



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Schule und Migration in den Printmedien.
Eine kritische Diskursanalyse“

Verfasserin

Maria Mechtler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 243 364

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Slawistik (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch)

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

Ich danke
Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer
für die wissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit,
meinen Eltern,
meinem Bruder Johannes,
Karoline und Kathi
und allen anderen, die mich unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	3
EINLEITUNG	7
1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER ARBEIT	9
1.1 DISKURSTHEORIE UND DIE KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEIT	9
1.2 WOMIT BESCHÄFTIGT SICH DIE DISKURSFORSCHUNG?	13
1.3 WIE GEHT DISKURSANALYSE METHODISCH VOR?	13
2 MIGRATION UND SCHULE IN DISKURSIVEN PROZESSEN	15
2.1 DER MIGRATIONSDISKURS	15
2.2 DIE ROLLE DER SCHULE FÜR DIE IDEE DES NATIONALSTAATES	17
2.3 BILDUNGSPOLITIK IN DER KRISE DES WOHLFAHRTSSTAATES	19
3 SCHULPOLITIK IN BEZUG AUF SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	20
3.1 KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND AN ÖSTERREICHS SCHULEN – ENTWICKLUNG UND AKTUELLE SITUATION – ZAHLEN UND KATEGORIEN	20
3.1.1 <i>Von der Gastarbeitermigration zur heutigen Situation – Österreich als Einwanderungsland</i>	20
3.1.2 <i>Was ist ein Migrationshintergrund? Zahlen und Kategorien</i>	22
3.1.3 <i>Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund</i>	25
3.2 CHANCENGLEICHHEIT BZW. BENACHTEILIGUNG VON SCHÜLERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND.....	27
3.2.1 <i>Belege der Schlechterstellung von Schülern mit Migrationshintergrund im Schulsystem</i>	27
3.2.2 <i>Gründe für ungleichen Bildungserfolg – Forschungsansätze und Erklärungen</i>	28
3.2.2.1 Situation und Entwicklung der migrationsbezogenen Forschung	28
3.2.2.2 Forschungsperspektive mit Fokus auf die Voraussetzungen der Schüler	30
3.2.2.3 Forschungsperspektive mit Fokus auf den Umgang der Institution Schule mit den Voraussetzungen der Schüler	32
3.3 SPRACHLICHE UND ANDERE MAßNAHMEN IN ÖSTERREICH – ENTWICKLUNG UND AKTUELLE SITUATION	38
3.3.1 <i>Geschichte des Umgangs mit „ausländischen“ Kindern</i>	38
3.3.2 <i>Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung</i>	40
3.3.3 <i>Aktuelle Maßnahmen in Kindergarten und Schule</i>	42
3.3.3.1 Maßnahmen im Kindergarten	43
3.3.3.2 Maßnahmen in der Vorschulerziehung	44
3.3.3.3 Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache	46
3.3.3.4 Muttersprachlicher Unterricht	48
3.3.3.5 Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	49
3.4 KRITIK AM ÖSTERREICHISCHEN SYSTEM.....	50

3.4.1	<i>Beurteilung des österreichischen Modells anhand einer Typologie des schulischen Umgangs mit individueller Zweisprachigkeit in mehrsprachigen Gesellschaften</i>	50
3.4.2	<i>Kritik an der Umsetzung der Maßnahmen</i>	51
3.4.2.1	Ausmaß und organisatorische Bedingungen des Förderunterrichts Deutsch als Zweitsprache und des muttersprachlichen Unterrichts	51
3.4.2.2	Marginalisierung des muttersprachlichen Unterrichts	53
3.4.2.3	Fehlende Lehreraus- und Fortbildung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und „Interkulturelle Kompetenz“	53
3.4.2.4	Die Rolle der Leistungsbeurteilung	54
3.4.2.5	Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	54
3.4.3	<i>Kritik am System als solches</i>	56
3.4.3.1	Soziale Fairness durch Chancengerechtigkeit im Bildungssystem	56
3.4.3.2	Die Chance für den Staat, das Potenzial von Migranten zu nutzen	58
3.4.3.3	Die Chance, über das Bildungssystem alle Schüler an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Gesellschaft teilhaben zu lassen	59
4	DIE ANALYSIERTEN MEDIEN	60
4.1	AUSWAHL DER MEDIEN	60
4.2	CHARAKTERISIERUNG DER MEDIEN	61
4.2.1	<i>Die Tageszeitung „Der Standard“</i>	61
4.2.2	<i>Die Tageszeitung „Die Presse“</i>	63
4.2.3	KOSMO	64
4.2.4	<i>Novi Glasnik</i>	66
5	DIE KRITISCHE DISKURSANALYSE VON SIEGFRIED JÄGER	67
5.1	FUNKTIONSWEISE DER KRITISCHEN DISKURSANALYSE	67
5.1.1	<i>Der Diskursbegriff und die Struktur des Diskurses bei Jäger</i>	67
5.1.2	<i>Ablauf der Analyse</i>	69
5.1.3	<i>Ziele, Anwendungsgebiete und kritischer Aspekt der Kritischen Diskursanalyse</i>	69
5.2	DIE ANWENDUNG DER KRITISCHEN DISKURSANALYSE IN DIESER ARBEIT	72
5.2.1	<i>Der Gegenstand der Analyse</i>	72
5.2.2	<i>Korpuserstellung</i>	73
5.2.3	<i>Vorgangsweise bei der Analyse</i>	75
6	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER TAGESZEITUNGEN	76
6.1	FORSCHUNGSFRAGE 1: WIE IST DIE STRUKTUR DES DISKURSES?	76
6.1.1	<i>Häufigkeit der Berichterstattung</i>	76
6.1.2	<i>Anlässe der Berichterstattung – „Diskursiver Kontext“</i>	76
6.1.3	<i>Die Diskursfragmente in den Artikeln (Haupt-, Teil- oder Randthema)</i>	78
6.1.4	<i>Textsorten</i>	80

6.1.5	<i>Ressorts</i>	81
6.1.6	<i>Inhaltliche Struktur des Diskurses (Unterthemen)</i>	81
6.1.6.1	Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit	83
6.1.6.2	Zahlenmäßige Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund	90
6.1.6.3	Deutschkenntnisse/Erlernen der deutschen Sprache	94
6.1.6.4	Schulleistung und Qualifikation von Schülern mit Migrationshintergrund	95
6.1.6.5	Vorschulische Förderung	98
6.1.6.6	Mehrgliedriges Schulsystem	99
6.1.6.7	Pädagogisches Personal	101
6.1.6.8	Muttersprache/Zwei- und Mehrsprachigkeit	104
6.1.6.9	„Good-Practice-Beispiele“	107
6.1.6.10	Leistungsbeurteilung	109
6.1.6.11	Soziale Aspekte von Schule in Zusammenhang mit Schülern mit Migrationshintergrund	110
6.1.6.12	Außerschulische Angebote für Schüler mit Migrationshintergrund	111
6.1.6.13	Welche Aspekte kommen nicht vor?	111
6.2	FEINANALYSE	113
6.2.1	<i>Analyseschema</i>	113
6.2.2	<i>Feinanalyse des Artikels „Kindergarten macht alle Kinder klüger“</i>	116
6.2.3	<i>Feinanalyse des Artikels „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“</i>	126
6.2.4	<i>Feinanalyse des Artikels „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“</i>	143
6.3	FORSCHUNGSFRAGE 2: WELCHE ROLLE SPIELT DER WISSENSCHAFTLICHER DISKURS IM MEDIENDISKURS?	154
6.3.1	<i>Wissenschaftliche Studien</i>	155
6.3.1.1	Die Schulleistungsstudien	155
6.3.1.2	Weitere Studien	159
6.3.2	<i>Experten</i>	163
6.3.2.1	Interviews	163
6.3.2.2	Gastkommentare	165
6.3.2.3	Expertenzitate in anderen Artikeln	166
6.3.2.4	Verweis auf „anonyme“ Experten	167
6.3.3	<i>Zusammenfassung: Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung im Bereich „Schule und Migration“ im Diskurs</i>	167
6.3.3.1	Bildungsforschung	168
6.3.3.2	Spracherwerbsforschung	169
6.4	FORSCHUNGSFRAGE 3: DISKURSVERSCHRÄNKUNGEN: IN WELCHEN ZUSAMMENHÄNGEN WIRD DAS THEMA „SCHULE UND MIGRATION“ DISKUTIERT?	171
6.4.1	<i>Diskursstrang „Integration“</i>	171
6.4.2	<i>Diskursstrang „Islam“</i>	172
6.4.3	<i>Diskursstrang „Migranten und Arbeitsmarkt“</i>	173
6.4.4	<i>Diskursstrang „Gewalt/Kriminalität“</i>	174
6.5	FORSCHUNGSFRAGE 4: WELCHES BILD WIRD VON SCHÜLERN MIT MIGRATIONS-HINTERGRUND KONSTRUIERT?	175

6.5.1	<i>Zugehörigkeitsordnungen und Differenzlinien</i>	175
6.5.1.1	Differenzlinie ethnische Herkunft/Nationalität.....	175
6.5.1.2	Differenzlinie Generation.....	180
6.5.1.3	Differenzlinie Sprache.....	184
6.5.2	<i>Die Rolle der Zahlen für das Bild der Schüler mit Migrationshintergrund</i>	187
6.6	FORSCHUNGSFRAGE 5: INWIEFERN GIBT ES EINE KRITISCHE, REFLEKTIERTE, LÖSUNGSORIENTIERTE DEBATTE?	190
7	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER MONATSZEITSCHRIFTEN	192
7.1	KOSMO.....	192
7.1.1	<i>Forschungsfrage 1: Wie ist die Struktur des Diskurses?</i>	192
7.1.1.1	Häufigkeit der Berichterstattung.....	192
7.1.1.2	Anlässe der Berichterstattung – „Diskursiver Kontext“.....	192
7.1.1.3	Die Diskursfragmente in den Artikeln (Haupt-, Teil- oder Randthema).....	192
7.1.1.4	Textsorten, Ressorts, Autoren.....	194
7.1.1.5	Inhaltliche Struktur des Diskurses (Unterthemen).....	194
7.1.2	<i>Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs im Mediendiskurs?</i>	195
7.1.3	<i>Forschungsfrage 3: Diskursverschränkungen: In welchen Zusammenhängen wird das Thema „Schule und Migration“ diskutiert?</i>	196
7.1.4	<i>Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?</i>	197
7.1.5	<i>Forschungsfrage 5: Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Debatte?</i> ...	198
7.2	NOVI GLASNIK.....	198
8	CONCLUSIO	201
	LITERATURVERZEICHNIS	205
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	214
	ANHANG	215
	ZUSAMMENFASSUNG.....	215
	SAŽETAK NA HRVATSKOM JEZIKU.....	220
	LEBENS LAUF.....	225

Einleitung

Schüler mit Migrationshintergrund stehen in den letzten Jahren immer mehr in Mittelpunkt der öffentlichen Debatte. Die Schule ist im Diskurs um Migration und Integration ein heiß umkämpfter Faktor. Das zeigt sich auch in der verstärkten Präsenz des Themas in den Medien. In den unterschiedlichen Ansichten, wie die Schule mit der Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund umgehen soll, drücken sich die unterschiedlichen Einstellungen zum Umgang mit dem Phänomen Migration aus.

Der Mediendiskurs ist eine der Diskursebenen, auf denen der Rahmen für die Art des Umgangs mit Schülern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem geschaffen wird. Hier werden, im Zusammenspiel mit anderen Diskursbereichen wie der Integrationsdebatte und der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses, Sichtweisen auf das Thema „Schule und Migration“ geschaffen. Zuerst werden Probleme definiert, die dann durch schulpolitische Entscheidungen zu lösen versucht werden. Eine grundsätzliche Überlegung dabei ist, dass Medien die Wirklichkeit nicht beschreiben oder abbilden, sondern diese bis zu einem gewissen Grad erst konstruieren. In der Arbeit versuche ich aufzuzeigen, wie das Handlungsfeld „Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund“ im Diskurs der Printmedien konstruiert wird.

Für die Analyse wählte ich die Tageszeitungen „Der Standard“ und „Die Presse“ sowie zwei Zeitschriften der in Österreich lebenden Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien, „Novi Glasnik“ und KOSMO. Von den beiden Tageszeitungen war ein seriös geführter Diskurs über Migrationsthemen zu erwarten. Printmedien der Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien sollten die inhaltliche Bandbreite des Diskurses um Perspektiven einer der „betroffenen“ Gruppen erweitern. Der Untersuchungszeitraum umfasst 15 Monate: Dezember 2007, November und Dezember 2008 sowie das Jahr 2009. Die Analyse besteht aus einer Strukturanalyse der Artikel des gesamten Zeitraumes und einer Detailanalyse von drei Artikeln.

Bei der Analyse orientierte ich mich an der Methode der „Kritischen Diskursanalyse“ von Siegfried Jäger. Jäger spricht von Diskurssträngen, die, ineinander verflochten, zusammen den gesamtgesellschaftlichen Diskurs ausmachen.

Folgende Forschungsfragen werden beantwortet:

1. Wie ist die Struktur des Diskurses?
2. Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs zum Thema im Diskursstrang „Schule und Migration“? In welchem Ausmaß, wie und mit welchem Ziel wird im medialen Diskurs auf den wissenschaftlichen Diskurs zurückgegriffen?
3. In welchen Zusammenhängen wird Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich diskutiert? Welche „Verschränkungen“ des Diskursstranges „Schule und Migration“ mit anderen Diskurssträngen außerhalb der Schulpolitik gibt es? Wie sind sie beschaffen?
4. Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?
5. Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Schule und Migration“?

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil (Kapitel 1–5) und aus der Analyse (Kapitel 6–8). Der theoretische Teil enthält neben Ausführungen zur Konstruktion von Wirklichkeit als Gegenstand der Diskursforschung und der Beschreibung der Analysemethode einen „Faktenteil“ zum Thema „Schule und Migration“ in Österreich (Kapitel 3). Das inhaltliche Feld, auf das sich der Mediendiskurs bezieht, und das er dem Medienkonsumenten in einer gewissen Weise darstellt, wird hier sozusagen ausgeleuchtet. Grundlage ist der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Forschung in diesem Bereich. Kapitel 2 enthält Überlegungen zu diskursiven Zusammenhängen, vor deren Hintergrund der Diskursstrang „Schule und Migration“ in Österreich gesehen werden muss und die ihn beeinflussen: Es sind dies die Beschaffenheit des Migrationsdiskurses, die Rolle der Schule in Nationalstaaten und die Rolle von Bildung als Leistung des Wohlfahrtsstaates.

Bei der Analyse geht es unter anderem um Kategorisierungen der Schüler mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern, die vor allem in Personenbezeichnungen sichtbar werden. Es ist daher notwendig, ein neutrales „Benennungsvokabular“ zu verwenden, um unscharfe Bezeichnungen oder Bezeichnungen, die eine Wertung transportieren, isolieren und analysieren zu können. Ich verwende die Bezeichnungen „Schüler mit Migrationshintergrund“, für die Bezeichnung der ethnischen Herkunft „xxx-stämmige Schüler“ oder „Schüler xxx-er Herkunft“ sowie die Bezeichnung „autochthon österreichische Schüler“.

In der Arbeit steht aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form von Personenbezeichnungen stellvertretend für die männliche und die weibliche Form der jeweiligen Bezeichnung. In direkten Zitaten wird gegebenenfalls die alte Rechtschreibung übernommen.

1 Theoretische Grundlagen der Arbeit

1.1 Diskurstheorie und die Konstruktion von Wirklichkeit

Die theoretische Grundperspektive auf das Verhältnis zwischen Medien und Wirklichkeit in dieser Arbeit ist eine konstruktivistische. In der Arbeit wird davon ausgegangen, dass die in den Medien getätigten „Aussageereignisse“ (Keller 2007, 64) Teil eines Diskurses sind, der die Bedeutung, die wir Phänomenen, mit denen wir konfrontiert sind, zuschreiben, konstituiert und damit letztlich die Wirklichkeit, wie wir sie erleben, konstruiert. Was wir in der Zeitung lesen, bildet also die Realität nicht ab, sondern erschafft sie bis zu einem gewissen Grad erst mit. Dieser Prozess geht weit über Meinungsbildung hinaus:

Seit wann reden wir eigentlich von der „Umwelt“ als etwas, das schützenswert ist bzw. das verschmutzt wird? Aus dieser Gedankenkategorie kann man nicht „aussteigen“, selbst wenn man es versucht. Warum ist ein Atomreaktorunfall in den USA (Harrisburg 1979), von der Schwere her vergleichbar mit dem in Tschernobyl, nicht ins kollektive Bewusstsein eingegangen, während Tschernobyl die Weltpolitik verändert hat? Wieso empfinden wir Migrationsbewegungen als etwas „nicht Normales“ im System der Nationalstaaten? Warum denkt man bei Schülern, die andere Sprachen als Deutsch sprechen, meist sofort an schulische Probleme? Und woher kam der Begriff „Chancengleichheit“ in der aktuellen Schuldebatte? An der Konstruktion der angesprochenen Phänomene wirken die Massenmedien stark mit. Sie stellen eine Ebene eines diskursiven Netzes dar, in dem wir alle verstrickt sind und durch das wir uns ständig unsere aktuelle Wirklichkeit schaffen. In den Sozialwissenschaften besteht ein Konsens über diese Theorie von der „Konstruktion der Wirklichkeit durch Diskurse“, der eine konstruktivistische Sicht zu Grunde liegt:

Unser Weltwissen ist nicht auf ein angeborenes, kognitives Kategoriensystem rückführbar, sondern auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme oder Ordnungen, die in und durch Diskurse produziert werden. (Keller 2007, 57)

In einer Gesellschaft als sozialem Gefüge muss Wissen über die Welt produziert und diesem Wissen bzw. verschiedenen Phänomenen, mit denen die Gesellschaft konfrontiert wird, verbindliche Bedeutung zugeschrieben werden. So werden Bezugssysteme geschaffen, in denen sich die Menschen orientieren. Neue Wissensproduktion und neue Bedeutungszuschreibungen passieren in den bestehenden Systemen und werden von ihnen beeinflusst. Objektive Wahrheiten kann es also nicht geben, sondern nur ausgehandelte Gültigkeiten oder soziale Übereinkünfte. (ebd.)

Hier kommt der Begriff des Diskurses ins Spiel, der in den Sozialwissenschaften gegenwärtig stark von den Auffassungen des französischen Philosophen Michel Foucault geprägt ist. Auch die in dieser Arbeit verwendete Analysemethode baut auf seinem Diskursbegriff auf. Mit seinen Arbeiten der sechziger und siebziger Jahre im Bereich der Geschichtswissenschaft führte Foucault eine neue Herangehensweise an gesellschaftliche Phänomene bzw. Gegenstandsbereiche ein (Keller 2007, 42 f.). So versuchte er zu zeigen, dass das Phänomen „Wahnsinn“ (im Sinn von Geisteskrankheit) als ahistorische Gegebenheit nicht existiert. Es existieren nur historisch unterschiedliche Formen des Wissens und Praktiken des Umgangs mit „Wahnsinn“, die seine Qualität in der jeweiligen Gegenwart bestimmen.

Diskurse spiegeln die Wirklichkeit nicht wieder, sie produzieren die Gegenstände, über die sie sprechen (Abbildtheorie versus Diskurstheorie). Foucault sieht Diskurse als soziale Praktiken, die bestimmten Regeln unterliegen. Diese Regeln „bestimmen darüber, *wer* legitimerweise an welchem [institutionellen, d. Verf.] *Ort*, zu welcher *Zeit* und in welcher *Form* über bestimmte Gegenstände des Diskurses sprechen kann [Herv. d. Verf.]“. (Bohnsack et al. 2006, 36)

Diskursanalyse nach Foucault versucht diese Regeln zu rekonstruieren: Unter welchen Bedingungen kommt es dazu, dass spezifische Aussagen an bestimmten Stellen „auftauchen“? „Nicht alles, was sich sagen ließe, wird gesagt; und nicht überall kann alles gesagt werden.“ (Keller 2007, 45)

Der Begriff Diskurs vereint mehrere Dimensionen: Diskurse bestehen aus sozialen Praktiken, sind aber zugleich der Rahmen innerhalb dessen diese Praktiken ablaufen bzw. die Regel, der sie folgen. Diskurse als „Strukturierung von Prozessen der Bedeutungszuschreibung [...] werden in diesen Prozessen durch das Handeln von sozialen Akteuren ‚real‘“. (Keller 2006, 131) Als reale Ausprägung des (wissenschaftlichen, politischen und medialen) Diskurses über Migration und Bildung kann die Art der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern mit Migrationshintergrund gesehen werden, die Inhalte der Lehrerbildung oder die Schaffung eines eigenen Lehrstuhls für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien 2010. In

letzterem drückt sich die verstärkte Bedeutung aus, die dem Gegenstand durch Diskurse zugeschrieben wurde.

Diskurse sind Versuche, „Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2007, 7). Diese Versuche finden in Form von Aushandlungsprozessen in öffentlichen Diskursräumen wie z.B. in wissenschaftlichen Disziplinen oder in der massenmedialen Öffentlichkeit statt (Keller 2006, 130). Nach den Regelstrukturen, die sich im Diskurs herausbilden, „formulieren Individuen bzw. kollektive Akteure einzelne Beiträge (Texte)“ im Rahmen des Diskurses (ebd., 131).

Welche Form haben nun Diskursbeiträge? Foucault spricht im Zusammenhang mit sozialen Praktiken von „Aussagen“ und davon, was im Diskurs „gesagt“ wird, womit aber nicht gemeint ist, dass es nur um sprachliche Beiträge geht. Praktiken sind viel weiter gefasst:

Unter „Aussagen“ sind hierbei nicht allein gesprochene [und geschriebene, d. Verf.] Worte zu verstehen, sondern in einem weiten Sinn alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutung erzeugende Zusammenhänge und Prozesse, wie Bilder, Gesten, architektonische Objekte und institutionelle Abläufe. (Castro Varela/Mecheril 2010, 36)

Als Beispiele für sprachliche Praktiken nennt Keller (2006, 133; 2007, 67) Gesetze, wissenschaftliche Texte, Aussagen bzw. schriftliche Beiträge in den Medien, alle anderen Arten von veröffentlichten Aussagen oder Vorträge und öffentliche Diskussionen. Sprache bezeichnet er als das primäre Medium der Wissenskonstruktion. Nichtsprachliche Praktiken wären nach Keller Kleidungsstile, bestimmte Techniken, etwas auszuführen, oder institutionalisierte Handlungsabläufe etwa bei ärztlichen Untersuchungen. (2006, 131 f.) Handlungen, die Polizisten und Juristen bei der Durchführung von Abschiebungen von Asylwerbern ausführen, wären solche Praktiken. Sie sind von der Einstellung geprägt und legitimiert, die sich in der österreichischen Gesellschaft im Bezug auf Flucht und Asyl herausgebildet hat. Die Gesetze, die diese Handlungen möglich machen, sind wiederum sprachliche Praktiken.

Akteure im Diskurs gehören „diskursiven Eliten“ an. Politiker, Vertreter von Organisationen oder Leitartikelschreiber großer Zeitungen haben Zugang zur Öffentlichkeit. Sie können öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen und mobilisieren. Sie treten als Repräsentanten „diskursiver Gemeinschaften“ auf. Bei solchen Gemeinschaften reicht der Grad der Institutionalisierung von organisierten Kollektiven wie politischen Parteien, Gewerkschaften oder kirchlichen Organisationen, deren Grenzen nach außen durch Mitgliedschaftsregeln

fixiert sind, über Gemeinschaften wie Bürgerinitiativen bis zu eher diffusen, diskursiv verbundenen politisch kulturellen Milieus, deren Mitglieder „sich im öffentlichen Diskurs aneinander orientieren“, zum Beispiel „die (politische) Rechte oder Linke“. (Bohnsack et al. 2006, 36 f.) Als Äußerungsplattform eines solchen politisch-kulturellen Milieus könnte dann eine große Tageszeitung (repräsentiert durch Eigentümer und Chefredakteur) gesehen werden, die sich entsprechend deklariert. In der österreichischen Zeitungslandschaft scheinen diese Grenzen allerdings immer mehr zu verschwimmen.

Diskurse wurden weiter oben als Versuche beschrieben, kollektive Wissensordnungen in einer Gesellschaft zu etablieren und zu stabilisieren. Sie „institutionalisieren legitime Sichtweisen zu [verschiedenen, d. Verf.] Themenfeldern“ und „interpretieren, erklären und rechtfertigen soziale Handlungszusammenhänge“ (Bohnsack et al. 2006, 37 f.). Für den Diskurs um Schule und Migration sind z.B. die gesellschaftlichen Perspektiven auf Integration, soziale Chancengleichheit und sprachliche und kulturelle Vielfalt bedeutend. Verbindliche Deutungszuschreibungen können immer nur eine bestimmte Zeit lang verankert werden, bis sich andere durchsetzen. Dass Diskurse vom historischen Kontext abhängen und dass sie sich verändern oder auch versiegen können, kommt in der Definition von Jäger (2004, 158) zum Ausdruck: Er betont den diachronen Aspekt von Diskursen und bezeichnet sie als „Flüsse von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“. Man kann sich Diskurse daher als ständige Prozesse der Aushandlung bzw. der Auseinandersetzung, des Konflikts vorstellen. Es wird vom „Kampf“ um angemessene Interpretationen von Phänomenen gesprochen (Bohnsack et al. 2006, 37). Wird um etwas gekämpft, ist immer Macht im Spiel. Die Verknüpfung von Diskurs und Macht ist ein zentraler Punkt in Foucaults Diskurstheorie. „Diskurse sind als Machtphänomene zu verstehen. Sie ereignen sich in bestimmten Machtverhältnissen und produzieren und stabilisieren zum anderen Machtverhältnisse“. (Castro Varela/Mecheril 2010, 36) Diskurse haben Macht über die Akteure: Sie ermächtigen bestimmte Akteure zu Aussagen oder Handlungen im Diskurs und legitimieren sie dadurch, andere schließen sie vom Diskurs aus. (Keller 2007, 49) Die Entscheidungsträger einer Zeitung legen fest, welchem Akteur sie eine Stimme geben, indem sie ihn sich direkt äußern lassen oder indem sie über seine Äußerungen und Handlungen berichten. Darunter fallen auch die Projekte zur Einbindung von Migranten in die Redaktionen in Standard und Presse (siehe Kapitel 4). Macht ist in diesem Zusammenhang nicht (nur) mit Unterdrückung gleichzusetzen, sie ist ein erzeugendes Moment: „Sie ist nicht einfach das, wogegen Individuen sich wehren, sondern [...] das, was sie zu dem macht, was sie sind.“ (Publitz 2003, 69, zit. nach Castro Varela/Mecheril 2010, 36)

1.2 Womit beschäftigt sich die Diskursforschung?

In der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskursforschung geht es um die Erforschung der beschriebenen Prozesse der kollektiven Wissensproduktion, die in einer Gesellschaft über Diskurse ablaufen. Keller (2007, 7) hält in diesem Zusammenhang folgende Fragen für wichtig:

- Wie hängen Sprechen/Schreiben als Tätigkeit bzw. soziale Praktiken mit der (Re-) Produktion von Sinnsystemen/Wissensordnungen zusammen?
- Welche Rolle spielen die darin eingebundenen sozialen Akteure?
- Welche Regeln und Ressourcen liegen den stattfindenden Prozessen zugrunde, und welche Folgen haben diese Prozesse in sozialen Kollektiven?

Diskursanalysen sind empirische Untersuchungen von Diskursen. Diskursanalyse bezeichnet keine spezifische Methode, sie kann viel mehr als „Forschungsperspektive auf besondere, eben als Diskurse begriffene Forschungsgegenstände“ betrachtet werden. (Keller 2007, 8) Verschiedene Disziplinen bedienen sich dieser Forschungsperspektive, wenn es für ihre Zwecke geeignet erscheint, so wie auch diskursbezogene Theoriebildungen in verschiedenen Disziplinen entstehen. Die spezifische Methode einer Diskursanalyse wird in der jeweiligen Disziplin erarbeitet und hängt von der theoretischen Einbettung ab. Deshalb können der Begriff Diskurs und Begriffe und Kategorien, die damit zusammenhängen, auch nur im jeweiligen Forschungsprojekt konkret definiert werden. (ebd.)

Bei der vorliegenden Analyse orientiere ich mich an der Kritischen Diskursanalyse von Siegfried Jäger. Der Ansatz kommt aus der Sprachwissenschaft und beschäftigt sich mit dem Einsatz sprachlicher Praktiken in Diskursen. Jäger entwickelte ein Begriffsinstrumentarium, mit dem die komplexe Struktur von Diskursen beschrieben und analysiert werden kann. Mediale Aussageereignisse zum Thema „Schule und Migration“ in Österreich bilden einen „Diskursstrang“ auf der „diskursiven Ebene“ der Medien, der Teil des „gesamtgesellschaftlichen Diskurses“ ist.

1.3 Wie geht Diskursanalyse methodisch vor?

Wie wird nun „der“ Diskurs, der so schwer zu fassen ist, im Rahmen eines diskursanalytischen Forschungsprojekts untersucht? Man muss sich den Diskurs als ein Konstrukt der Sozialforscher vorstellen. „Damit wird hypothetisch unterstellt, dass spezifischen empirischen Daten, die zunächst als *singuläre*, in Zeit und Raum verstreute

Ereignisse (Äußerungen) existieren und dokumentiert sind, ein Zusammenhang, eine Regel oder Struktur unterliegt.“ (Keller 2007, 79)

Diskursanalyse bedient sich der Methoden der qualitativen Sozialforschung. Sie kombiniert diese je nach Angemessenheit und Effektivität für die Fragestellung und passt sie dem Forschungsgegenstand Diskurs an. (ebd., 74) Diskursanalyse ist, obwohl sie auch quantifizierend vorgeht, zu einem großen Teil interpretative Arbeit. Die Daten, das heißt die Aussageereignisse, liegen in Textform, im Fall dieser Arbeit als Zeitungsartikel vor. Herzstück ist also die Auslegung, die Interpretation von Texten. (ebd., 71 f.) Dreyfus/Rabinow (1987) bezeichnen die Diskursanalyse als „interpretative Analytik“. Sie „kombiniert [...] eine analytisch genaue Zerlegung von Aussageereignissen mit Schritten ihrer hermeneutisch reflektierten und kontrollierten Interpretation“ (Keller 2007, 71). Konkret geht es dabei um die „Rekonstruktion typischer bzw. typisierbarer Strukturelemente, die unterschiedlich [...] gefasst werden und als sinnstiftende Muster den untersuchten Diskursen zugrunde liegen“ (ebd., 75). Im einzelnen Text wird zwar Sprache mit sprachwissenschaftlichen Mitteln analysiert. Übergeordnetes Ziel ist aber, Aussagen über Wissensordnungen machen zu können, die durch Sprache in Diskursen konstruiert werden. (ebd., 71) Was Diskursanalyse von anderen Verfahren der Textauslegung unterscheidet, ist auch, dass die Ergebnisse der einzelnen Textanalysen aufeinander bezogen werden müssen. Eine Aussage in einem Text ist nur in Bezug auf andere Aussagen, die mit ihm einen Diskurszusammenhang bilden, wichtig und aussagekräftig. (ebd., 74)

Interpretation ist immer zum Teil subjektiv. Dieser Umstand, der qualitativen Verfahren von Seiten quantitativer Sozialforschung oft zum Vorwurf gemacht wurde (Keller 2007, 72), wird in der Diskursanalyse nicht als „Störvariable“ empfunden, sondern wird „zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis“. „Die Reflexionen des Forschers über seine Beobachtungen [...], seine Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretation einfließen [...].“ (Flick 2009, 29) Deutungshypothesen ergeben sich dann aus Schlussfolgerungen, die der Forscher zieht und aus Ideen, die in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial entstehen. Eindeutige, objektive Ergebnisse gibt es nicht. Diese Interpretationsleistungen müssen aber methodisch Schritt für Schritt nachvollziehbar gestaltet und gut begründet werden. Sonst könnte Diskursanalyse zu „fiction“ oder Reportage verkommen. Der Anspruch der Nachvollziehbarkeit gilt auch für die Datenauswahl. (Keller 2007, 72 f.)

2 Migration und Schule in diskursiven Prozessen

Bei Überlegungen zum Diskurs über Schule und Migration ist es zunächst sinnvoll, die größeren diskursiven Zusammenhänge darzustellen, in denen der Diskursstrang zu positionieren ist und durch die er beeinflusst wird.

2.1 *Der Migrationsdiskurs*

Der Diskurs um Schule und Migration ist zunächst Teil der diskursiven Auseinandersetzungen um das gesellschaftliche Phänomen „Migration“.

Dieses Phänomen führt derzeit zu Konflikten in vielen Nationalstaaten, die sich damit konfrontiert sehen, dass sie Einwanderungsgesellschaften werden oder bereits geworden sind, so auch in Österreich und Deutschland. Die Konflikte in Österreich entstehen unter anderem aus der Diskrepanz zwischen der realen Situation einer Gesellschaft, in der 17,8 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund haben, und den Aussagen der regierenden politischen Parteien, für die Österreich immer noch kein Einwanderungsland ist und die somit die Illusion von Einwanderung als einem Phänomen aufrecht erhalten, das nicht zur Normalität gehört. In einer „Zeit im Bild“-Sendung aus dem Jahr 2010 antwortete Außenminister Spindelegger von der ÖVP (Österreichische Volkspartei) auf die Frage von Interviewer Armin Wolf, ob Österreich ein Einwanderungsland sei, nach längerem „sich Winden“ mit „nein“. Davor hatte er das Bestreben der Regierung, dringend benötigte ausländische Arbeitskräfte über ein Punkte-Qualifikationssystem nach Österreich zu holen, vorgestellt.

Der Diskurs wird zu einem großen Teil unter der Prämisse von Abwehr des Fremden und dem Schutz eigener Privilegien geführt und ist mit negativer Energie aufgeladen. Letztlich geht es bei diesem „Fremden“ aber immer um Menschen, die durch den Diskurs positioniert werden. Die verschiedenen Sichtweisen und Deutungszuschreibungen bestimmen, wie Menschen in Migrationskontexten gesehen werden bzw. auch wie sie sich selbst sehen.

Nach Mecheril (2010, 15 f.), der sich mit dem Kontext Schule und Migration aus diskurstheoretischer Perspektive beschäftigt, ist ein wichtiger diskursiver Vorgang in Migrationsdiskursen von Einwanderungsgesellschaften die Produktion von sogenannten „Migrationsanderen“. Migration problematisiert symbolische Grenzen der Zugehörigkeit. Sie macht Zugehörigkeit entlang der Differenzlinie aus Nation, Ethnie und Kultur zum Thema und bewirkt, dass über eine Unterscheidung in „Wir“ und „Nicht-Wir“ anhand dieser

Unterscheidungsmerkmale nachgedacht wird. Es kommen Prozesse in Gang, die Zugehörigkeitsordnungen zu definieren und zu etablieren versuchen. (ebd., 12 f.) Dabei werden Menschen „so positioniert, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“. So werden „Andere“ und gleichzeitig „Nicht-Andere“ unter Bedingungen von Migration „erzeugt“. (ebd., 15) Said führte für diese „gewaltvolle, hegemoniale Praxis“ des „Fremdmachens“ den Begriff „Othering“ ein (Castro Varela/Mecheril 2010, 42).

Die Institution Schule hat nach Dirim/Mecheril (2010, 122 f.) Anteil an der (schlechten) Positionierung von „Migrationsanderen“. Sie entscheidet einerseits über die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe, indem sie zur Verteilung schulischer Abschlüsse unterschiedlichen Wertes beiträgt. In Österreich erreichen Schüler mit Migrationshintergrund statistisch gesehen niedrigere Bildungsabschlüsse als autochthon österreichische Schüler. Andererseits bildet sich in der Schule auf der Ebene des Selbstverständnisses der Schüler ein Habitus der „Migrationsanderen“ bzw. der „Nicht-Migrationsanderen“ heraus. „In der Schule lernen die Kinder, was es [...] heißt, ‚Migrant/in‘ bzw. ‚Nicht-Migrant/in‘ zu sein.“ (ebd., 123)

Zwei Themen prägen, unterstützt durch die Bearbeitung in den Massenmedien, den Migrationsdiskurs in Deutschland und auch in Österreich sehr stark: Sicherheit und Integration (Castro Varela/Mecheril 2010a, 4). Über die Bildung, die als eine wesentliche Voraussetzung für Integration gesehen wird, ist dieses Konzept sehr wichtig für den schulpolitischen Diskurs. Castro Varela/Mecheril (ebd., 4 f.) sehen in der Art und Weise, wie Menschen innerhalb dieses Konzeptes angesprochen werden, ein „Migrationsparadox“:

Das Konzept der Integration ist Teil eines Migrationsdiskurses, der Migration nicht als Normalfall, sondern als ‚soziale Störung‘ begreift. Dabei fällt die zunehmend thematisierte Ausschließung von Migrant/innen aus gesellschaftlichen Bereichen mit einer Zunahme von Integrationsforderungen und -befragungen zusammen. [...] Integrationsdebatten erhöhen die Aufmerksamkeit, die ‚Anderen‘ entgegen gebracht wird, eine Aufmerksamkeit, die sie fortwährend als ‚Andere‘ bestätigt, ihnen aber gleichzeitig abverlangt, nicht anders, sondern integriert [wenn nicht assimiliert, d. Verf.] zu sein.

Auch im Kontext nationalstaatlicher Schulen ist das „Migrationsparadox“ zu beobachten. Der Widerspruch zwischen einem starken Assimilationsgebot und der gleichzeitigen Praxis des „Othering“ ist nach einer Studie von Schiffauer et. al. (2002) „charakteristisch für die Ansprache Migrationsanderer in Schulen in Deutschland“. (ebd., 5)

Diese Ergebnisse können aufgrund der ähnlichen Einwanderungsgeschichte, des Schulsystems und des ähnlichen Integrationsdiskurses meiner Meinung nach auch für Österreich angenommen werden.

Das in Diskursen erzeugte gesellschaftliche Selbstverständnis hinsichtlich Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, in Österreich das „fehlende Bekenntnis zu einer Gesellschaft der Vielfalt“, wirken sich einerseits über die Schulpolitik (Schul- und Unterrichtsorganisation, Lehrpläne, Lehrerbildung, Unterrichtsmedien etc.) auf den einzelnen Schüler mit Migrationshintergrund aus (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 178). Andererseits beeinflusst es die handelnden Personen im Schulgeschehen auch direkt (Mecheril 2010a, 72): „Gesellschaftliche Diskurse etwa über ‚Sprache‘ [oder] ‚Integrationsbereitschaft‘ beeinflussen das Geschehen in pädagogischen Kontexten, weil sowohl Pädagogen/innen als auch ihre Gegenüber von gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst sind und sich im Lichte dieser Diskurse verstehen und aufeinander Einfluss nehmen.“

Die Institution Schule ist gleichzeitig an der Bestätigung und Festigung dieses Selbstverständnisses beteiligt. Sie hat eine mächtige Position in der diskursiven Konstruktion des Phänomens Migration und ist legitimiert, Schülern in diesem Zusammenhang Positionen zuzuweisen. (Dirim/Mecheril 2010, 123)

2.2 Die Rolle der Schule für die Idee des Nationalstaates

Die Art und Weise wie die Schule als Institution mit den Kategorien Ethnizität und Sprache umgeht, wird besser verständlich, wenn man sich bewusst macht, dass die Schule ein sehr wichtiges Durchsetzungsinstrument für das Prinzip des Nationalstaates war und ist (Radtke 2008, 655).

Das im achtzehnten Jahrhundert entstandene Konzept des Nationalstaates verfolgt das Ziel, Menschen, die einer Nation zugerechnet werden, in einem sprachlich und kulturell homogenen Staatsgebilde zu vereinen. (ebd., 655 ff.) Die verpflichtend zu besuchenden staatlichen Schulen dienten mit ihren nationalen Lehrplänen und einer Staatssprache als Unterrichtssprache der „nationalen Vergemeinschaftung der Bevölkerung“. Sie sollten sprachliche Homogenität auf dem Staatsgebiet herstellen und „‘fiktive Ethnizität‘ [...] durch die Einübung in ethnokulturelle Unterscheidungen und ihre Bewertung im öffentlichen Bewusstsein der Bevölkerung [durchsetzen]“ (ebd., 656). Sprachliche, ethnische, nationale

und kulturelle Heterogenität, die bis dato eher den Normalfall darstellte, wurde im Nationalstaat „als (zu überwindender) Ausnahmefall interpretiert“ (Krüger-Potratz 2005, 16). Als Teil der Bevölkerungspolitik sollten die staatlichen Schulen auch „soziale Über- und Unterordnung reproduzieren und legitimieren, zugleich aber Kohärenz über soziale Standes- oder Klassendifferenzen hinweg befestigen“ (Radtke 2008, 656).

Der Höhepunkt dieser nationalstaatlichen Entwicklung war nach Radtke erst Ende des zwanzigsten Jahrhunderts erreicht. Die Vorstellung von einem Volk in einem Staat, das eine Sprache spricht, gerät aber offenbar zunehmend in Konflikt mit dem globalen Phänomen der Migration, das multiethnische und mehrsprachige Einwanderungsgesellschaften entstehen lässt. Ausgrenzung entlang der Grenzen von Ethnie, Kultur, Nation und Sprache und Reproduktion von Schichtunterschieden tragen unter diesen Voraussetzungen nicht mehr zum Funktionieren der Gesellschaft bei, sondern zu Konflikten und Instabilität. Diese beiden Bereiche, soziale Schicht und migrationsspezifische Aspekte der Herkunft von Menschen (Sprache, Ethnie, Kultur, Religion und auch Staatsbürgerschaft) sind dominante Diskussionspunkte in der wissenschaftlichen Literatur und im medialen Diskurs zum Thema Schule und Migration. „[...] für die ständige Wieder/Herstellung des modernen Nationalstaates kann die Bedeutung der Schule gar nicht überschätzt werden“, so Herzog-Punzenberger (2009, 13). Ein solcher „moderner Nationalstaat“ müsste aber veränderte Zugehörigkeitskriterien und Ziele haben. Denn, so Herzog-Punzenberger weiter: „[...] das Funktionieren der komplexen Beziehungen, die wir Gesellschaft, Staat, Nation nennen“, hängt davon ab, „[...] in welcher Weise Migration und Vielfalt bei der schulischen Re/Produktion des Kollektiven, bei der Herstellung von Loyalität repräsentiert sind“. Oder anders gesagt: Österreich muss seine Umwandlung zu einer Einwanderungsgesellschaft akzeptieren und im Schulsystem grundlegende Parameter umstellen.

Durch die realen Probleme, die durch die steigenden Zahlen von „fremden“ Schülern entstehen, werden einerseits das Selbstverständnis und die Arbeitsweise der Schule und andererseits die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund und deren Familien zum Thema des öffentlichen Diskurses. Das Merkmal Migrationshintergrund wird dabei im Allgemeinen aus einer negativen, defizitären Perspektive heraus diskutiert. Dominantes Thema sind fehlende Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Nach Radtke (2008, 659) ist die Schule ein neuralgischer Punkt im Konflikt um die Dominanz von Sprachen: „Der Nationalstaat [mutet] sprachlichen [...] Minderheiten [zu], ihre Besonderheiten in der Privatsphäre zu leben, während die Mehrheit den öffentlichen

Raum auch sprachlich für sich beanspruchen kann.“ In der Schule überschneiden sich Öffentlichkeit und Privatsphäre.

2.3 *Bildungspolitik in der Krise des Wohlfahrtsstaates*

Im zwanzigsten Jahrhundert konstituierten sich hochindustrialisierte Nationalstaaten als Wohlfahrtsstaaten, die die Idee des Kompensierens der Nachteile von Einzelnen verfolgten, um gleiche Chancen herzustellen. Der Zuständigkeitshorizont des Staates erweiterte sich zunehmend und war schließlich nur noch durch Kosten begrenzt. (Radtke 2008, 657)

„Ein zentraler Bestandteil des sorgenden Staates [...] ist das öffentliche Erziehungssystem [...], dass der Vermittlung von Inklusion in die wichtigen Teilsysteme der Gesellschaft dienen soll. Aus der Schulpflicht ist im zwanzigsten Jahrhundert ein sozialstaatlich verbürgtes (Menschen-)Recht auf Bildung geworden [...].“

Die aktuelle Diskussion über Bildungspolitik, einschließlich der Partizipation von Schülern mit Migrationshintergrund, findet allerdings in einer Krise des Wohlfahrtsstaates statt. Man überlegt einen Rückbau von Leistungen und sucht nach Einsparungsmöglichkeiten. Inwieweit (und wem) sollen Bildungsrechte noch gewährleistet werden und inwieweit soll man sie „in die Eigenverantwortlichkeit der Individuen zurück[geben]“? (Radtke 2008, 657)

Im Schulbereich zeigt sich dieser Denkansatz bei den Maßnahmen zur gesellschaftlichen Inklusion von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Diese brauchen migrationsbedingt mehr Inklusionshilfe in Form von Unterstützung beim Deutschlernen und Förderung ihrer Erstsprachen. (ebd., 658) Die Tatsache, dass im österreichischen Schulsystem Förderung in Deutsch durch unverbindliche Formulierungen im Gesetzestext keineswegs für alle Schüler garantiert wird und dass sie mit dem Argument der Ressourcenknappheit oft gekürzt wird oder ausfällt, zeigt die zögerliche Haltung des Staates, für den Unterstützungsbedarf dieser Gruppe Verantwortung zu übernehmen. Stattdessen wird Verantwortung zurück an die Eltern gegeben. Eine Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (5. 12. 2007) verpflichtet diese „dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen. (§3 Abs 3 SchUG)“. Über Sanktionen in Form von Streichung der Kinderbeihilfe wurde nachgedacht (Netzwerk SprachenRechte 2007).

Bei der Analyse der Bildungsdebatte ist also immer der Kampf um das Recht auf staatliche Leistungen und die Debatte um die Gerechtigkeit der Verteilung dieser Leistungen mitzudenken.

3 Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund

Dieses Kapitel ist die Informationsgrundlage zum Analyseteil. Es bietet einen Überblick über den Themenbereich „Schüler mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem“. Das inhaltliche Feld, auf das sich der Mediendiskurs bezieht, und das er dem Medienkonsumenten in einer gewissen Weise darstellt, wird hier sozusagen ausgeleuchtet. Das Kapitel enthält eine Beschreibung des Status quo verknüpft mit Entwicklungen, die diesen bestimmt haben und ihn bestimmen sowie eine Einschätzung bzw. Kritik der aktuellen Situation aus wissenschaftlicher Perspektive. Dadurch wird es einerseits möglich, durch Kenntnis der „Fakten“ den diskursiven Ereignissen in den Medien überhaupt zu folgen, andererseits kann man so Aussagen aus den Medien einordnen, überprüfen und relativieren. Die Verknüpfung des wissenschaftlichen Diskurses, der hier skizziert wird, mit dem Mediendiskurs ist Thema einer der Forschungsfragen.

3.1 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an Österreichs Schulen – Entwicklung und aktuelle Situation – Zahlen und Kategorien

3.1.1 Von der Gastarbeitermigration zur heutigen Situation – Österreich als Einwanderungsland

Die derzeitige Situation der beiden großen „neuen Minderheiten“ aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei ist aus der Arbeitsmarktpolitik der sechziger und siebziger Jahre entstanden, als gezielt Arbeiter vor allem für Hilfsarbeiten und angelernte Arbeiten angeworben wurden, um den Arbeitskräftemangel zu kompensieren. Seit Mitte der Siebziger ist das österreichische Schulsystem durch diese Arbeitsimmigration mit ausländischen Kindern in größeren Zahlen konfrontiert. Die meisten Migranten kamen aus den Hauptanwerbeländern Jugoslawien und Türkei. Das ursprünglich vorgesehene „Rotationsprinzip“, bei dem die Arbeitskräfte jährlich ausgetauscht werden sollten, hatte sich als für diese nicht attraktiv genug herausgestellt, daher ging man dazu über, die Migranten zu ermutigen, nahe Verwandte zur Arbeit in Österreich nachzuholen und stellte ihnen einen längerfristigen Aufenthalt in Österreich in Aussicht. Diese Maßnahmen waren erfolgreich und die Arbeitsmigration erreichte ihren Höhepunkt in den Jahren 1973 und 1974 (Anteil der Arbeitsmigranten an der Bevölkerung 4,1 %). Durch die Perspektive eines längeren Aufenthalts setzte der Familiennachzug ein, der bis heute anhält. (Münz et al. 2003, 20 ff.) Der Versuch, die Arbeitsmigranten und ihre Familien nach dem Stopp der Anwerbung 1974

wieder zur Rückkehr in die Heimat zu bewegen, war in vielen Fällen erfolglos. Die ausländische Bevölkerung im Land veränderte sich von einer Arbeits- zu einer Wohnbevölkerung; der Anteil an Frauen und Kindern stieg. (ebd., 23 ff.)

Ende der achtziger Jahre bis ins Jahr 1993 wurden wieder Arbeitskräfte aufgenommen, der Großteil davon ebenfalls wieder aus Jugoslawien bzw. seinen Nachfolgestaaten und der Türkei. Die Flüchtlingsbewegungen der Neunziger während der Kriege in Kroatien und Bosnien führten zu einer kurzfristigen starken Einwanderung. (ebd., 25 ff.)

Mit dem Aufenthaltsgesetz von 1993 und der Einführung von Quotenregelungen wurde eine restriktive Zuwanderungspolitik eingeleitet. Daraufhin ging die Nettozuwanderung stark zurück (1991 kamen noch ca. 80.000 Zuwanderer, 1997 war der Tiefpunkt mit unter 10.000 erreicht). Nach einer Spitze im Jahr 2004 (ca. 60.000) ist die Nettozuwanderung im Sinken begriffen. (Lebhart/Marik-Lebeck 2007, 146 ff.)

2009 betrug die Nettozuwanderung ausländischer Staatsbürger nach Österreich 26.000. Betrachtet man die Zuzüge aus dem Ausland allgemein (inklusive zurückkehrender österreichischer Staatsbürger), so kam rund die Hälfte aus den EU-Staaten. 35 % kamen aus Drittstaaten, wovon Bürger des ehemaligen Jugoslawien die größte Gruppe ausmachten. (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 30 f.) Die Zuwanderung aus den ehemaligen „GastarbeiterInnenstaaten“ besteht vor allem aus Familiennachzug (Lebhart/Marik-Lebeck 2007, 162 f.). Österreich lag bei der Zuwanderung im Zeitraum 2000 bis 2008 im oberen Drittel von 20 erfassten europäischen Staaten hinter der Schweiz aber vor Deutschland. (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 30 f.)

Das Merkmal „ausländische Staatsbürgerschaft“ ist heute nicht mehr geeignet, den Migrationsstatus von Migranten und die Realität Österreichs als Einwanderungsland zu beschreiben, weil viele Migranten bereits eingebürgert sind. So hatten 2009 (Stichtag 1. Jänner 2010) 10,7 % der Bevölkerung eine ausländische Staatsbürgerschaft, aber 17,8 % einen sogenannten „Migrationshintergrund“ (Durchschnittswert 2009), der auch über den Geburtsort der Eltern definiert wird. (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 21)

Die österreichische Politik der Gastarbeitermigration wirkt sich in zwei Bereichen auf die aktuelle Bildungssituation der beiden größten Minderheitengruppen mit nichtdeutscher Muttersprache aus. Die erste Generation der Migranten aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien bestand, entsprechend den österreichischen Anforderungen, überwiegend aus Menschen mit geringer Bildung. Die soziale Struktur der Nachfolgenerationen und der

nachziehenden Familienangehörigen ist dadurch geprägt. 2009 verfügten unter der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren mit türkischem Migrationshintergrund rund 68 % nur über einen Pflichtschulabschluss, unter den Personen mit Migrationshintergrund aus Ex-Jugoslawien (ohne Slowenien) rund 40 %. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund sind es im Vergleich dazu 13 %. Beim Bildungsstand der zweiten Migrantengeneration aller Herkunftsgruppen zusammen sind Verbesserungen zu verzeichnen. (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 46 f.)

In Bezug auf Chancengleichheit im Bildungssystem haben die Nachkommen der ehemaligen Gastarbeiter oft zwei Hürden zu überwinden, oder anders ausgedrückt: Das Schulsystem muss zwei Hürden „neutralisieren“: Benachteiligung durch niedrige soziale Schicht und durch migrationspezifische Faktoren wie Sprache und evtl. kulturelle Faktoren.

Der österreichische Staat behandelte die Anwesenheit der *Gast*-Arbeiter als vorübergehendes arbeitsmarktpolitisches Phänomen. Integrationspolitik wurde bis Anfang der neunziger Jahre nicht betrieben (Münz et al. 2003, 27) und auch 40 Jahre nach Beginn der Arbeitsmigration ist kein Gesamtkonzept zu erkennen. Diese Haltung beeinflusst auch die Schulpolitik bzw. das Selbstverständnis der Institution Schule, die sehr lange nicht entsprechend auf die Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen reagierte.

3.1.2 Was ist ein Migrationshintergrund? Zahlen und Kategorien

Als Menschen mit Migrationshintergrund definiert die amtliche Statistik Personen, „deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden“. Es kann sich somit um Personen österreichischer oder ausländischer Staatsbürgerschaft handeln. „Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“¹ Das Geburtsland der Eltern ist seit dem Mikrozensus 2008 entscheidendes Merkmal. Davor wurde nur nach dem eigenen Geburtsland und der Staatsbürgerschaft gefragt, sodass Personen der zweiten Generation, die bereits als Österreicher geboren oder bereits eingebürgert waren, nicht erfasst waren. Eingebürgerte Angehörige der dritten Migrantengeneration sind auch in der aktuellen Definition nicht erfasst.

¹ Quelle: Statistik Austria, URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [27. 2. 2011]

2009 lebten in Österreich 1,468 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (MHG), das sind 17,8 % der Bevölkerung. Nach der obigen Definition gehören 13,1 % der ersten und 4,7 % der zweiten Generation an (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 21 f.). Unter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aus einem Nicht-EU-Land, also einem sogenannten „Drittstaat“, machen Personen mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus der Türkei den größten Anteil aus.

Personen mit	MHG aus		1. Generation	2. Generation
MHG insgesamt 1,468 Mio.	EU-Land (ohne Österreich)	487.200	394.600	92.200
	Nicht EU-Land	980.900		
	darunter Ex- Jugoslawien	496.200	349.300	146.900
	darunter Türkei	247.500	151.500	96.100

Abbildung 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick

Quelle: Statistik Austria 2009 (eigene Zusammenstellung)

Eine Aufschlüsselung nach einzelnen Ländern gibt es bei der Kategorie „ausländische Herkunft“ (ausländische Staatsbürgerschaft und/oder ausländischer Geburtsort). Demnach machen Personen mit bundesdeutscher Herkunft die größte Gruppe aus (213.000). Es folgen Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (207.000, davon die meisten aus Serbien, Montenegro oder dem Kosovo, weiters aus Bosnien und Herzegowina und Kroatien) und der Türkei (183.000). Weitere Gruppen nach der Größe: Personen aus Rumänien, Polen, der Tschechischen Republik, Ungarn und Italien. (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 24)

Herzog-Punzenberger (2003, 1132 f.) findet die Einteilung in erste und zweite Generation bei Schülern, die in schulbezogenen Publikationen verwendet wird, nicht aussagekräftig bzw. zweckdienlich. Sie schlägt eine Differenzierung nach Kriterien der Sozialisation vor, die auch für Aussagen über den Zweitspracherwerb sinnvoller ist:

- In-between- oder 1,5. Generation

Kinder und Jugendliche, die während der Schul- und Ausbildungszeit (im Alter zwischen sechs und 15) nach Österreich kommen. Nach der Schulerminologie werden diese als Seiteneinsteiger bezeichnet. Hier gibt es eingebürgerte und nicht eingebürgerte Personen.

- zweite Generation

Nachkommen von Einwanderern. Diese Kinder und Jugendlichen sind entweder in Österreich geboren oder vor dem schulpflichtigen Alter eingewandert. In dieser Gruppe gibt es auch Personen, die als österreichische Staatsbürger geboren wurden.

Hinzuzufügen ist die dritte Generation. Ihr rechne ich Kinder und Jugendliche zu, die als Nachkommen der 1,5. oder der zweiten Generation in Österreich geboren wurden. Sie können im Schulsystem ebenfalls noch in die Kategorie „andere Erstsprachen als Deutsch“ fallen.

Im österreichischen Schulsystem befinden sich also Kinder und Jugendliche aus der In-between-, aus der zweiten und aus der dritten Generation, wobei ständig neue Schüler aller drei Gruppen nachrücken. Es gibt in diesen Generationen eine große Bandbreite an möglichen Sozialisationsverläufen, die von der familiären Situation, dem Einreisalter, der Assimilationsbereitschaft der Elterngeneration usw. abhängen. Die Primärsozialisation erfolgt in der Erstsprache bzw. in mehreren Sprachen (oder in einem von den Eltern unterschiedlich gut beherrschten Deutsch, d. Verf.), die schulische Sozialisation in der Fremdsprache bzw. Zweitsprache, wenn man von Projekten mit durchgehendem bilinguaem Unterricht absieht. (de Cillia 1998, 232)

Die Schulstatistik arbeitet neben dem Merkmal „Staatsbürgerschaft“ mit dem Merkmal „Erstsprache“. Über Zugehörigkeit zur ersten, zweiten oder dritten Generation können so keine Aussagen gemacht werden, allerdings erfasst das Kriterium Sprache auch eingebürgerte Schüler der dritten Generation. Seit dem Schuljahr 1991/92 wird die die Anzahl der Schüler, deren Muttersprache nicht oder nicht nur Deutsch ist, erhoben. Aktuell wird nach den „im Alltag gebrauchten Sprachen“ gefragt, sodass Mehrfachnennungen möglich sind. Dadurch soll die lebensweltliche Mehrsprachigkeit vieler Schüler auch in der Statistik, die neuerdings nach Sprachen aufschlüsselt, wiedergegeben werden. (BMUKK 2/2010, 3)

Die Schulstatistik erfasste bis zum Jahr 2002/03 diese Schüler allerdings nur dann, wenn sie eine österreichische Schule erst weniger als sechs Jahre besucht hatten, was mit der Zuteilung der Personalressourcen für Deutsch als Zweitsprache in den Pflichtschulen begründet wurde (ebd.). Der Migrationshintergrund und damit die Sprachsituation vieler Kinder (Bedarf an Erst- und Zweitsprachförderung) schien dadurch in der Statistik nicht mehr auf, was ein

unrealistisches Bild erzeugte. Eine Tatsache, die im zweiten österreichischen Migrations- und Integrationsbericht als sehr negativ im Hinblick auf eine „zukunftsorientierte Integrationspolitik“ gewertet wird (Weiss/Unterwurzacher 2007, 228). Die ersten Statistiken, die alle Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch unabhängig von der Anzahl der Schulbesuchsjahre erfassen, liegen für das Schuljahr 2005/06 vor. Zu diesem Zeitpunkt lag der Anteil dieser Schüler an der Gesamtschülerzahl bei 14,4 % (siehe Tabelle). 2008/09 lag er bereits bei 16,9 %.

Ein Vergleich mit der Staatsbürgerschaftsstatistik zeigt auch bei den Schülern, dass das Merkmal „Staatsbürgerschaft“ keinesfalls zur realistischen Einschätzung der Situation an den Schulen geeignet ist. Der Anteil der ausländischen Schüler lag 2008/09 bei 9,4 % (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 43).

Hervorzuheben ist die Situation in Wien, wo die Zahl der Schüler „mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ viel höher ist als in den anderen Bundesländern. Die Anteile konzentrieren sich entsprechend der Wohnverteilung von Familien mit Migrationshintergrund in einzelnen Bezirken. Dadurch bilden diese Schüler in vielen Schulklassen die Mehrheit. Es gibt auch Klassen, in denen alle Schüler einen Migrationshintergrund haben. Die zahlenmäßigen Anteile sind eines der Hauptthemen des Mediendiskurses. Besonders die Situation in Wien und anderen Ballungsräumen wird als Problem diskutiert.

3.1.3 Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund

Die Repräsentation in der Sekundarstufe I, in den weiterführenden Schulen und in den Sonderschulen ist im selektiven österreichischen Schulsystem ein wichtiger Indikator der Bildungsgleichheit bzw. der Bildungsbenachteiligung. Bei den möglichen Schultypen nach der Volksschule sind Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2008/09 (Anteil in allen Schulen 16,9 %) in der Sekundarstufe I in den Hauptschulen mit 20,5 % überrepräsentiert und in der AHS-Unterstufe mit 14,2 % unterrepräsentiert. Stärker ist die Unterrepräsentation in der AHS-Oberstufe mit 12,1 % und in den Berufsbildenden höheren Schulen mit 11 %. Die höchste Überrepräsentation gibt es in den Sonderschulen mit 27,8 % (siehe Tabelle).

Bei der Repräsentation in den Schultypen zeigen sich herkunftsspezifische Unterschiede. Aussagen darüber können aufgrund der vorhandenen Daten allerdings nur für Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft getroffen werden. In der Schulstatistik 2008/09, (die auch schon die Schüler mit mehr als sechs Schulbesuchsjahren erfasst) fällt vor allem der verschwindend geringe Anteil der türkischen Schüler in den AHS und Berufsbildenden

höheren Schulen im Vergleich zu den anderen ausländischen Schülergruppen auf. In den Sonderschulen ist allerdings derzeit der Anteil der Staatsbürger des ehemaligen Jugoslawiens am höchsten. (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 42)

Das Phänomen der Überrepräsentation in den Sonderschulen wird in der migrationsbezogenen Bildungsforschung untersucht. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher halten die starken regionalen Unterschiede in der Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) für klärungsbedürftig. Das Risiko für Schüler mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund einen SPF zugewiesen zu bekommen ist in Wien 1,6-mal so hoch wie bei rein deutschsprachigen Schülern, in Niederösterreich aber 2,9-mal so hoch. Regionale schulorganisatorische Selektionsstrukturen könnten hier stärkeren Einfluss haben als die tatsächlichen Eigenschaften der Schüler der einzelnen Sprachgruppen. Für Österreich gibt es allerdings noch keine Untersuchungen dazu. (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 170 f.)

ÖSTERREICH	2005/06	2008/09	WIEN 2008/09
Volksschule (inklusive Vorschule)	18,8	22,3	50,6
Hauptschulen	17,3	20,5	60,9
Sonderschulen	24,9	27,8	51,8
Polytechnische Schulen	18,8	21,7	60,8
Allgemein bildende Pflichtschulen	18,3	21,7	54,2
Modellversuch „Neue Mittelschule“	---	24,2	---
AHS-Unterstufe	11,5	14,2	29,1
AHS-Oberstufe	10,1	12,1	26,2
Allgemein bildende höhere Schulen	10,9	13,3	27,9
Berufsbildende Pflichtschulen	6,2	8,2	30,2
Berufsbildende mittlere Schulen	14,2	17,0	46,5
Berufsbildende höhere Schulen	8,7	11,0	28,7
Berufsbildende Schulen	8,4	10,5	30,8
alle Schulen	14,4	16,9	40,9

Abbildung 2: Anteil der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2008/09 in Prozent, Quelle: BMUKK 2/2010 (eigene Zusammenstellung)

Es dürfte in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden sein, dass der in den Medien häufig verwendete Begriff „Migrationshintergrund“ bei der Interpretation von

Studienergebnissen und Statistiken nicht unhinterfragt bleiben darf, da nicht mit einheitlichen Datensätzen gearbeitet wird. Man verwendet die Kriterien „in der Familie gesprochene Sprache(n)“, „Staatsbürgerschaft“, „Geburtsort (beider) Eltern im Ausland“ oder in manchen Studien auch genauere herkunftsspezifische Daten.

3.2 *Chancengleichheit bzw. Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund*

Die Begriffe Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit respektive Benachteiligung bestimmter Gruppen im österreichischen Bildungssystem werden in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Thematik „Schüler mit Migrationshintergrund“ in der wissenschaftlichen Literatur und in Politik und Medien heftig diskutiert. Die großen Schulleistungsstudien der letzten zehn Jahre, allen voran die PISA-Studien², haben sicher zur Konjunktur dieses Aspekts beigetragen. Im Folgenden werden wissenschaftliche Perspektiven auf die Problematik vorgestellt.

3.2.1 Belege der Schlechterstellung von Schülern mit Migrationshintergrund im Schulsystem

Ausgangspunkt der Diskussion ist die durch zahlreiche Studien belegte schlechtere Positionierung von Schülern, denen das Merkmal Migrationshintergrund zugeordnet wird, im Schulsystem im Vergleich zu Schülern ohne dieses Merkmal. Diese Schlechterstellung ist herkunftsspezifisch. Sie gilt in allen Bereichen für Schüler mit türkischem oder ex-jugoslawischem Hintergrund, für andere untersuchte Herkunftsgruppen weniger oder gar nicht. Aus jüngsten Statistiken bzw. Studien lassen sich folgende Nachweise einer Schlechterstellung zusammenfassen (vgl. auch Dirim et al. 2010, 23):

Schüler mit Migrationshintergrund

- weisen in den bei den PISA-Studien getesteten Bereichen schlechtere Schulleistungen auf als autochthone Österreicher. Das trifft vor allem auf Schüler mit türkischem oder ex-jugoslawischem Hintergrund zu, während Schüler mit ostasiatischem Hintergrund eine

² Die internationale Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) wird von der OECD durchgeführt. Sie testet die Leistungen der Fünfzehn- bis Sechszehnjährigen, also jener Schüler, die sich gegen Ende der Pflichtschulzeit befinden, in den Mitgliedsländern. Die ersten beiden Durchgänge fanden 2000 und 2003 statt. Haupttestgebiet waren 2006 die Naturwissenschaften. Lesen und Mathematik wurden in kleinerem Ausmaß ebenfalls getestet.

- bessere schulische Performanz haben als autochthon österreichische Schüler. (Unterwurzacher 2007, 71; Gächter 2008, 193)
- wiederholen im Durchschnitt überproportional oft eine Klasse (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010, 43; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 169 f.)
 - haben höhere Dropout-Raten als autochthone Österreicher (Steiner/Wagner 2007)
 - sind in Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert und in höher bildenden Schulen unterrepräsentiert, das heißt, sie erreichen schlechtere Abschlüsse als Schüler ohne Migrationshintergrund. Das gilt ebenfalls in hohem Maß für Schüler mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund, in geringerem Maß für Schüler mit Migrationshintergrund aus asiatischen Staaten. Schüler mit Migrationshintergrund aus osteuropäischen Ländern sind sogar besser positioniert als autochthone Österreicher. (Weiss/Unterwurzacher 2007, 28 ff.; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 167 f.)
 - Fischer (2004, 66) weist darauf hin, dass bei Schülern aus osteuropäischen Ländern, deren Anteil an österreichischen Schulen in den vergangenen 20 Jahren zunehmend steigt, die „Integration in den Unterricht reibungslos“ erfolge. Er begründet das mit Unterstützung der Eltern, die meistens der gehobenen Mittelschicht zuzurechnen seien.

3.2.2 Gründe für ungleichen Bildungserfolg – Forschungsansätze und Erklärungen

Ausgehend von diesen messbaren Tatsachen werden Gründe für die schlechtere Positionierung diskutiert. Forschungsbereiche wie Schulleistungsforschung, Spracherwerbsforschung und migrationsbezogene Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft untersuchen Faktoren auf verschiedenen Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven.

3.2.2.1 Situation und Entwicklung der migrationsbezogenen Forschung

Im wissenschaftlichen Diskurs wird immer wieder ein Mangel an Forschung beklagt, sodass viele Zusammenhänge rund um die Schlechterstellung von Schülern mit Migrationshintergrund noch nicht geklärt sind. Ein Grund dafür ist der Stellenwert (und damit verbunden die Finanzierung) des Bereichs „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“. Dieser ist in der Bildungsforschung und ihren Teildisziplinen immer noch ein Randthema. Als Querschnittsmaterie kann er „potentiell in allen Bereichen mitgemeint sein“, ist aber gerade dadurch nicht fix verankert. Die Einrichtung des ersten österreichischen Lehrstuhls für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien im Studienjahr 2008/09 stellt eine längst fällige Aufwertung dar. (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 164 u. 179).

Besonderen Forschungsbedarf sehen Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher unter anderem in der Spracherwerbsforschung im Mehrsprachigkeitskontext (ebd., 164), in der international vergleichenden Schulleistungsforschung (bei der Untersuchung der Auswirkung gesellschaftlicher Kontexte) (ebd., 178 f.), und bei der Untersuchung von Effizienz (Zusammenhang zwischen Input von finanziellen Mitteln und dem Ergebnis) und Effektivität des Schulsystems (ebd., 165).

Untersuchungen zu den Ursachen für den geringeren Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund beschäftigen sich auf der Ebene sozialer Gruppen mit den Faktoren Schichtzugehörigkeit und ethnische Herkunft. Auswirkungen der Zugehörigkeit zu Familie, Nachbarschaft und ethnischer Community werden dabei untersucht. Auf der gesellschaftlichen Ebene wird über institutionelle Faktoren, also über die Beschaffenheit des Schulsystems im Zielland geforscht. Auf der Individualebene werden Art und Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland (hier auch der Zeitpunkt des Einstiegs ins Schulsystem), Kindergartenbesuch, Sprachkompetenz und Lernmotivation einbezogen. (Weiss/Unterwurzacher 2007, 233 f.; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 173) Die Sprachkompetenz (sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache) hängt allerdings mit der Situation auf den anderen Ebenen zusammen.

In der allgemeinen wie auch in der migrationsbezogenen Bildungsforschung wurden, so Radtke (2008, 661 ff.), zur Klärung der Gründe für Bildungsungleichheit bisher zwei Forschungslinien verfolgt, die komplementär zu denken sind, die sich aber „in der jüngsten Zeit einander angenähert haben“. Sie beleuchten die Dichotomie „Voraussetzungen der Schüler – Anforderungen/Vorgehensweise des Systems“ von zwei verschiedenen Seiten.

Der erste Ansatz sucht die Gründe für Benachteiligung in den Sozialisationsbedingungen der benachteiligten Schüler. Bestimmte Bedingungen werden als Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund gehandhabt. Als Faktor des familiären Hintergrunds wird einerseits die (niedrige) soziale Schicht problematisiert, andererseits die Herkunftskultur. Der Faktor soziale Schicht rückt deshalb in den Fokus der Forschung, weil Familien mit Migrationshintergrund in Österreich sowie auch in Deutschland häufig sozial benachteiligten Schichten angehören.³ Nach Radtke

³ Statistische Daten zu dieser oft geäußerten Tatsache findet man z.B. in Publikationen des Bundesministeriums für Inneres (Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010) oder im 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006 (Fassmann 2007)

spricht man von einem „Passungsproblem“ zwischen „den Voraussetzungen und Verhaltensweisen der Schüler“, die durch Herkunftskultur oder Schicht bestimmt sind, und „den Erwartungen und Verfahrensweisen der Schule“.

Eine zweite Forschungslinie richtet den Fokus auf institutionelle Aspekte desselben Zusammenhangs. Es geht dabei um die Umgangsweise der Institution Schule, die vom Selbstverständnis der Gesellschaft geprägt ist, mit den Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mitbringen. Man versucht dabei, „die Bedingungen des Erfolgs bzw. Misserfolgs in der Organisation der Schule, der Interaktion im Unterricht und besonders in der Logik der Leistungsbewertung und Selektion, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führt, zu rekonstruieren“ (Radtke 2008, 663 f.). Die Frage lautet hier: „Wie wird aus dem Faktor Migrationshintergrund im Schulsystem ein Nachteil bzw. Risikofaktor?“ Auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse aus dieser Forschungslinie wird das österreichische Bildungssystem stark kritisiert.

3.2.2.2 Forschungsperspektive mit Fokus auf die Voraussetzungen der Schüler

In den letzten Jahren ging es in Studien zum familiären Hintergrund von Schülern darum, zu klären, in welchem Verhältnis die Auswirkungen von schichtspezifischen Faktoren und von Faktoren der ethnischen Herkunft oder der Kultur auf Bildungsbeteiligung und Schulerfolg stehen.

Mittlerweile gilt als erwiesen, dass sich Faktoren der Schichtzugehörigkeit viel stärker auf den Bildungserfolg auswirken als Faktoren, die mit der ethnischen Herkunft und damit mit kulturellen oder religiösen und auch sprachlichen familiären Praxen zu tun haben.

Faktoren der Schichtzugehörigkeit sind nach Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009, 175) „der sozio-ökonomische Status im engeren Sinn“ (Bildungsabschlüsse und berufliche Position der Eltern) sowie „kulturelle Ressourcen und Praxen im familiären Haushalt“. Solche Ressourcen sind z.B. die Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher und Zeitungen und das Vorhandensein von Dingen, die das Lernen erleichtern, wie ein Computer, ein Schreibtisch und Lernhilfen allgemein. Auch die Faktoren Bildungsmotivation, Bildungsaspiration und elterliches Schulengagement werden mit Schichtzugehörigkeit verknüpft (Weiss/Unterwurzacher 2007, 234). Sozial benachteiligte Familien kennzeichnet nicht eine „schichtspezifische Kultur im engeren Sinn“, sondern ein Mangel an Ressourcen, die für den Schulerfolg wichtig wären, wie „mangelnde Lernmöglichkeiten aufgrund beengter Wohnverhältnisse oder Mangel an zeitlichen Ressourcen auf Grund der häufigeren Berufstätigkeit der Mütter“ (Diefenbach 2007, 100, zit. nach Herzog-

Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 175). Als „kulturspezifische Verhaltensweisen“ bezeichnen Weiss/Unterwurzacher (2007, 234) religiöse und familiäre Traditionen (hier wird der Einfluss auf die Schulambitionen untersucht), Sprachverhalten und kulturelle Orientierung im Elternhaus. Faktoren des ethnischen Milieus sind Rückkehrorientierung, Deutschkenntnisse der Eltern und die im Elternhaus gesprochenen Sprachen (ebd., 235 f.).

In der Literatur zu Faktoren der Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund werden die Begriffe „Ethnie“, „Kultur“ oder auch allgemein „Herkunft“ oft ohne klare Abgrenzung bzw. Definition verwendet. Kultur und Religion werden teilweise in ungenauen Formulierungskombinationen vermischt.

Zur Dominanz der schichtspezifischen Faktoren beim Einfluss auf den Bildungserfolg verweisen Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009, 175) auf Studien von Unterwurzacher 2007 und Weiss 2007. Radtke (2008, 662) verweist auf Mayer 1991, Alba/Handl/Müller 1994 und Nauck/Diefenbach/Petri 1997.

Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zur weit verbreiteten Annahme, dass schlechte Deutschkenntnisse der Eltern und das Sprechen der Muttersprache in der Familie (also ethnisch bedingte Faktoren) sich sehr stark negativ auf den Schulerfolg auswirken. Die Studie von Weiss (2007) etwa ergibt, dass die Sprachkenntnisse der Eltern und die im Elternhaus gesprochene Sprache den Bildungserfolg von Schülern der zweiten Generation (hier konkret die Entscheidung für Hauptschule oder AHS-Unterstufe) viel weniger beeinflussen als die Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten (Weiss/Unterwurzacher 2007, 235 f.). Anscheinend wird der zu absolvierende sprachliche Aufholprozess, das Erlernen der Bildungssprache Deutsch, vor allem in sozial schwachen Migrantenfamilien zum Problem, weil Bildungsaspiration, Bildungsmotivation und das kulturelle Kapital geringer sind. Mit der sozialen Position verbessern sich offenbar auch die Voraussetzungen bei den Eltern, ihre Kinder unabhängig von Sprache in schulischen Belangen zu unterstützen.

Radtke (2008, 662) kritisiert, dass zum Einfluss von Faktoren der ethnischen Herkunft lange in einer Weise geforscht wurde, die Sozialisationstheorien in Verbindung mit Theorien aus der Ethnologie anwandte. Man suchte Determinanten des Schulmisserfolges der Kinder in national-kulturellen Besonderheiten hinsichtlich der Sozialisation in der Familie und des Bildungsverhaltens ihrer Eltern. Es wurde z.B. von „der türkischen“ oder „der griechischen“ Kultur gesprochen. So kam es zu kultur-deterministischen Deutungen, die „das Fremde“ (in einer ganz bestimmten Ausprägung) als Grund für Bildungsungleichheit präsentierten. Ein

großes Problem besteht für Radtke darin, dass sich die Überzeugung von den negativen Auswirkungen von kulturspezifischen Faktoren durch die langandauernde Forschung in diese Richtung so fest im Diskurs verankert hat, dass ein Umdenken nur schwer zu erreichen ist. Diese Deutungen waren in den Institutionen der Aufnahmegesellschaft willkommen, weil sie einen Entlastungseffekt für das System und die ausführenden Personen brachten. Man konnte den Migrantenfamilien die Fähigkeit bzw. -Willigkeit zur Bildungsintegration absprechen und hatte so Faktoren zur Hand, für die das Bildungssystem „nichts kann“. Sie spielten auch dem politischen Populismus in die Hände. Die Deutungen

„[...] fanden unter Stichworten wie ‚Kulturkonflikt‘, ‚Leben zwischen zwei Welten‘, oder ‚Morgens Deutschland, abends Türkei‘, neuerdings ‚Herkunftssprachgebrauch in der Familie‘ oder ‚herkunftssprachlicher Medienkonsum‘ eine weite, nicht rückrufbare Verbreitung über die Lehrerbildung, die Medienöffentlichkeit bis hinein in die Schulbücher und wurden zu einem stehenden Begründungsmuster der Lehrer für negative Selektionsentscheidungen“.

Radtke sieht einen langsamen Perspektivenwechsel in der migrationsbezogenen Sozialisationsforschung, der „die Frage der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern in die allgemeine Bildungsforschung zurück[holte]“, erst in den neunzehneunziger Jahren.

Auswirkungen auf den Bildungserfolg werden sehr wohl auch in Bezug auf die Zugehörigkeit zur jeweiligen ethnischen Gruppe untersucht (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 176). Hier sind aber nicht Faktoren einer „spezifischen Kultur“ gemeint, sondern z.B. negative Auswirkung hoher ethnischer Konzentration (in bestimmten Wohngebieten). Esser (2001), so Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, sieht nachteilige Effekte von ethnischer Segregation in den „reduzierten Kontaktmöglichkeiten zur Mehrheitsbevölkerung“, wodurch sich weniger Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache ergeben würden.

3.2.2.3 *Forschungsperspektive mit Fokus auf den Umgang der Institution Schule mit den Voraussetzungen der Schüler*

Aus dieser Perspektive wird die Frage gestellt: „Wie wird aus dem Faktor Migrationshintergrund im System ein Nachteil?“ Die Schulleistungsstudien untersuchen mit Hilfe der Daten über die Schülerleistungen, wie ausschlaggebend der familiäre Hintergrund in einem Bildungssystem allgemein für den Bildungserfolg ist. Anders formuliert lautet die Frage: „Wie gut ist ein Bildungssystem in der Lage familiäre Benachteiligung jeglicher Art zu ‚neutralisieren‘, um Chancengleichheit zu schaffen?“

Die österreichische Interpretation der PISA-Ergebnisse 2006 konstatiert im Ländervergleich einen „mittelstarken“ Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungsstand der Eltern und der Leistung der Schüler. Als dadurch benachteiligte Gruppen werden Schüler „aus sozial schwachen Familien“ und jene aus Familien mit Migrationshintergrund identifiziert, wobei diese beiden Merkmale oft zusammen auftreten (Breit/Schreiner 2007, 56). Weiters ergab die PISA-Studie für Schüler mit Migrationshintergrund, dass ein Teil der (im Ländervergleich sehr großen) Leistungsunterschiede zu autochthon österreichischen Schülern auf den sozio-ökonomischen Hintergrund und weitere familiäre Faktoren⁴ zurückzuführen ist. Die Auswirkungen der Sprachpraxis in der Familie wurden bei PISA nicht untersucht. Es bleibt eine große restliche Leistungsdifferenz, für die es noch keine gesicherten Erklärungen gibt. (Breit 2009)

Herzog-Punzenberger (2009a) nimmt an, dass dabei Phänomene eine Rolle spielen an, die durch den negativ geprägten Diskurs über Migranten und speziell auch über Schüler mit Migrationshintergrund wirksam werden, wie in Kapitel 2.1 schon angesprochen wurde: Die Wahrnehmung von Stereotypen bezüglich der eigenen Herkunftsgruppe oder die Erfahrung des „Nicht Dazugehörens“, wenn Schüler mit Migrationshintergrund in die Kategorie der „Anderen“ bzw. der „Nicht zu ‚uns‘ gehörenden“ eingeordnet werden. Dass solche Prozesse Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben, ist teilweise durch Studien belegt, allerdings nicht für Österreich.

Was Faktoren des Schulsystems betrifft ergibt sich, dass Schüler mit Migrationshintergrund einerseits von allgemeinen Maßnahmen zur Chancengleichheit im Bildungssystem profitieren würden (vgl. auch OECD 2009, 20) und dass es andererseits spezifische Maßnahmen braucht, die sie beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen.

Wie gut oder schlecht das österreichische Schulsystem es Schülern mit Migrationshintergrund ermöglicht, ähnliche Kompetenzen zu erwerben wie ihre gleichaltrigen Kollegen ohne Migrationshintergrund, lässt sich an Hand von fünf Faktoren analysieren, die Crul/Vermeulen (2003, 978 ff.) zur Überprüfung der Auswirkung von nationalen Schulsystemen auf Schüler mit Migrationshintergrund vorschlagen (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 177):

- Schuleintrittsalter
- Selektivität

⁴ Solche Faktoren zur Erklärung der Leistungsdifferenz betreffen ebenfalls die soziale Schicht und nicht die ethnische Herkunft: „familiäre Bildungsressourcen“ (ein ruhiger Platz sowie ein Schreibtisch zum Lernen, Computer, Lern-Software und Wörterbücher), „kultureller Besitz“ (Gedichtbände, Bilder und klassische Literatur), „familiärer Besitz“ (Vorhandensein verschiedener Besitztümer wie Internet, Digitalkamera, Geschirrspüler, Auto u.ä.). Zusätzlich wird noch der Besuch eines Kindergartens als Erklärungsfaktor untersucht.

- Stundenanzahl im Beisein von Lehrpersonal
- Zusätzliche Unterstützung für Kinder innerhalb und außerhalb der Schule
- Sprachlernprogramme

Die Faktoren setzen, bis auf den letzten, beim Merkmal (niedrige soziale) Schicht an, das alle Schüler betreffen kann, Schüler mit Migrationshintergrund aber statistisch gesehen besonders oft betrifft. Die Sprachlernprogramme betreffen den „migrationspezifischen“ Aufholbedarf, der durch „ethnische Herkunft“ inklusive des Deutschlernbedarfs gegeben ist.

Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher geben auf Grund der bisherigen Datenlage in Bezug auf diese fünf Faktoren folgende Empfehlungen für Österreich ab, um familiäre Benachteiligung gut ausgleichen zu können:

- Niedriges Eintrittsalter in Bildungsinstitutionen
- Möglichst hohes Selektionsalter für die Zuweisung zu unterschiedlichen Schularten

Sonderschule, Hauptschule und AHS sind Schulformen in einem selektiven Bildungssystem, in dem sehr früh [am Ende der Grundschule oder im Fall einer Überweisung in die Sonderschule noch früher, d. Verf.] nach angeblich feststellbaren Leistungspotentialen sortiert wird. Kinder erbringen aber je nach sozialem und kulturellem Hintergrund unterschiedlich große Anpassungsleistungen an die in ihren Formen und Inhalten bildungsbürgerlich geprägte Schule. Für jene, die besonders in den ersten Schuljahren hohe Anpassungsleistungen erbringen müssen, wirken sich frühe Selektionsmechanismen in Richtung einer niedrigeren Bildungsbeteiligung und Leistungserbringung aus. Neben der oftmals deutlichen sozialen Distanz ist die Anforderung für viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch aufgrund einer anderen Erstsprache besonders hoch. (ebd.)

Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher plädieren daher für ein Gesamtschulsystem. Bacher und Stelzer-Orthofer (2008) zeigen in Auswertungen der PISA-Daten 2006, dass in Ländern mit Gesamtschulsystem Schüler mit Migrationshintergrund bessere Werte bei Platzierung⁵ und Kulturation⁶ erreichen als in Ländern mit früher Selektion (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 177). Einen weiteren Vorteil des Gesamtschulsystems

⁵ „Die Platzierung wird anhand der besuchten Schulstufe gemessen, da die befragten Schüler/inne/n demselben Geburtenjahrgang entstammen und so die Annahme getroffen wird, dass eine niedrige Platzierung vorliegt, wenn eine niedrigere Schulstufe besucht wird.“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 177)

⁶ „Kulturation wird dabei mittels der Differenz zwischen Schüler/innen/n mit und ohne Migrationshintergrund (a) an ihren durchschnittlichen Testleistungen, (b) an ihren Anteilen von Spitzenschüler/innen/n und (c) Risikoschüler/innen/n gemessen. Je größer die Differenz zu Ungunsten der Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund ausfällt, desto weniger erfolgreich die Kulturation.“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 177)

sehen Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher darin, dass Entscheidungen über den Bildungsverlauf erst später getroffen werden müssen, weshalb diese weniger vom Informationsgrad und von der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängen. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher sind außerdem für eine längere Pflichtschuldauer, die automatisch zu einer höheren Bildungsbeteiligung von Migranten führen würde.

- Möglichst viele Kontaktstunden zwischen Schülern und Lehrpersonal

Das ist ein Argument für die Ganztagschule.

Dirim/Mecheril (2010, 121 ff.) nehmen im Rahmen des relativ jungen Konzepts der „Migrationspädagogik“ auch eine Dimension der „Schlechterstellung von Migrationsanderen“ in den Blick, die über die messbaren Zusammenhänge „Sozialisationsvoraussetzungen – Maßstäbe des Systems – Bildungsbenachteiligung als Wirkung“ hinausgehen. Sie verstehen die bereits genannten empirisch belegten Schlechterstellungen als „produktive Positionierung“, bei der diskursive Prozesse eine Rolle spielen.

Diese Positionierungen müssen als Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und Nicht-Migranten verstanden werden, die der Schule⁷ über- und vorausgelagert ist, in und von der Schule aber aufgegriffen und bestätigt wird.

Damit gliedern sie den Diskursraum Schule in den Raum des übergeordneten Migrationsdiskurses ein.

Die Aufgabe von Schulsystemen, Chancengerechtigkeit herzustellen, also familiär bedingten Aufholbedarf in Bezug auf die Anforderungen der Schule auszugleichen, wurde bereits angesprochen. Dem österreichischen Schulsystem gelingt das laut der letzten PISA-Studie nur mittelmäßig bis schlecht (siehe weiter oben). Unter der Bezeichnung „Diskriminierung durch Gleichbehandlung“ diskutieren Dirim/Mecheril die Praxis der Schule, die Heterogenität der Voraussetzungen bei den Schülern auszublenden und alle gleich zu behandeln, das heißt an derselben Norm zu messen. Diese Praxis benachteiligt alle Schüler, die den Normalitätserwartungen in irgendeiner Weise nicht entsprechen. Für Schüler mit Migrationshintergrund ergeben sich jedoch spezifische Diskrepanzen. Dirim/Mecheril fragen

⁷ Dirim/Mecheril beziehen ihre Überlegungen auf das deutsche Schulsystem. Die Ähnlichkeit der Situation in Österreich und Deutschland in Bezug auf Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis rechtfertigen eine Übertragung auf Österreich.

nach den Gründen für das Phänomen der Diskriminierung durch Gleichbehandlung und gehen speziell auf den Umgang der Schule mit migrationsspezifischen „Normabweichungen“ ein.

Die Grundidee demokratischer Bildungssysteme, durch die sie legitimiert werden, ist, gleiche Bildungschancen für alle zu ermöglichen, unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit oder religiöser Überzeugung. Dem egalitären Anspruch versucht das System durch das Anbieten von gleichen Wettbewerbsbedingungen für alle zu genügen. Paradoxerweise führt das aber „zu einer raffinierten, weil maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit“. Außerschulische Differenzen werden zu schulischen Differenzen. Die Schule erwartet einen „Normschüler“ und behandelt ihre heterogene Klientel nach dieser Norm, unempfindlich für Differenz, wie Dirim/Mecheril formulieren. (ebd., 128) Da das österreichische Bildungssystem viel Verantwortung für den Bildungserfolg der Schüler auf die Eltern verlagert, wünscht man sich auch „Normeltern“.

Dirim/Mecheril (ebd., 129 f.) sehen „Dissonanzen“ zwischen dem „Kontext Schule“, mit dem die Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Eltern in Berührung kommen, und deren eigener „Disponiertheit“, die sie in ihrem bisherigen Leben entwickelt haben. Dieses dissonante Verhältnis kann den Bildungsverlauf der Schüler negativ prägen.

Disponiertheiten entwickeln sich aus der Eingebundenheit eines Individuums in einen sozialen Kontext und zeigen seine soziale Zugehörigkeit, etwa zu bestimmten Milieus, Klassen oder auch zu natio-ethno-kulturellen Gruppen⁸ an. Aufgabe der Schule ist es, die Eingangsdisponiertheiten der Schüler zunächst wahrzunehmen und anzuerkennen. Dann sollen sie so verfeinert und entwickelt werden, „dass die Teilhabe an Gesellschaft möglich wird“. In einem Schulsystem, in dem die Homogenität der Schüler vorausgesetzt wird, entstehen bei Eingangsdisponiertheiten, die vom Habitus des Systems abweichen, organisatorische, didaktische und curriculare Probleme. Für den einzelnen Schüler hat das bedeutende Folgen: Beim Eintritt in die Schule erleben einige Kinder, dass sie mit ihren Gewohnheiten hier nicht adäquat handeln können, dass ein großer Teil dessen, was sie ausmacht, nicht anerkannt wird. Diese Dissonanz gefährdet nicht nur die Weiterentwicklung der mitgebrachten Disponiertheiten, sie ist auch verknüpft mit dem „Stigma der Illegitimität des Aufenthalts“. „Denn wer sich in einem Kontext aufhält, in den er ‚eigentlich nicht so

⁸ Den Begriff „Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ führt Mecheril (2010, 14) ein, um darauf hinzuweisen, dass Bezeichnungen für Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft, etwa „deutsch“, „ausländisch“ „Migrantenkinder“, oder „Pole“ aus den ineinander verschränkten, diffusen Kategorien Nation, Ethnizität und Kultur bestehen und außerdem unterschiedliche Zuschreibungen enthalten, die über die eigentliche Bedeutung der drei Kategorien hinausgehen.

richtig passt‘, fühlt sich nicht nur deplatziert, sondern wird auch als ‚eigentlich nicht zugehörig‘ wahrgenommen“ (ebd., 130).

Die Dissonanz zeigt sich besonders augenscheinlich bei der Sprache (Dirim/Mecheril, 2010 131 f.).

- Die Schule erwartet, dass die Schüler bei Schuleintritt ein differenziertes, in Ansätzen bereits bildungssprachliches Deutsch sprechen. Tatsächlich sitzen in ersten Klassen Schüler, die sich in den verschiedensten Stadien des Spracherwerbsprozesses des Deutschen befinden.

- Die Schule formuliert in der Regel ein rein deutschsprachiges Angebot.

In der einsprachigen Realität können zwei- oder mehrsprachige Schüler „gleichsam einen Teil ihrer selbst entweder nicht oder nur in solchen abseitigen Bereichen des öffentlichen Raumes leben und nutzen [...], die den „Anderen“ oder „Fremden“ vorbehalten sind“. Als einen solchen „abseitigen“ Bereich könnte man den muttersprachlichen Unterricht an österreichischen Schulen sehen, der, so positiv es auch sein mag, dass es ihn überhaupt gibt, einen sehr geringen Stellenwert hat (siehe Kapitel 3.4.2).

Neben der Sprache geht es auch um kulturelle Praxen, welche die Schule voraussetzt (ebd., 132). Die Schule erwartet „Schüler, die wissen, was es in deutschen Schulen heißt, ‚Schüler zu sein‘, Schüler, die ihre „Mitgliedschaftsrolle“ (Diehm/Radtke 1999, 116, zit. nach Dirim/Mecheril 2010, 132) erfüllen können. Auch von den Eltern wird erwartet, ihre Rolle zu erfüllen. (Dirim/Mecheril 2010, 125 f.) Dazu gehört die Unterstützung der Kinder bei der Hausübung und beim Lernen zu Hause, Wissen um die Funktionsweise der Schule (Rolle der Lehrperson, soziales Geschehen zwischen den Schülern) und die Teilnahme an der Kommunikation mit Lehrpersonen (Elternabende, Mitteilungsheft) und anderen Eltern. Den ersten Punkt können Eltern oft aus sprachlichen Gründen nicht erfüllen, zusätzlich zu inhaltlichen oder zeitlichen Problemen, die auch Eltern ohne Migrationshintergrund haben. Welche Rolle ihnen in der „kulturellen Praxis der Schule“ zugeordnet ist, ist für Eltern, die keine eigenen Erfahrungen damit haben, nicht selbstverständlich. Obwohl die Motivation von Eltern mit Migrationshintergrund „in einer Weise die Schullaufbahn ihrer Kinder zu begleiten, die einen Beitrag zu deren ‚Erfolg‘ leistet, in der Regel sehr hoch“ ist, kann dieses Ziel oft nicht verwirklicht werden.

3.3 Sprachliche und andere Maßnahmen in Österreich – Entwicklung und aktuelle Situation

3.3.1 Geschichte des Umgangs mit „ausländischen“ Kindern

Ende der siebziger Jahre begann man sich in der österreichischen Schulpolitik mit der steigenden Anzahl von Kindern von Arbeitsmigranten in den Schulen zu beschäftigen. Die Diskussion wurde anfangs unter dem Schlagwort „Ausländerpädagogik“ geführt. Diese Perspektive sieht das „Anderssein“ dieser Schüler als Defizit. Ziel ist die Kompensation von Defiziten, dabei geht es vor allem um den Erwerb der deutschen Sprache als Bedingung für die Assimilation in der einsprachigen „Normalität“ der Schule. Unter dieser Perspektive wurden die ersten Maßnahmen als Reaktionen des Schulsystems auf die Anwesenheit von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache gesetzt. (Schmölzer-Eibinger 1999, 72). Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ (vorerst für Türkisch und Serbokroatisch) wurden im Schulversuch eingeführt (Fleck 2003, 1).

Die Überlegungen, die hinter den Maßnahmen für die Migrantenkinder standen, durchliefen verschiedene Phasen. Am Beginn kann man von einer „Doppelstrategie Integration – Reintegration“ sprechen. Die Schüler sollten sich mit Hilfe der DaZ-Förderung möglichst rasch an das Schulsystem anpassen und in dieses integrieren. (de Cillia 1998, 230) Der Förderunterricht wurde parallel zum normalen Unterricht oder integrativ im Teamteaching durchgeführt. Es gab auch gänzlich segregative Modelle, sogenannte „bunte Klassen“, wo die ausländischen Schüler durchgehend getrennt unterrichtet wurden. (Schmölzer-Eibinger 1999, 72) Der muttersprachliche Unterricht (Cinar/Davy 1998, 27 ff.) war zuerst dazu gedacht, den Kindern, wenn sie ins Heimatland zurückkehren, die Reintegration ins eigene Schulsystem zu ermöglichen. Dazu schloss man bilaterale Kooperationen mit den Entsendeländern der Arbeitskräfte. Diese schickten muttersprachliche Lehrkräfte, welche auch nach den Lehrplänen der jeweiligen Länder unterrichteten. Nachdem die Bildungspolitik Anfang der neunziger Jahre einsah, dass die „ausländischen“ Schüler im österreichischen Schulsystem ein dauerhaftes Phänomen sein würden, wurde die Kooperation mit den Entsendeländern beendet (ebd., 37 f.).

Inzwischen hatten sich Erkenntnisse aus der Spracherwerbs- und Bilingualismusforschung durchgesetzt, die bestätigen, dass eine gute Entwicklung der Erstsprache Bedingung für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache und für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten allgemein ist (de Cillia 1998, 230). Daher wurde im Schuljahr 1992/93 der muttersprachliche

Zusatzunterricht in den allgemeinen Pflichtschulen ins Regelschulwesen übernommen (seit 1996 heißt er nur mehr „Muttersprachlicher Unterricht“), genauso wie der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache. Segregative Unterrichtsmodelle, die sich als kontraproduktiv für die Integration und für den Spracherwerb erwiesen (de Cillia 1998, 230; Fischer 1986, 318 f.), können seit 1992/93 nur noch als Schulversuche durchgeführt werden. Im Moment sind segregative Modellen allerdings wieder Thema der politischen Diskussion, wie die Analyse des Mediendiskurses zeigt.

Die Ausländerpädagogik war von Beginn an heftiger Kritik ausgesetzt. Durch den Versuch, das zu überwinden, was unter diesem „Label“ in der Praxis gemacht wurde, wurde die „Ausländerpädagogik“ als Kategorie eigentlich erst konstituiert, denn ein ausdrückliches Programm war dafür nie formuliert worden. (Mecheril 2010a, 60). Aus dieser Kritik heraus entwickelte sich das Paradigma der „Interkulturellen Pädagogik“ (Schmölzer-Eibinger sieht die Anfänge Mitte der Achtziger, de Cillia spricht von den Neunzigern). Unter der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik/Bildung/Erziehung“ findet bis heute im deutschsprachigen Raum „die pädagogische Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in Forschung, Lehre und Studium [statt]“ (ebd., 62). Anspruch des Paradigmas ist nach Krüger-Potratz (2005, 15) „Erziehung und Bildung in einer und für eine sprachlich, ethnisch, national, sozial und im weitesten Sinne kulturell pluralisierte(n) demokratische(n) Gesellschaft“:

- „Interkulturelle Bildung“ richtet sich an alle Schüler. Zielgruppe sind nicht nur Schüler mit Migrationshintergrund; Interkulturelle Bildung ist nicht nur in Bildungssituationen gefordert, an denen Migranten beteiligt sind.
- Sie ist eine Schlüsselqualifikation für die Lehrer, ist als solche den Schülern zu vermitteln und stellt eine Querschnittsaufgabe in der pädagogischen Praxis dar.
- Die vorhandenen kulturellen Differenzen zwischen den Schülern (und Eltern und Lehrern) sollen anerkannt und respektiert werden.
- Wichtig dabei ist, dass alle als einander „Andere“ gesehen werden und das „Anderssein“ nicht einer bestimmten Gruppe zugeschrieben wird (Mecheril 2010a, 61).
- Förderpädagogische Angebote für die Schüler (Sprachförderung) sind Teil der „Interkulturellen Bildung“, allerdings nicht unter der Defizitperspektive.

Als Konsequenz dieses veränderten Anspruchs wurde in Österreich „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip an den Allgemeinen Pflichtschulen und als „didaktischer Grundsatz“ an den AHS in den Lehrplänen verankert (siehe Kapitel 3.3.3.4). Seit 1992/93 werden Maßnahmen im DaZ-Förderunterricht und der muttersprachliche Unterricht schrittweise, aber

sehr langsam auch auf die AHS und die Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ausgeweitet.

Die Ansprüche der „Interkulturellen Pädagogik“ stellen zweifellos einen Fortschritt im Umgang mit migrantischen Lebenswelten der Schüler dar. Theorie und auch Praxis sollten aber nicht völlig unkritisch gesehen werden, worauf ich im Kapitel 3.4.2.6 zurückkommen werde.

3.3.2 Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung

In der Spracherwerbs- und Bilingualismusforschung hat sich die Ansicht etabliert, dass sich gute Kenntnisse in der Muttersprache (Erstsprache, L1) eines Kindes sehr günstig auf den Erwerb einer Zweitsprache⁹ (L2) auswirken bzw. dass Brüche in der erstsprachlichen Entwicklung negative Folgen für den Zweitspracherwerb bedeuten. Dieser Einschätzung schließt man sich auch im Unterrichtsministerium an. Offizielle Information zum Thema „Zweit- und Muttersprachenförderung“ findet man in der Broschüre „Spracherwerb in der Migration“, verfasst vom Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia (2009).

Grundlegend ist in der Diskussion um den Zweitspracherwerb zu sagen, dass der Erstspracherwerb bis zum Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist. Bis zu diesem Zeitpunkt wird die Kerngrammatik erworben. Der Spracherwerb wird dann (falls die L1 die Schulsprache ist) durch die schulische Sozialisation weiterentwickelt und vervollständigt. Im Zuge des Spracherwerbs entwickeln sich auch allgemeine kognitive Fähigkeiten. (de Cillia (2009, 3 f.)

Zum Zusammenhang zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb¹⁰ wird in vielen Publikationen auf die „Interdependenzhypothese“ von Cummins (1979) verwiesen. Nach dieser Theorie ist die sprachliche und kognitive Entwicklung eines Menschen von der Entwicklung der L1 abhängig. Mit der L1 wird nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern „Sprache als solche“ erworben, also eine grundlegende Fähigkeit, Sprachen zu erwerben.

⁹ Eine „Zweitsprache“ ist durch andere Aneignungsbedingungen gekennzeichnet als eine „Fremdsprache“: entscheidend ist, dass sie in Lebenssituationen erworben wird, in der sie für wichtige Kommunikationsbedürfnisse gebraucht wird und dass der Erwerb zu einem großen Teil in alltäglichen Kommunikationssituationen stattfindet (Ahrenholz 2008, 3).

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen zwei Arten der Aneignung zusammen: Der ungesteuerte Erwerb der Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation, in der sie als „Lingua Franca“ dient, und die Aneignung im Unterricht in Lehr-lern-Situationen, sowohl im für Muttersprachler gedachten Sprachunterricht als auch im DaZ-Unterricht.

¹⁰ Bis zum dritten Lebensjahr spricht man von „bilinguaem Erstspracherwerb“. Kommt eine zweite Sprache nach dieser Periode hinzu, spricht man von „frühem oder kindlichem Zweitspracherwerb“, wobei umstritten ist, ob hier wirklich schon Unterschiede in den Erwerbsbedingungen bestehen. Die Bedingungen bei älteren Kindern und Erwachsenen sind wieder anders. (Ahrenholz 2008, 5 f.)

„Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in L1 und L2 und jeder weiteren Sprache können als Manifestationen derselben zu Grunde liegenden Dimension erfasst werden. [...] Die sprachlichen Fertigkeiten [...], die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat.“ (de Cillia 2009, 4) Ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung, wenn zum Beispiel die L1 ab Schuleintritt nicht mehr oder nicht ausreichend gefördert wird und die schulische Sozialisation in der L2 erfolgt, kann nach de Cillia weitreichende Folgen haben:

- Die Sprachentwicklung in der L1 wird gestört und führt zu einer eingeschränkten Sprachbeherrschung.
- Die Entwicklung der grundlegenden Spracherwerbsfähigkeit wird gestört.
- Die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten wird gestört.
- Es kommt zu Problemen beim Erwerb einer Zweitsprache und jeder weiteren Sprache.

Konkret sichtbare Folgen sind eingeschränkte Lese-, Schreib und sonstige Schulleistungen und oft eine sogenannte „Halbsprachigkeit“, „eine steckengebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich auf Grund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte“. (ebd.)

Kritik an dieser Auffassung bezieht sich auf folgende Punkte (Dirim/Mecheril 2010a, 16 f.):

- Es ist nicht erforscht, bzw. es lässt sich nicht festlegen, wie hoch das Niveau in der L1 sein muss, um eine ausreichende Basis für weitere Sprachen zu bilden.
- In bisherigen Untersuchungen zur pädagogischen Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolgen und den daraus entstandenen Theorien (unter anderem die Interdependenzhypothese) wird die Vielfalt der sprachlichen Sozialisationsbedingungen in modernen Migrationsgesellschaften nicht berücksichtigt. Es ist daher problematisch, diese Theorien z.B. als Basis für Sprachfördermodelle heranzuziehen. Unter diese Vielfalt fällt auch die Tatsache, dass Schüler oft mit drei oder vier Sprachen in der Familie aufwachsen, bei denen es keine klassische Erwerbsreihenfolge gibt. Es kann also auch nicht „die“ Erstsprache bestimmt werden.

Cummins trifft im Zuge der Interdependenzhypothese eine Unterscheidung zwischen zwei Typen von Fähigkeiten, die sich im Verlauf des Spracherwerbs (egal, ob L1, L2 oder weitere Sprachen) nacheinander entwickeln.

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) bezeichnen die Fähigkeit zur Produktion konzeptionell mündlicher Äußerungen. Mit diesen Fähigkeiten können informelle, kontextbezogene Alltagssituationen bewältigt werden, in denen die Gesprächspartner sich auf gemeinsames Wissen beziehen. (Barkowski/Krumm 2010, 28) CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) ist Kennzeichen einer dekontextualisierten Bildungssprache, die (auch im mündlichen Sprachgebrauch) konzeptionell schriftlich ist. Darunter fallen die Fähigkeit, sprachliche Mittel fachlich angemessen zum Ausführen kognitiver Operationen zu benützen (z.B. Beschreiben von Prozessen) und diese Operationen in passenden Textsorten zu realisieren. (ebd., 34)

Der Reihenfolge der Entwicklung von BICS und CALP entspricht die immer komplexer werdende „Bildungssprache“. Sie enthält schon in der Grundschule Elemente der konzeptionellen Schriftlichkeit und entwickelt sich in den weiterführenden Schulen immer mehr zur Fachsprache in den verschiedenen Gegenständen. (ebd., 29) CALP ist die Voraussetzung, um in „institutionalisierten (Aus)Bildungszusammenhängen“ erfolgreich lernen zu können (ebd., 28). BICS erwerben Zweitsprachenlerner relativ schnell (ebd.). Die CALP entwickeln sich im Zuge der Wissensvermittlung und der Beschäftigung mit fachspezifischen Lerninhalten- und Techniken, hauptsächlich in den weiterführenden Schulen, auch bei Muttersprachlern über mehrere Jahre hinweg. Zweitsprachenlerner haben beim Erwerben der CALP größere Schwierigkeiten. Sie brauchen eine gezielte DaZ-spezifische Förderung dieser Fähigkeiten. Gute umgangssprachliche Fähigkeiten dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen evtl. noch Förderung bedürfen. (Michalak 2008, 8; Barkowski/Krumm 2010, 34)

Die derzeitigen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung von Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch, muttersprachlicher Unterricht und Förderung in Deutsch als Zweitsprache, beruhen prinzipiell auf dem oben beschriebenen Stand der Spracherwerbsforschung. Für das Ziel, die Mehrsprachigkeit der Schüler so zu entwickeln, das sie in allen Lebensbereichen eingesetzt und genützt werden kann, sind sie aber, was Ausmaß und Struktur betrifft, bei weitem nicht ausreichend.

3.3.3 Aktuelle Maßnahmen in Kindergarten und Schule

Die bildungspolitischen Maßnahmen für „Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ beruhen (seit dem Schuljahr 1992 /93) auf drei Säulen (de Cillia 1998, 279):

- Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Unterricht in der Muttersprache
- Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (IKL)

Für Fragen der Migration war im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) bis 2008 das Referat für Migration und Schule zuständig. Danach wurde es in eine eigene Abteilung „Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik“ eingegliedert.

In jüngster Zeit wird auch die vorschulische Erziehung einschließlich des Kindergartens sehr stark in die Diskussion um die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund einbezogen. Im Folgenden werden aktuelle Entwicklungen im Kindergarten und die drei Maßnahmenbereiche in der Schule vorgestellt.

Die in den Tabellen verwendete Kategorie „Organisationsrahmen“ bezieht sich auf die Art der Realisierung der Förderstunden, etwa als eigene Maßnahme „Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache“, als „Unverbindliche Übung“, als „Freigegegenstand“ oder als andere Möglichkeit im Rahmen der schulautonomen Selbstbestimmung. Kurse können integrativ (Klassenlehrer und Begleitlehrer unterrichten im Team), parallel (die betreffenden Schüler werden während des regulären Unterrichts in einer eigenen Gruppe unterrichtet) oder zusätzlich zum regulären Unterricht, etwa am Nachmittag geführt werden. „Bedingungen“ gibt an, ob das Ministerium planmäßig zusätzliche Werteinheiten, also Lehrerdienstposten bezahlt oder nicht. Den Status „Außerordentliche(r) (AO) SchülerIn“, im Gegensatz zum(r) „Ordentlichen“, haben schulpflichtige Schüler (VS, HS, PT, SS), „die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne weiteres folgen können“ (BMUKK 1/2010, 9 f.). Deren Leistungen „sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen“ (ebd., 12). Der AO-Status ist zunächst für zwölf Monate vorgesehen und kann um weitere zwölf Monate verlängert werden.

3.3.3.1 Maßnahmen im Kindergarten

Ein Angebot der Förderung in Deutsch für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt es im Kindergarten seit dem Schuljahr 2005/06. Die Sprachförderung findet im Gegensatz zur Schule im Rahmen einer Förderung für alle Kinder mit sprachlichem Förderbedarf statt, auch für jene mit deutscher Erstsprache. Das aktuelle Modell, das seit dem Schuljahr 2007/08 gilt, sieht Folgendes vor:¹¹

Im Frühling vor Beginn des letzten Kindergartenjahres wird (nach der vorgezogenen Schülereinschreibung in der Volksschule) die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten durch

¹¹ URL: www.sprich-mit-mir.at [27. 2. 2011]

die Kindergartenpädagoginnen durchgeführt. Kinder, die zu diesem Zeitpunkt noch keinen Kindergarten besuchen, werden zu einem Schnuppertag eingeladen. Wird ein Sprachförderbedarf festgestellt, erhält das Kind ein Jahr lang Förderung in Deutsch integriert in den Kindergartenalltag.

Seit dem Schuljahr 2010/11 ist das letzte Kindergartenjahr bundesweit (an vier Tagen in der Woche mindestens fünf Stunden pro Tag) verpflichtend und kostenlos. Die Sprachförderung erreicht daher alle Kinder, bei denen Förderbedarf festgestellt wird. Für Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist, gibt es seit dem Schuljahr 2008/09 ein für Deutsch als Zweitsprache geeignetes Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (in der deutschen Sprache). Der seit dem Schuljahr 2009/10 gültige bundesweite „Kindergarten-Bildungsplan“¹² enthält ein Kapitel „Zwei- und Mehrsprachigkeit“.

3.3.3.2 Maßnahmen in der Vorschulerziehung

Der Wiener Stadtschulrat verknüpft mit dem „Modell 1+1“ die Förderung im Kindergarten mit einem eventuellen Vorschuljahr, was in den Medien sehr stark aufgegriffen und (mit Ausnahme von zwei Artikeln in Standard und KOSMO) sehr positiv beurteilt wurde.

Im Frühjahr vor Schulbeginn findet in einem zweiten Teil der Schülereinschreibung die Feststellung der Schulreife im Rahmen eines Gesprächs mit der Schulleitung statt. Neu ist, dass ein nicht ausreichender Sprachstand in Deutsch als Grund für die Zuweisung in die Vorschulstufe gilt. „Die nach wie vor bestehende Entscheidungsgrundlage für den Besuch einer 1. Klasse oder einer Vorschulklasse (geistige und körperliche Eignung bzw. Überforderung) wird stillschweigend um das Kriterium der Sprachbeherrschung (ausschließlich der Zweitsprache Deutsch) erweitert. Es wird offenbar vermutet, dass Kinder mit Sprachschwierigkeiten (in der Zweitsprache) höchstwahrscheinlich auch sozial, emotional, kognitiv oder motorisch nicht schulreif sind“ (Mayer 2009, 158). Da diese Vorgehensweise gesetzeswidrig ist – laut SchPflG (§6 Abs 2a) müssen schulreife Kinder, die dem Unterricht auf Deutsch noch nicht folgen können, als außerordentliche Schüler in die erste Klasse aufgenommen werden – kann rechtlich nur eine Vorschulempfehlung ausgesprochen werden. Das wissen viele Eltern aber nicht bzw. ist es gerade für Eltern, die mit dem österreichischen Bildungssystem nicht vertraut sind, sehr schwer sich dem Willen eines Schulleiters zu widersetzen.

¹² Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich mit dem Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen

Die Wiener SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreichs) präsentierte das Modell als Lösung für das Problem der Konzentration von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache in den Klassen. In den Medien dringt nicht durch, dass die Vorgehensweise dem Gesetz widerspricht.

Kritik kommt vom Netzwerk SprachenRechte¹³: Man spricht von Stigmatisierung der Kinder, da „Mehrsprachigkeit [...] in eine Kategorie mit Entwicklungsdefiziten z.B. im motorischen Bereich [eingeordnet] werde. Außerdem befürchtet man, dass „reine ‚Ausländerklassen‘“ entstehen könnten, in denen „die Möglichkeit, von gleichaltrigen deutschsprachig Aufgewachsenen im Spracherwerb zu profitieren“ wegfällt. (Netzwerk SprachenRechte 2009)

¹³ Das Netzwerk SprachenRechte entstand 2003 als Reaktion auf bzw. aus dem Widerstand gegen das Inkrafttreten der so genannten „Integrationsvereinbarung“. „Ziel war und ist die Vernetzung von VertreterInnen verschiedener Fachdisziplinen (SprachwissenschaftlerInnen, und -didaktikerInnen, JuristInnen, PolitologInnen, DolmetscherInnen, etc.) und Institutionen (Universität, NGOs, Sprachkursanbieter, Interessensvertretungen, etc.), um einen regelmäßigen Informationsaustausch zu pflegen, interdisziplinäre Projekte zu verwirklichen und im öffentlichen Diskurs für die Wahrung von Sprachenrechten einzutreten.“ URL: www.sprachenrechte.at [27. 2. 2011]

3.3.3.3 Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache

	Organisationsrahmen	Wochenstunden	Bedingungen	Lehrplan-Bestimmungen	seit
VS (SS)	„besonderer Förderunterricht in Deutsch“ Parallel, integrativ, (wenn nicht anders möglich) zusätzlich	AO Schüler: max. 12 Ordentliche: max. 5	Planmäßig zusätzliche Stellen speziell für Förderunterricht	LP-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache	1992
HS (SS, PT)	wie oben	AO Schüler max. 12 (bes. Lernprobleme: max. 18) Ordentliche: max. 6	Planmäßig zusätzliche Stellen speziell für Förder- unterricht	Im Fachlehrplan Deutsch: Besondere didakt. Grundsätze, wenn D Zweitsprache ist (gilt für Fachunterr. D + DaZ-Förderung)	1992
Berufsschulen	nur „Sprachförderkurse“				2008/ 2009
AHS SS I	UÜ DaZ zur Vertiefung/Ergänzung eines Pflichtgegenstandes parallel, integrativ, zusätzlich	max. 48 Std. pro Unterrichtsjahr, WS an der Schule festgelegt	Kann im Rahmen der Schulautonomie stattfinden, Werteinheiten aus Kontingent	wie oben	2000/ 2001
AHS SS II	UÜ DaZ 5. – 7. Klasse	2 (oder schul- autonome LP- Bestimmungen)	wie oben	Fachlehrplan DaZ	2006
BMHS	„schulautonome Akzente“		Werteinheiten aus Kontingent	keine	

Abbildung 3: Maßnahmen im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache, Quelle: BMUKK 6/2009 und 1/2010 (eigene Zusammenstellung)

In den Allgemeinen Pflichtschulen gibt es Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache mit eigenen Lehrplanbestimmungen schon seit fast 20 Jahren. Es gibt ein festgesetztes maximales Förderstundenausmaß und (theoretisch) zusätzliche Personalressourcen. Für außerordentliche

Schüler sind etwa doppelt so viele Stunden möglich wie für ordentliche Schüler. DaZ-Fördermaßnahmen sind für Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch bis zu sechs Jahre lang vorgesehen.

Ein Bruch bei der Anzahl der Stunden und bei der realistischen Durchführbarkeit von Fördermaßnahmen ist zwischen Allgemeinen Pflichtschulen und weiterführenden Schulen zu beobachten. In den AHS wurden erst sehr spät überhaupt Maßnahmen gesetzt und Lehrplanbestimmungen geschaffen (Unterstufe 2000/2001, Oberstufe 2006). Das Stundenausmaß ist sehr gering festgesetzt oder der Schule überlassen, es gibt keine zusätzlichen Personalressourcen. Die Organisationsform als „Unverbindliche Übung“ oder als Freigegegenstand bedeutet, dass der Unterricht am Nachmittag stattfindet. In den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gab es im kaufmännischen Bereich schon 2003/04 konkrete Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache, in anderen Sparten gibt es noch gar nichts außer der Möglichkeit, „schulautonome Akzente zu setzen“. In den Berufsschulen waren bis 2008/09 keine Maßnahmen vorgesehen.

Seit 2006/07 gibt es zusätzlich zu den jeweils bestehenden Maßnahmen sogenannte Sprachförderkurse für außerordentliche Schüler im ersten Lernjahr im Ausmaß von elf Wochenstunden, die jeweils für zwei Jahre beschlossen und dann neu verhandelt werden müssen. Die Kurse gab es zuerst in den Volksschulen, 2008/09 wurden sie auf die Allgemeinen Pflichtschulen sowie die Berufsschulen und Berufsbildenden mittleren Schulen ausgeweitet. Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es sie auch an der AHS Unterstufe. Die Kurse wurden auf die ersten beiden Lernjahre ausgedehnt. Der Sprachförderkurs kommt ab einer Teilnehmerzahl von acht Schülern zusammen. Er kann integrativ oder unterrichtsparallel geführt werden. In letzterem Fall ist eine schulstufen- schul- oder schulartenübergreifende Führung möglich. (BMUKK 1/2010, 10 f.) Für die Kurse stellt der Bund zusätzliche zweckgebundene Lehrerdienstposten österreichweit zur Verfügung (ebd., 19). In Wien können diese Stunden aber wegen des aktuellen Lehrermangels teilweise nicht abgerufen werden.

3.3.3.4 Muttersprachlicher Unterricht

	Organisationsrahmen	Wochenstunden	Bedingungen	LP-Bestimmungen	seit
VS (SS)	UÜ	2 – 6		Fachlehrplan für den MSU	1992/1993
HS (SS)	UÜ oder FG (FG wird benotet!) Parallel, integrativ oder zusätzlich	2 – 6		wie oben	2000/2001
PT	wie oben	3		wie oben	2000/2001
Berufsschulen	Im Rahmen des Freigegegenstands „Lebende Fremdsprache“ kann grundsätzlich jede Sprache (also auch die Muttersprachen der Schüler) angeboten werden, sofern eine dafür ausgebildete Lehrkraft zur Verfügung steht und die erforderliche Mindestzahl an Schüler gegeben ist.				
AHS SS I	UÜ oder FG	8 – 21 im Lauf von 4 Jahren (pro Schulstufe mind. 2 und max. 6 WS)	Keine Angaben über zusätzliche Werteinheiten	wie oben	2000/2001
AHS SS II	wie oben	2 – 8 im Lauf von 4 Jahren		wie oben	2004/2005
BMHS	keine Angaben	keine Angaben	Schulautonom möglich	keine	

Abbildung 4: Bestimmungen für den muttersprachlichen Unterricht, Quelle: BMUKK 6/2009, 1/2010 und 5/2010 (eigene Zusammenstellung)

Am muttersprachlichen Unterricht können alle Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch teilnehmen sowie Schüler, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, jeweils ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie die Festigung der Zweisprachigkeit. „Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung“ sollen gefördert werden. Die Lehrpläne sind sprachneutral, können also theoretisch auf jede Sprache angewendet werden.

Durch die Organisationsform als „Unverbindliche Übung“ oder Freigegegenstand ist die Teilnahme freiwillig. Es gelten die Eröffnungszahlen für die jeweilige Form. „Klassen-Schulstufen-, Schul- und Schulartenübergreifende Gruppen sind möglich“.

In den Allgemeinen Pflichtschulen erfolgt der muttersprachliche Unterricht integrativ, was hauptsächlich in Wien der Fall ist, oder zusätzlich zum Unterricht. Parallele Führung ist nur dann zulässig, wenn dadurch kein Pflichtgegenstand versäumt wird. In UÜ gibt es keine Leistungsbeurteilung. Die muttersprachlichen Lehrer sind bei den österreichischen Schulbehörden beschäftigt und werden auch von diesen bezahlt.

Bezüglich des Sprachangebotes heißt es in den Informationsblättern des BMUKK (1/2010, 23): „Sofern der Bedarf gegeben ist und die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen vorhanden sind, ist die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts grundsätzlich in jeder Sprache möglich“. Im Schuljahr 2009/10 wurden an allgemein bildenden Pflichtschulen folgende Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Italienisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Österreichweit machen BKS und Türkisch den weitaus größten Teil aus. Das größte Sprachangebot gibt es in Wien mit 15 und in der Steiermark mit 14 Sprachen. Im Bereich der Allgemeinbildenden höheren Schulen wurden im Schuljahr 2009/10 an mehreren Wiener Schulstandorten Sammelkurse für sechs der genannten Sprachen abgehalten. (BMUKK 1/2010, 21 ff.)

3.3.3.5 Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (IKL) wurde Anfang der Neunziger in die Lehrpläne der Allgemeinen Pflichtschulen, der AHS und der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik aufgenommen. Ein Unterrichtsprinzip soll sich in allen Fächern „wie ein roter Faden durch den schulischen Alltag ziehen“. Es ist als Querschnittsmaterie immer mitzuvermitteln. Andere solche Prinzipien sind z.B. Friedens-, Gesundheits-, oder Verkehrserziehung. (BMUKK 1/2010, 26 f.)

Laut Lehrplan für die Sekundarstufe I und für die AHS-Oberstufe geht es beim Unterrichtsprinzip IKL „um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte“ und darum, „Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen“. „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv

besetzt und die Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (BMUKK 6/2009, 39)

3.4 Kritik am österreichischen System

Das „Drei-Säulen-Modell“ im Schulbereich wird grundsätzlich als positiv und sinnvoll angesehen, sozusagen als „Schritt in die richtige Richtung“. (de Cillia 1998, 279; OECD 2009). Die anhaltende Kritik am Umgang des österreichischen Schulsystems mit Schülern mit Migrationshintergrund, die die schulpolitischen Entwicklungen seit den siebziger Jahren begleitet, bezieht sich auf die Umsetzung der drei Bereiche (Organisationsformen, Ausmaß der Förderung, Stellenwert von L1 und L2) und auf das Fehlen eines Gesamtkonzepts, das die Heterogenität der Schule in der Migrationsgesellschaft anerkennt. Kritik kommt aus der Wissenschaft, von NGOs, vom Lehrpersonal, von der zuständigen Abteilung im Unterrichtsministerium und in den vergangenen Jahren immer wieder von der OECD. Forderungen nach Verbesserung, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen, werden seit den siebziger Jahren in regelmäßigen Abständen publiziert. Die Umsetzung geht aber nur sehr schleppend voran, behindert durch ein kompliziertes System von Zuständigkeiten, durch Unterfinanzierung und parteipolitischen Interessen. Es gibt in österreichischen Schulen zahlreiche vorbildliche Maßnahmen im Rahmen von Schulversuchen und Projekten. Die hier zusammengefasste Kritik bezieht sich auf den Regelzustand, der aus der Gesetzgebung in der Praxis entsteht.

3.4.1 Beurteilung des österreichischen Modells anhand einer Typologie des schulischen Umgangs mit individueller Zweisprachigkeit in mehrsprachigen Gesellschaften

De Cillia (1998, 246 ff.) beurteilt das österreichische Modell anhand einer Typologie des schulischen Umgangs mit individueller Zweisprachigkeit in mehrsprachigen Gesellschaften von Kroon/Vallen (1994).

Eine ideale Umsetzung von Erkenntnissen aus der Forschung wäre in einem bilingualen Programm mit dem Spracherhalts- oder Sprachenschutzmodell möglich. L1 und L2 sind dabei von Anfang bis Ende der Schulbildung eigene Unterrichtsgegenstände und dienen auch beide als Unterrichtsmedium. So sind Entwicklung und Erhalt der L1 gegeben; auf deren Basis kann die L2 erfolgreich erworben werden.

Gemessen am oben beschriebenen Idealzustand bescheinigt de Cillia (1998, 278) dem österreichischen Schulsystem schwerwiegende Defizite. Es wird, bezogen auf die Rolle von

L1 und L2, eine moderate Version eines „monolingualen Modells“ (nach Kroon/Vallen 1994) praktiziert. Dabei findet in der Regel einsprachiger Unterricht in der Zweitsprache statt. L1 (muttersprachlicher Unterricht) und L2 (Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache) werden „als gesondertes Unterrichtsfach für Minderheitenkinder“ angeboten (ausgenommen integrativ geführter DaZ-Unterricht in der Grundschule). Ziel ist die möglichst rasche Assimilation an die Staatssprache Deutsch, eine ausgewogene Zweisprachigkeit kann nicht entwickelt werden. Die zweisprachige Alphabetisierung, die an einigen Wiener Schulen durchgeführt wird, kann als „Übergangsmodell“ (Kroon/Vallen, 1994) gesehen werden. Dabei gibt man der L1 vorübergehend einen hohen Stellenwert, um den Übergang zur L2 zu erleichtern. Verglichen mit dem europäischen Standard beurteilt de Cillia (1998, 279) die österreichische Situation günstiger als nach den oben angelegten Kriterien. Die „drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik für ein Aufnahmeland neuer Minderheiten“ sieht er im Pflichtschulbereich prinzipiell gegeben. Die Rahmenbedingungen hält er „in einigen Punkten für durchaus passabel“ (ebd.). Bei den höheren Schulen sieht de Cillia noch sehr großen Reformbedarf.

3.4.2 Kritik an der Umsetzung der Maßnahmen

3.4.2.1 Ausmaß und organisatorische Bedingungen des Förderunterrichts Deutsch als Zweitsprache und des muttersprachlichen Unterrichts

Das Ausmaß der DaZ-Förderstunden und des muttersprachlichen Unterrichts ist von vorn herein zu gering angesetzt. Darüber hinaus wird der gesetzlich vorgegebene Spielraum in der Praxis kaum ausgeschöpft, weil nicht genug oder gar kein zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt wird. Die tatsächliche gehaltene Anzahl der DaZ-Förderstunden ist in der Regel geringer als das vorgesehene Höchstausmaß. Von sechs möglichen Wochenstunden für ordentliche Schüler in der Grundschule werden im Allgemeinen nur zwei bis drei gehalten (Fleck 2003, 65). DaZ-Förderstunden werden, wie Erfahrungen aus Wiener Volksschulen zeigen, als erstes „geopfert“, wenn Supplierstunden gehalten werden müssen bzw. wenn, wie derzeit in Wien, allgemeiner Lehrermangel herrscht. Die geringen vorhandenen Stundenressourcen werden zur „Versorgung“ der außerordentlichen Schüler verwendet werden, und zwar auf Kosten der „ordentlichen“ Schüler, die den „AO-Status“ gemäß der Verordnung nach zwei Jahren verlieren, aber immer noch Förderung bräuchten. Lehrerinnen sehen hohe Repetentenquoten bei den Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch als Folge dieses Mangels. Seit die Stellenplanzuständigkeit für reguläre DaZ-Förderung

(Entscheidung über zusätzliche Personalressourcen) 2001 an die Länder abgegeben wurde, haben diese das Ausmaß der Förderstunden in der Regel gekürzt (de Cillia 2003, 137; Herzog Punzenberger 2009, 14), wodurch sich die Situation noch verschärfte.

In den AHS und den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist das Angebot von DaZ-Förderunterricht und muttersprachlichem Unterricht nicht gesichert, nachdem es im Bereich der Schulautonomie liegt und von vornherein keine zusätzlichen Personalressourcen vorgesehen sind. De Cillia (2003, 142) kritisiert, dass so „Minderheitenrechte abhängig von schulautonomen Mehrheitsentscheidungen gemacht [werden], womit im Ernstfall Angebote, die der Mehrheit der Schüler zugutekommen, Angeboten für eine kleine Minderheit gegenüberstehen“.

Wenn es ein Angebot gibt, kann es sein, dass es durch die Eröffnungszahlen für „Unverbindliche Übungen“ und Freigegegenstände nicht zustande kommt. Diese sind Sache der Länder und bewegen sich zwischen fünf und zwölf Teilnehmern. Das heißt auch, dass das Angebot an Sprachen im muttersprachlichen Unterricht in der Praxis beschränkt ist. Das gute Sprachangebot in Wien repräsentiert nicht die Situation in den Bundesländern.

Das Anbieten von muttersprachlichem Unterricht und DaZ-Förderunterricht als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand am Nachmittag (siehe Tabelle), wobei der muttersprachliche Unterricht bei standortübergreifenden geführten Gruppen vielleicht sogar weiter weg vom Wohnort der Schüler ist,

- bewirkt, dass er unattraktiv und belastend für die Schüler ist
- und erschwert oder verhindert die Integration der muttersprachlichen Lehrer in den Lehrkörper und somit die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern (Fleck 2003, 67).

Die oben beschriebenen Praxis wird möglich, weil die Gesetze und Verordnungen, die die Fördermaßnahmen regeln „in vagen und unverbindlichen Begriffen abgefasst“ sind. „Die erfolgreiche Umsetzung [...] hängt daher in hohem Maße davon ab, ob die Bundesländer, die Schulverwaltung und die Lehrer entscheiden, dieser Frage höhere Priorität zuzuweisen oder nicht.“ (OECD 2009, 23) In den betreffenden Bestimmungen ist die Formulierung „Recht auf etwas“ nicht zu finden. Es wird eher der Eindruck vermittelt, dass Schüler mit Migrationshintergrund, nachdem sie durch Glück und Zufall alle widrigen Umstände, die ihnen durch fehlende Finanzierung und organisatorische Probleme in den Weg gelegt werden, überwunden haben, grundsätzlich die „Chance“ haben, zu einem gewissen Maß an Förderung zu kommen. Im Informationsblatt des Referats für Migration und Schule (BMUKK 5/2010, 49) wird wörtlich von der „Chance auf muttersprachlichen Unterricht“ gesprochen. Viele Fördermaßnahmen oder Maßnahmen zur interkulturellen Bildung werden als Projekte und

Schulversuche geführt, „jedoch selten gründlich evaluiert, aufgewertet oder ins System übernommen“ (OECD 2009, 24).

3.4.2.2 Marginalisierung des muttersprachlichen Unterrichts

Der muttersprachliche Unterricht ist allgemein schlechter gestellt als alle anderen Sprachfächer. Als „Unverbindliche Übung“ oder Freigegegenstand ist er freiwillig und nicht versetzungsrelevant. Das trägt dazu bei, dass das Prestige bei Eltern, Schülern und Lehrern nicht sehr hoch ist. Dazu kommt die erwähnte ungünstige Position am Nachmittag und die unsichere Situation des Zustandekommens. Die Lehrer sind arbeitsrechtlich schlechter gestellt (einjährige Sonderverträge, schlechtere dienstrechtliche Einstufung auf Grund von nichtösterreichischen Ausbildungsabschlüssen bei sehr komplexen Rollenanforderungen, die an sie gestellt werden). (de Cillia 2003, 142)

3.4.2.3 Fehlende Lehreraus- und Fortbildung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und „Interkulturelle Kompetenz“

Das Erreichen der in den Lehrplänen angestrebten Ziele des DaZ-Unterrichts und die professionelle Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ werden nicht durch eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte sichergestellt. In der Pflichtschullehrerausbildung gibt es bis heute keine einheitliche verpflichtende Qualifikation für „Interkulturelle Kompetenz“ und DaZ-Unterricht, obwohl die Curricula bei der Umstellung der „Pädagogischen Akademien“ auf Bologna-konforme „Pädagogische Hochschulen“ neu strukturiert wurden. In den letzten Jahren gibt es an verschiedenen PH-Standorten einzelne verpflichtende Lehrveranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im weitesten Sinn sowie freiwillig zu wählende Angebote. In den Lehramtsstudien an der Universität wird Deutsch als Zweitsprache nur im Fach Deutsch verpflichtend berücksichtigt und das nur an zwei Universitätsstandorten.

Angebote zum Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Lehrerfortbildung sind freiwillig. Als Beispiele für neue Angebote in den letzten Jahren seien zwei Kurse an der PH Wien genannt: Der Lehrgang „DaZ für AHS-Lehrende“ (Lasselsberger 2008) und Fortbildungskurse über Sprache und Kultur einzelner Migrantengruppen und den Umgang mit

Mehrsprachigkeit („PH goes East“). Für eine vollständige aktuelle Übersicht verweise ich auf eine Zusammenstellung von Böckmann (2008).¹⁴

3.4.2.4 Die Rolle der Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit Zweit- und Muttersprachenförderung ist unter zwei Aspekten zu betrachten. Zum einen wirkt sie sich auf die Chancengleichheit zwischen den Schülern aus. Der Status als AO-Schüler (siehe Kapitel 3.3.3) kann nur zwei Jahre gewährt werden, dann müssen Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch genauso wie Muttersprachler beurteilt werden. Wurde der Status einmal gewechselt, muss er beibehalten werden. „Die (formale) Gleichbehandlung von Personen mit ungleichen Voraussetzungen resultiert somit in einer Ungleichbehandlung“, so Fleck (2003, 65).

Zum anderen hat die Tatsache, ob ein Schulfach versetzungsrelevant ist oder nicht, großen Einfluss auf seinen Stellenwert bei Schülern und Eltern und somit auch bei der Mehrheitsgesellschaft. Der muttersprachliche Unterricht als Freigegegenstand oder „Unverbindliche Übung“ wird somit abgewertet.

3.4.2.5 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Interkulturelle Inhalte als Querschnittsmaterie für alle Fächer in Form eines „Unterrichtsprinzips“ zu vermitteln kann als guter Ansatz gewertet werden, die Verantwortung dafür nicht nur auf den Deutschunterricht abzuwälzen. Die professionelle Umsetzung in der Praxis ist aber nicht gesichert:

- Problematisch ist, dass die Umsetzung nicht überprüft werden kann.
- Viele Lehrende wissen wegen der mangelnden Ausbildung nicht ausreichend über das Phänomen „Interkulturelles Lernen“ Bescheid. Das hat zur Folge, dass entsprechende Inhalte oft nur in punktuellen Projekten thematisiert werden und man sich dabei oft auf „Oberflächenphänomene“ wie Speisen, Tänze oder Lieder anderer Kulturen beschränkt. (Fleck 2003, 69)

Unwissen herrscht auch in Bezug auf die Zielgruppe, was der („auf Grund wiederholter Anfragen“ hinzugefügte) Hinweis in der Verordnung zum Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ zeigt: Dieses sei „nicht mit dem besonderen Förderunterricht in Deutsch zu

¹⁴ BÖCKMANN, K.: Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen (Korrigierte Fassung), (PDF-Datei 28./29. 2. 2008), Online im WWW unter URL: http://homepage.univie.ac.at/klaus-boerge.boeckmann/dt/Nachhaltige_Sprachfoerderung.key.pdf [27. 2. 2011]

verwechseln“, es richte sich „an alle Schüler in einer Klasse und gelte auch dann, „wenn in der Klasse keine Schüler mit Migrationshintergrund und keine Schüler, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, vertreten sind“. (BMUKK 1/2010, 26)

Missverständnisse in Bezug auf die Zielgruppe des „Interkulturellen Lernens“ sind meiner Meinung nach allerdings schon im Verordnungstext vorprogrammiert, wo es heißt, die Grundschule könne „interkulturelles Lernen ermöglichen“, „weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden“. „Interkulturelles Lernen“ werde „im besonderen Maße *in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige der Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden*“. (BMUKK 6/2009, 39)

Das Paradigma der „Interkulturellen Bildung“ im Kontext von Bildungssystemen deutschsprachiger Nationalstaaten und die Praxis, die daraus entsteht, sind nach Mecheril (2010a) grundsätzlich kritisch zu hinterfragen. Ein Punkt, den Mecheril kritisiert, betrifft die Umsetzung in der Praxis auch in Österreich, wie oben erwähnt:

Ein Anspruch „Interkultureller Pädagogik“ ist es, das Anderssein nicht einer spezifischen Gruppe von Personen zuzuschreiben: Alle sind (einander) anders. In der Praxis wird aber Interkulturelle Pädagogik oft dann in Anspruch genommen, wenn es um Migranten geht. Kulturell anders sind „die Migranten“, nicht aber „wir“. „Interkulturelle Kompetenz“ wird oft als spezielle Kompetenz im Umgang mit Migranten gehandelt. Dadurch wird die „Interkulturelle Pädagogik“ „immer wieder als ‚Ausländerpädagogik‘ bestätigt“ (Mecheril 2010a, 65).

Ein weiterer Kritikpunkt kommt aus der Perspektive des sogenannten „transkulturellen Ansatzes“ und ist schon in der Bezeichnung „interkulturell“ begründet. Nach dem Kulturverständnis der „Interkulturellen Pädagogik“ sind verschiedene Kulturen klar voneinander abgegrenzte „Gebilde“, die von der jeweils anderen Kultur respektiert und zwischen denen vermittelt werden soll. Dieser Kulturbegriff, so Mecheril (ebd., 64 f.), sei nicht in der Lage, „gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen“. In einer Wiener Schulklasse sitzen demnach keine kroatischen oder tschetschenischen Kinder. Auch wenn sie eine ausländische Staatsbürgerschaft haben, sind es Wiener Kinder, deren Leben sich größtenteils in Österreich abspielt und zwar in einer Kultur, die sich durch die Migration auf jeden Fall in irgendeiner Form verändert hat. „Die Kultur“ ihres Heimatlandes, die ja auch nicht homogen sein kann, kennen sie vielleicht gar nicht. Das „Interkulturelle Lernen“ müsste diese Migrationsphänomene berücksichtigen.

3.4.3 Kritik am System als solches

Eine übergeordnete Ebene der Kritik nimmt die gesellschaftspolitische Grundeinstellung als Ursache für die unbefriedigende Situation ins Visier. Österreich sieht sich nicht als Einwanderungsland. Diese Haltung, die den politischen Diskurs um Schule und Migration bestimmt, verhindert, dass ein Gesamtkonzept erstellt wird, behindert die effiziente Umsetzung der bestehenden Maßnahmen, und bewirkt, dass Migrantenfamilien in Diskursen zum Kontext Schule negativ gesehen werden. Sie erschwert die Transformation der immer noch monolingual und monokulturell ausgerichteten Institution Schule (vgl. Fischer, 1997; Pirstinger, 1993) in eine, die der sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaft angepasst ist. Einigkeit scheint in der Einschätzung zu herrschen, dass in Österreich bisher keine umfassende Strategie zur Bildungsintegration von Schülern mit Migrationshintergrund besteht (Weiss/Unterwurzacher 2007, 228; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 161; OECD 2009, 23).

Die Forderungen nach übergreifenden Konzepten für die Schule können in verschiedener Weise mit dem Begriff „Chance“ in Verbindung gebracht werden. In gebündelter und konkretisierter Form liegen viele dieser Forderungen im Dokument „Nachhaltige Sprachförderung. Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft“ vor, dem Abschlussdokument der Fachtagung „Nachhaltige Sprachförderung“¹⁵ des Netzwerks SprachenRechte (2008). Das Netzwerk SprachenRechte entstand 2003 als Reaktion auf bzw. aus dem Widerstand gegen das Inkrafttreten der so genannten „Integrationsvereinbarung“. „Ziel war und ist die Vernetzung von VertreterInnen verschiedener Fachdisziplinen (SprachwissenschaftlerInnen und -didaktikerInnen, JuristInnen, PolitologInnen, DolmetscherInnen, etc.) und Institutionen (Universität, NGOs, Sprachkursanbieter, Interessensvertretungen, etc.), um einen regelmäßigen Informationsaustausch zu pflegen, interdisziplinäre Projekte zu verwirklichen und im öffentlichen Diskurs für die Wahrung von Sprachenrechten einzutreten.“¹⁶

3.4.3.1 Soziale Fairness durch Chancengerechtigkeit im Bildungssystem

Das Schulsystem soll Chancengerechtigkeit herstellen, indem es familiär bedingten „Aufholbedarf“, sowohl migrationsunabhängiger (soziale Schicht) als auch

¹⁵ Veranstaltet vom Netzwerk SprachenRechte in Kooperation mit der Universität Wien, verbal und ÖDaF, mit Unterstützung des BMUKK und der Stadt Wien.

¹⁶ URL: www.sprachenrechte.at [27. 2. 2011]

migrationspezifischer Art (Sprache und andere Aspekte der ethnischen Herkunft), neutralisiert (siehe Kapitel 3.2.2.3).

Ein Bereich, auf den sich die Kritik am System bezieht, ist die Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Pirstinger (1993, 23) konstatiert, dass sich die politische und soziale Diskriminierung der neuen Minderheiten in der Schule widerspiegelt. Als Beispiel dafür nennt sie das (auch heute, im Jahr 2010 immer noch) geringe (und nicht garantierte) Förderangebot an weiterführenden Schulen. Dahinter stehe „die Haltung, dass diese Schulen nicht besucht werden müssen“, womit „die Chancengleichheit missachtet und eine Unterschichtung gefördert wird“. Auch de Cillia (1998, 280) gibt zu bedenken, dass „entsprechend der gesellschaftlichen Stellung ihrer Eltern [...] den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache im Zweiklassenschulsystem offensichtlich die ‚minderwertigere‘ Schulform zudedacht“ ist.

Das Netzwerk Sprachenrechte (2008) fordert Sprachförderung in Deutsch (sowie in den Herkunfts- bzw. Familiensprachen der Schüler) während der gesamten Ausbildungszeit. „Der Anspruch von MigrantInnenkindern auf umfassende Sprachförderung [...] sollte rechtlich verbindlich verankert werden“. Dazu müssen die Schulen entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen erhalten. Für die Sprachförderung soll es ein Gesamtkonzept geben, das kontinuierlich, ohne Brüche an den Nahtstellen zwischen den Bildungseinrichtungen umgesetzt wird. Dazu ist ein Dialog zwischen den Bildungseinrichtungen notwendig sowie eine gemeinsame Ausbildung aller pädagogischen Berufe auf Hochschulniveau.

Neben dem Recht auf ausreichende und längerfristige DaZ-Förderung wird eine grundlegende Neuausrichtung des Deutsch- Sprach- und Fachunterrichts gefordert. Sprachliche Heterogenität und damit Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache soll nicht als Irritation des Normalbetriebs gehandhabt werden, die mit Zusatzmaßnahmen recht und schlecht zu beheben versucht wird, sondern als Ausgangslage akzeptiert werden, für die es ein Gesamtkonzept gibt. Fischer (1997, 45 f.) bezeichnet es als „faktisches und juridisches“ Akzeptanzproblem, dass die Didaktik des Unterrichtsfaches Deutsch gemäß der „monolingualen Unterrichtsdoktrin“ für deutsche Muttersprachler konzipiert ist, obwohl eine große Zahl an Schülern eine andere oder andere Erstsprachen als Deutsch hat. Dadurch werde der Unterricht in Klassen mit Nichtmuttersprachlern „wie selbstverständlich zum Problem“ und zwar für Lernende und Lehrende. Sprachunterricht, vor allem der Deutschunterricht, muss, so Fischer (ebd., 51), didaktisch entsprechend der vielfältigen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler so differenziert konzipiert sein, dass er die Bedürfnisse von Lernenden des Deutschen als

Muttersprache, als Zweitsprache und als Fremdsprache erfüllt. Dafür braucht es differenzierte Sprachlernziele und letztlich differenzierte Leistungsstandards.

Helten-Pacher/Lasselsberger (2008) und Michalak (2008) fordern die Ausdehnung der Spracharbeit aus der DaZ-Perspektive auf den Fachunterricht. Dazu müssen zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Vernetzung der Sprach- und Fachlehrer zur Verfügung gestellt werden.

Ein zweiter Forderungsbereich betrifft die Chance für Migranten, das Potential ihrer Mehrsprachigkeit zu nutzen. Derzeit werde vorwiegend auf die defizitären Deutschkenntnisse von Schülern mit Migrationshintergrund fokussiert, so die Feststellung des Netzwerks SprachenRechte (2008). Die sprachlichen Ressourcen in den Erst- oder Familiensprachen der Schüler müssten zunächst positiv wahrgenommen und anerkannt werden (Einbezug anderer Sprachen als Deutsch bei Sprachstandsfeststellungen und bei der Feststellung der Schulreife, Arbeit mit Portfolios). Weiters fordert das Netzwerk SprachenRechte „Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel“ und eine durchgehende Förderung der Schüler in deren Erstsprachen. „Fördermaßnahmen sollten nicht länger auf das Bildungsziel ‚Deutschkompetenz‘ abzielen, sondern auf eine Mehrsprachigkeit, die die Entwicklung der Deutschkompetenz beinhaltet“. Beim diesem Bildungsziel sollte Mehrsprachigkeit als Startvorteil zum Tragen kommen. Dazu müssten Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Chance erhalten, ihre Erst- und Familiensprachen auszubauen und zu nutzen (bilinguale Bildungsangebote, Lernangebote in Migrantensprachen). Den Eltern dieser Schüler müsste „der Mehrwert einer mehrsprachigen Erziehung vom kognitiven Gewinn bis zu den Vorteilen in der Berufswelt erklärt werden“. Alle genannten Forderungen setzen voraus, dass die Lehrerbildung den Erfordernissen angepasst wird.

3.4.3.2 Die Chance für den Staat, das Potenzial von Migranten zu nutzen

Weiss/Unterwurzacher (2007, 227) weisen auf die Schlüsselrolle der Bildungsintegration für die Wirtschaft hin:

In den europäischen Gesellschaften wird eine möglichst breite Bildungspartizipation der Bevölkerung nicht nur aus der Perspektive der Gerechtigkeit – Chancengleichheit, Kompensation von Benachteiligung – diskutiert, sondern zunehmend aus der Perspektive gesamtgesellschaftlicher Rationalität. In einer Gesellschaft, deren Zukunft immer stärker von einem hohen Niveau an Information, Wissen und technologischen Kompetenzen ihrer Mitglieder abhängt, würde ein hoher Anteil nur gering Qualifizierter eine

entsprechend niedrigere gesellschaftliche Effizienz bewirken. [...] Eine dauerhafte ‚ethnische Unterschichtung‘ wäre für die gesamte Gesellschaft nachteilig. Folgen wären nicht nur potenzielle soziale Spannungen (Unruhen, Revolten), sondern auch die negativen – wenn auch versteckten – ökonomischen Folgen von Unterqualifikation (wie Arbeitslosigkeit, Inanspruchnahme staatlicher Unterstützung, Ausfall von Steuern etc.).

Dem sollte man die Perspektive hinzufügen, dass der österreichische Staat wertvolle Fähigkeiten von Migranten nicht nützt. Die Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen von erwachsenen Migranten ist oft mit bürokratischen Hürden oder zusätzlichen Prüfungen verbunden. Dadurch arbeiten viele unter ihrer Qualifikation. (Fassmann/Reeger 2007, 191) Genauso wie die Qualifikationen dieser Menschen könnten die potentiellen sprachlichen Ressourcen von Migrantenkindern im Bildungssystem aufgegriffen, ausgebaut und wirtschaftlich genützt werden.

3.4.3.3 Die Chance, über das Bildungssystem alle Schüler an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Gesellschaft teilhaben zu lassen

Was unter dem Schlagwort „Mehrsprachigkeit“ im Forderungskatalog des Netzwerks SprachenRechte nicht aufscheint, wird in anderen Publikationen in diesem Zusammenhang vehement gefordert.

Eine Öffnung des Sprachunterrichts soll die vor Ort vorhandene Mehrsprachigkeit systematisch für alle Lernenden – mit oder ohne Migrationshintergrund – positiv erfahrbar und nutzbar machen. Sie könnte „zu einer kommunikativen Normalsituation“ werden, „indem Reflexion über Sprache(n), ihren Verwendungszusammenhang, Funktionen, ihre Varietäten, gesellschaftliche Bedingtheit usw. zum Unterrichtsziel und zur Methode gemacht wird“ (Fischer 1997, 47).

Beim Prestige der Sprachen von Minderheiten müsste ein Umdenken eingeleitet werden, sodass diese den gleichen Wert als „Fremdsprachen“ erhalten wie etwa Englisch oder Französisch (Pirstinger 1993, 24). Schritte in diese Richtung wären die Führung des muttersprachlichen Unterrichts bis zu Matura (ebd.) sowie ein attraktives und realistisches Angebot von Migrantensprachen als lebende Fremdsprache auch für Schüler mit deutscher Muttersprache (Fleck 2003, 68).

Möchte man die kulturelle Heterogenität der Gesellschaft im Unterricht sichtbar machen und als selbstverständlich vermitteln, wie es mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ angestrebt wird, so sollte nach Pirstinger (1993, 24 f.) im Unterricht thematisiert werden, dass Österreich immer schon von den verschiedensten Sprachen und kulturellen Einflüssen geprägt

war. Sie schlägt vor, den Begriff Allgemeinbildung zu überdenken und ihn um Aspekte, die in der Migrationsgesellschaft präsent sind, zu erweitern. Das müsste sich auch in den Schulbüchern niederschlagen. Es könnte etwa im Fach Mathematik verglichen werden, wie in verschiedenen Ländern an mathematische Probleme herangegangen wird. Kulturelle Leistungen der Herkunftskulturen von Migranten sollten ebenfalls als Unterrichtsinhalte aufgenommen werden.

Möglichkeiten für „interkulturelle Reflexion“ bieten sich auch im Literaturunterricht des Faches Deutsch an, wenn neben deutschsprachigen Werken aus dem deutschen Kulturraum auch deutschsprachige Werke von Autoren anderer sprachlicher Herkunft besprochen werden, die eventuell auch Migrationserfahrungen thematisieren. (Fischer 1997, 49 f.)

Die Bestandsaufnahme der Situation von Schülern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem bzw. der Situation des Schulsystems in der Einwanderungsgesellschaft zeigt, dass das Zusammenwirken von Mängeln auf verschiedenen Ebenen den aktuellen unbefriedigenden Zustand verursacht. Es liegt nicht zuletzt in der Verantwortung der Medien, einen Diskurs zu fördern, der Veränderungen zulässt.

4 Die analysierten Medien

4.1 Auswahl der Medien

Für die Analyse des Mediendiskurses wählte ich Tageszeitungen als Materialgrundlage aus, weil sie unmittelbare Reaktionen auf Ereignisse enthalten, die die Debatte mitbestimmen. Aspekte des Diskurses lassen sich in unterschiedlichen journalistischen Textsorten beobachten. Presse und Standard stehen für auflagenstarke, renommierte Tageszeitungen, die das Prädikat „Qualitätszeitung“¹⁷ für sich beanspruchen können. Von beiden Medien ist eine seriöse Beschäftigung mit Migrationsthemen zu erwarten, sowohl aus dem Selbstverständnis der Zeitungen heraus als auch von meiner persönlichen Erfahrung als Leserin her. Presse und Standard stehen außerdem für eine bürgerlich-liberale bzw. eine links-liberale politische Ausrichtung. Ich wählte zwei Medien mit unterschiedlicher politischer Positionierung aus, um eine größere Bandbreite an politisch-ideologischen Standpunkten und an Akteuren im Diskurs

¹⁷ Als Qualitätstageszeitungen gelten laut Leseranalyse Entscheidungsträger in Wirtschaft und Verwaltung des IFES 2007 „Der STANDARD“, „Die Presse“, die „Salzburger Nachrichten“ und das „Wirtschaftsblatt“. (Quelle: Der Standard - Mediadaten 2009)

zu bekommen. Wie maßgebend allerdings politische Ausrichtungen von österreichischen Zeitungen heute noch sind bzw. ob es politische Ideologien bei diesen Zeitungen überhaupt noch gibt, ist schwer zu beantworten.

Printmedien der österreichischen Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien sollen die inhaltliche Bandbreite des Diskurses ergänzen. Durch die geringe Auflage und relativ kleine Leserschaft spielen sie kaum eine Rolle bei der Konstitution des Themas „Schule und Migration“ im Diskurs. Es gibt aktuell fünf Monatszeitschriften¹⁸, die auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch für die Minderheit in Österreich herausgegeben werden. Ich habe mich für die Analyse der Zeitschriften KOSMO und „Novi Glasnik“ entschieden, weil sie folgende Eigenschaften haben, die sie auch vergleichbar machen:

- Sie sind ethnienübergreifend. Sie wenden sich ausdrücklich an Leser aus dem gesamten ehemaligen serbokroatischen Sprachraum. In den Redaktionen sind Personen unterschiedlicher Nationalitäten aus dieser Region vertreten.
- Sie berichten mit seltenen Ausnahmen über österreichspezifische Themen.
- Sie werden für die Zielgruppe in ganz Österreich produziert und sind auch in ganz Österreich erhältlich.
- Sie zählen zu den Printmedien der Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien in Österreich mit den höchsten Auflagen.

Wenn es Beiträge zum Diskurs über „Schule und Migration“ in den Printmedien der österreichischen Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien gibt, dann war er in diesen beiden Medien zu vermuten.

4.2 Charakterisierung der Medien

4.2.1 Die Tageszeitung „Der Standard“

Die Tageszeitung „Der Standard“ ist nach der Kronenzeitung und der „Kleinen Zeitung“ die österreichische Tageszeitung mit der dritthöchsten Auflage. Die Druckauflage betrug im zweiten Halbjahr 2009 im Wochenschnitt (Montag bis Samstag) 105.500 Stück.¹⁹ Laut Media-Analyse 2009 hatte der Standard in diesem Jahr eine Reichweite²⁰ von 5,6 %, das entspricht 394.000 Lesern pro Ausgabe. Der Standard erscheint sechs Mal in der Woche

¹⁸ A Hrvatski Glasnik, BUM Novine, KOSMO, Novi Glasnik, Zdravlje

¹⁹ Genaue Zahl 105.541, Quelle: österr. Auflagenkontrolle, Auflagenliste Tageszeitungen Kauf Wochenschnitt 2. Halbjahr 2009, URL: http://www.oeak.at/content/intern/Auflagenlisten/OEAK_2009_2HJ.pdf [27. 2. 2011]

²⁰URL: <http://www.media-analyse.at/studienPublicPresseTageszeitungTotal.do?year=2009&title=Tageszeitungen&subtitle=Total> [27. 2. 2011]

(Wochenendausgabe am Samstag). Die Bundesländerausgaben unterscheiden sich von der Österreichausgabe nur minimal im Chronikteil. Seit 1995 gibt es den Online-Standard (derStandard.at).

Der Standard wurde 1988 von Oscar Bronner gegründet, der zuvor schon die Magazine Trend (1969) und Profil (1970) gelauncht hatte. Alleinige Eigentümerin ist die „STANDARD Verlagsgesellschaft mbH.“ (Oscar Bronner und Wolfgang Bergmann).

Die Beschaffenheit des Qualitätssegments in der österreichischen Zeitungslandschaft bewegte Bronner, der damals von einem langjährigen USA-Aufenthalt nach Österreich zurückgekehrt war, zur Gründung einer „Tageszeitung, die auch [er] gerne lesen würde“ (Hüffel/Reiter 2004, 40). Als Vorbild diente die „New York Times“. Das neue Blatt setzte sich größtmögliche Objektivität zum Ziel. Man möchte die Leser mit der Realität konfrontieren. Eine bewegte „Dokumentation des Augenblicks“ soll es ihnen ermöglichen, „die Entstehung und die Entwicklung dieser Augenblicke zu verstehen, zu überdenken und allenfalls in ihr eigenes Weltbild zu integrieren“. Das Blatt will dieses Weltbild nicht beeinflussen, sondern Beeinflussungen und Veränderung aufzeigen.²¹ Neben Oscar Bronner ist seit 2007 Alexandra Förderl-Schmid Chefredakteurin.

Der Standard sieht sich laut Blattlinie als liberale Zeitung, die unabhängig von politischen Parteien, Institutionen und Interessensgruppen ist (Bronner 1990, 231). In der österreichischen Zeitungslandschaft wird das Blatt eher links eingeordnet. Den folgenden Werten bzw. Prinzipien fühlt sich der Standard verpflichtet:²²

- „Wahrung und Förderung der parlamentarischen Demokratie und der republikanisch-politischen Kultur“
- „rechtsstaatliche Ziele bei Ablehnung von politischem Extremismus und Totalitarismus“
- „Stärkung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit des Landes nach den Prinzipien einer sozialen Marktwirtschaft“
- „Toleranz gegenüber allen ethnischen und religiösen Gemeinschaften“
- „Gleichberechtigung aller Staatsbürger und aller Bundesländer der Republik Österreich“

Der Themenbereich „Bildung und Schule“ hat in der Printausgabe des Standard keinen fixen Platz. Themen aus diesem Bereich werden teilweise in der wöchentlichen Rubrik „Schülerstandard“ vertreten, in der Schüler sich als Journalisten betätigen. In der Online-Ausgabe gibt es ein Ressort „Bildung“ mit der Rubrik „Schule“, die in konkrete Unterthemen

²¹ Bronner, Brief des Herausgebers, Standard 19. 10. 1988, 32

²² URL: <http://derstandarddigital.at/1113512/Blattphilosophie> [27. 2. 2011]

wie „Schule & Unterricht“ oder „Schule & Politik“ aufgliedert ist. Artikel zum Themenkomplex „Migration“ sind in der Printausgabe nicht gekennzeichnet. In der Online-Ausgabe findet sich unter „Panorama“ die Rubrik „Integration“. Seit Februar 2010 besteht in der Online-Ausgabe außerdem das ständige Ressort „daStandard“ mit den Rubriken „Alltag“, „Kultur“, „Bildung“, „Sprache“ und „Arbeitswelt“. Das Redaktionsteam besteht ausschließlich aus jungen Nachwuchsjournalisten mit Migrationshintergrund, die laut Editorial abseits von aktuellen migrationspolitischen Diskursen „über den gelebten Alltag der MigrantInnen in Österreich“ berichten wollen. Man will der Vielfalt des Einwanderungslandes Österreich auch in den Mehrheitsmedien gerecht werden. Eine angemessene mediale Repräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund soll dadurch erreicht werden, dass die Redakteure in Mehrheitsmedien abengagiert und so „auch außerhalb von speziell für sie reservierten Nischen tätig werden.“²³

4.2.2 Die Tageszeitung „Die Presse“

Die Presse liegt, was die Auflage betrifft, auf Platz vier hinter dem Standard. Ihre Druckauflage betrug im zweiten Halbjahr 2009 im Wochenschnitt (Montag bis Samstag) 97.500 Stück.²⁴ Laut Media-Analyse 2009 hatte die Presse in diesem Jahr eine Reichweite²⁵ von 3,7 %, das entspricht 272.000 Lesern pro Ausgabe. Die Presse erscheint sechs Mal in der Woche. Seit 15. März 2009 gibt es „Die Presse am Sonntag“ mit einer Druckauflage von 140.000 Stück.²⁶ Seit 1996 besteht die Online-Ausgabe „DiePresse.com“.

Die Presse kann im Gegensatz zum Standard auf eine lange Tradition zurückblicken. Im Revolutionsjahr 1848 gegründet, führte 1864 eine Revolte der Chefredakteure gegen den Herausgeber zur Gründung der „Neuen Freien Presse“, die sich als Fortführung der alten „Presse“ sah. Die „Neue Freie Presse“ existierte bis 1939, als sie unter dem NS-Regime eingestellt wurde. Nach dem Krieg baute der Journalist Ernst Molden, ehemaliger Redakteur bei der „Neuen Freien Presse“, die Zeitung unter dem ursprünglichen Namen „Die Presse“ wieder auf. Seit 1948 erscheint sie täglich. Nach wechselnden Eigentümerverhältnissen ist „Die Presse“ Holding GmbH & Co KG“ seit 1999 zur Gänze im Besitz der österreichischen

²³ Editorial „daStandard“ vom 15. 2. 2010, URL: <http://dastandard.at/1265852053655/Editorial>)

²⁴ Genaue Zahl: 97.418, Quelle: österr. Auflagenkontrolle, Auflagenliste Tageszeitungen-Kauf Wochenschnitt 2. Halbjahr 2009, URL: http://www.oeak.at/content/intern/Auflagenlisten/OEAK_2009_2HJ.pdf [27. 2. 2011]

²⁵ URL: <http://www.media-analyse.at/studienPublicPresseTageszeitungTotal.do?year=2009&title=Tageszeitungen&subtitle=Total> [27. 2. 2011]

²⁶ Genaue Zahl 139 824, Quelle: österr. Auflagenkontrolle, Auflagenliste Tageszeitungen-Kauf Wochenschnitt 2. Halbjahr 2009, URL: http://www.oeak.at/content/intern/Auflagenlisten/OEAK_2009_2HJ.pdf [27. 2. 2011]

„Styria Media Group AG“, die auch Herausgeberin der „Kleinen Zeitung“ und zahlreicher österreichischer Zeitschriften ist. Chefredakteur ist seit 2004 Michael Fleischhacker.²⁷ Im Gegensatz zum Standard sieht sich die Presse als bürgerlich-liberale Zeitung. Sie „bekennt sich zu den Grundsätzen der sozialen Gerechtigkeit bei Aufrechterhaltung der Eigenverantwortlichkeit des Staatsbürgers, zur Wahrung des privaten Eigentums unter Beachtung seiner Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft, zu den Grundsätzen der sozialen Marktwirtschaft, zur freien unternehmerischen Initiative und zum Leistungswettbewerb.“²⁸

Das Thema „Bildung und Schule“ ist in der Print-Presse häufig im montags erscheinenden Spezialteil „Forum Bildung“ vertreten. In der Online-Ausgabe gibt es ein Ressort „Bildung“ mit der Rubrik „Schule“. Artikel zum Thema Migration im weitesten Sinn sind in der Printausgabe seit 2010 mit dem Label „Rot-weiß-bunt“ gekennzeichnet. Seit Jänner 2008 gibt es eine Kooperation der Presse mit dem Verein M-Media. Dieser von Migranten gegründete Verein hat unter anderem das Ziel, „die aktive Teilnahme der Betroffenen am Kommunikationsprozess der Mainstream Medien“ zu erhöhen und so die Bilder von Migrantinnen und Migranten und von den Themen, die sie betreffen, mit zu gestalten.²⁹ Jeden Mittwoch gestalten journalistische Mitarbeiter des Vereins eine Seite, was für den Leser auch kenntlich gemacht wird. Sie werden dabei vom Presse-Redaktionsteam unterstützt. Die Artikel erscheinen meist im Chronik-Teil. Die Themen reichen von Analysen der politischen Lage der Herkunftsländer über kulturelle Bräuche bis hin zur Situation der Migranten im österreichischen Schulsystem. Sie sind also nicht auf den Bereich Integration beschränkt. Die Seite soll „nicht als Fremdkörper oder Ghetto für Migrantjournalisten, sondern als integraler Bestandteil“ der Zeitung gesehen werden, wie bei der Presse betont wird. Das Ziel von M-Media geht offenbar auf, nachdem Artikel von Mitarbeitern des Vereins auch schon außerhalb der wöchentlichen Seite erscheinen und eine Redakteurin fix ins Chronik-Ressort der Presse aufgenommen wurde. (Kocina: Kein Migrantenghetto, Die Presse.com 9. 7. 2010)

4.2.3 KOSMO

Das „Ethnomagazin KOSMO“ (Eigendefinition) erscheint seit März 2009 österreichweit zehn Mal pro Jahr. „Ko smo?“ bedeutet „Wer sind wir?“ und wendet sich an die Bewohner

²⁷ URL: <http://diepresse.com/unternehmen/geschichte/> [27. 2. 2011]

²⁸ Redaktionsstatut von 1974: URL: <http://diepresse.com/unternehmen/613276/> [27. 2. 2011]

²⁹ URL: <http://www.m-media.or.at/der-verein/> [27. 2. 2011]

Österreichs mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien³⁰, eine Gruppe von rund 740.000 Personen. Die erste, zweite und dritte Generation soll angesprochen werden, ebenso wie eine „interessierte österreichische Öffentlichkeit“. (KOSMO Mediadaten 2010) Herausgeber ist Dejan Sudar, Chefredakteur Nedad Memić³¹. Die Zeitschrift erscheint auf Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, wobei vor allem auf Ausgewogenheit zwischen ekavischer Schreibweise (die von den Lesern als typisch serbisch wahrgenommen wird) und jekavischer Schreibweise (die für das Kroatische und das Bosnische steht) geachtet wird. Die Mitglieder des Redaktionsteams, meist hauptberuflich als Journalisten tätig, haben Migrationsbiografien aus verschiedenen Teilen des ehemaligen Jugoslawien. Die Homepage des Magazins (www.kosmo.at) ist ausschließlich auf Deutsch und man kann die jeweils aktuelle Ausgabe auf Deutsch herunterladen.

Auf 60 Seiten versucht man, alle wichtigen Lebensbereiche der Zielgruppe abzudecken, wobei „für Migranten über Österreich“ und nicht nur „über Migranten“ (Memić) geschrieben wird. Themenbereiche wie österreichische Innenpolitik und teilweise auch Politik in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, Wirtschaft, Aus- und Weiterbildung und Schule oder Soziales und Arbeit sind klar von einem Unterhaltungsteil im Stil eines „Lifestyle-Magazins“ abgegrenzt, der Themen wie Trends, Entertainment, Sport und Freizeit oder Kunst und Kultur behandelt. Informationen aus allen Lebensbereichen sollen den Lesern helfen „in einer fremden Heimat Fuß zu fassen“ (Begleitschreiben zum Abonnement). Eine wichtige Funktion ist also der Servicecharakter, der als Beitrag zur Integration gesehen wird. Die Zeitschrift soll der Community auch als Sprachrohr dienen, indem für sie relevante Themen hier Platz finden. Durch die Muttersprache werden die Leser auch auf einer emotionalen Ebene angesprochen. „Wir versuchen, durch die Sprache, aber auch durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung die Leserschaft an uns zu binden. Das, was sie in den Mainstream-Medien nicht finden, sollen sie zumindest zum Teil bei uns finden“ (Memić). Das Thema Bildung wird im Editorial der ersten Ausgabe gesondert hervorgehoben. Mit Hinweis auf das niedrige Bildungsniveau von Migranten in Österreich wird regelmäßige Information über Bildungsangebote angekündigt. Im ersten Jahr versuchte man, im Bildungsbereich alle relevanten Themen einmal aufzugreifen (Schule, Lehre, Universität etc.). Bildungsthemen sind auch immer wieder Schwerpunktthemen.

³⁰ Gemeint sind Personen aus dem ehemals serbokroatischen Sprachraum, also aus dem ehemaligen Jugoslawien ohne Slowenien und Makedonien.

³¹ Die Informationen über KOSMO stammen aus einem Interview mit Herrn Memić, aus den KOSMO Mediadaten 2010 (URL: http://www.kosmo.at/KOSMO_MD10.pdf [27. 2. 2011]) und aus dem Begleitschreiben zum Abonnement.

KOSMO erscheint im Twist Zeitschriftenverlag, dessen Eigentümer der Herausgeber Dejan Sudar ist, in einer Auflage von 120.000 Stück.³² KOSMO ist damit aktuell (2010) die auflagenstärkste Minderheitenzeitschrift Österreichs. Die Reichweite kann anhand der Rücklaufquote bei den Vertriebspartnern (4000 bis 5000 Exemplare), nur geschätzt werden. Das Magazin ist kostenlos und wird österreichweit durch ein Netz aus 13.000 Vertriebspartnern an die Zielgruppe gebracht, darunter Zielpunkt, die ÖBB und Einrichtungen der Stadt Wien. Der Schwerpunkt liegt allerdings, auch was lokale Themen betrifft, auf Ostösterreich, nachdem ca. die Hälfte der Zielgruppe dort lebt. KOSMO finanziert sich ausschließlich durch Inserate aus Wirtschaft, Politik und verschiedenen Institutionen. Die Zeitschrift versteht sich als politisch und konfessionell unabhängig.

4.2.4 Novi Glasnik

Die Monatszeitschrift „Novi Glasnik“ erscheint seit 2005 österreichweit. Ihr Vorläufer ist der „Bečki Glasnik“ der vom damaligen Wiener Integrationsfonds herausgegeben wurde. Nachdem das Projekt wegen Budgetkürzungen eingestellt worden war, gründete nach etwa fünf Jahren Nenad Stevanović die Zeitschrift unter dem Titel „Novi Glasnik“ als privates Projekt neu. Chefredakteur wurde Dejan Ristić³³. Das Blatt behielt seine ursprüngliche Informations- und Servicefunktion bei: Der „Novi Glasnik“ sieht (laut Editorial der ersten Ausgabe) als seine Zielgruppe Menschen aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien. Dieser sollen „verlässliche Informationen“ über ihre „Rechte und Pflichten“ sowie Informationen und Berichte über kulturelle Ereignisse in Österreich geboten werden. Dieses Service soll eine Hilfestellung für die Leser sein, „da zaista budemo ‚deo društva‘ (um wirklich ein Teil der Gesellschaft zu werden)“. Bildungsthemen werden ebenfalls in erster Linie unter dem Serviceaspekt gesehen (in den Rubriken „Info“, „Ratgeber“ oder „Spezial“). Kritisches Hinterfragen ist nur am Rande ein Anliegen.

Im April 2009 übernahm offiziell der Verein „LineIn“, dessen Mitglied der frühere Herausgeber Stevanović ist, die Herausgeberschaft. Die Zeitschrift, die bisher auf Bosnisch, Kroatisch und Serbisch erschien, enthält nun auch Artikel auf Deutsch. Der Verein „LineIn“, gegründet 2008, ist eine interkulturelle Studenten- und Akademikervereinigung, deren Ziel es ist, Künstler zu vernetzen und Kunst- und Kulturveranstaltungen zu organisieren.³⁴ Der

³² Gratisvertrieb 116.581, Restauflage 3419, Quelle: österr. Auflagenkontrolle, Auflagenliste Gratismagazine 2. Halbjahr 2009, URL: http://www.oeak.at/content/intern/Auflagenlisten/OEAK_2009_2HJ.pdf [27. 2. 2011]

³³ Die Informationen über KOSMO stammen aus einem Interview mit Herrn Ristić.

³⁴ URL: www.linein.at [27. 2. 2011]

Verein nützt die Zeitschrift als Plattform, um seine Ideen und Aktivitäten einem größeren Publikum zugänglich zu machen und möchte den Leserkreis um junge Leute und um Personen, deren Muttersprache nicht BKS ist, erweitern. Die Stammleserschaft soll aber erhalten bleiben und weiterhin die gewohnten Inhalte und Serviceangebote finden. Der „Novi Glasnik“ erscheint (aus Kostengründen) nicht in Österreich, sondern bei United Media International d.o.o. in Belgrad, in einer Auflage von etwa 9000 Stück. Die Zeitschrift finanziert sich über Inserate. Der Vertrieb erfolgt fast ausschließlich über Abonnements. Das Magazin ist auch österreichweit an den Zeitungskiosks von Morawa zu bekommen.

5 Die Kritische Diskursanalyse von Siegfried Jäger

Bei der Analyse der ausgewählten Printmedien orientiere ich mich an der Methode der Kritischen Diskursanalyse (KDA) von Siegfried Jäger (2004). Sie soll in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden. Ihre Verortung als spezifische Analyseverfahren innerhalb der Diskursforschung wurde bereits angesprochen (siehe Kapitel 1.2). Die wichtigste theoretische Grundlage dafür ist der Diskursbegriff Foucaults. Jäger bezieht sich auch auf die Auffassung und Verwendung dieses Diskursbegriffs durch den Literaturwissenschaftler Jürgen Link. Er greift außerdem auf die materialistische Tätigkeitstheorie von A. N. Leontjew zurück.

5.1 Funktionsweise der Kritischen Diskursanalyse

5.1.1 Der Diskursbegriff und die Struktur des Diskurses bei Jäger

Jäger bezeichnet Diskurse als „Verläufe oder *Flüsse von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit*, die die Applikationsvorgaben für die Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit enthalten und in diese gegenständlich umgesetzt werden“ (2004, 158). Um das verflochtene Gewirr von existierenden Diskursen durchblicken, aufschlüsseln und schließlich analysieren zu können, entwickelte Jäger ein Modell der Struktur der Diskurse mit einem speziellen Begriffsinstrumentarium (ebd., 159–168).

Es gibt *Spezialdiskurse* (wissenschaftliche Diskurse) und den *Interdiskurs*, der sich aus allen bestehenden nicht-wissenschaftlichen Diskursen zusammensetzt. Elemente der wissenschaftlichen Diskurse fließen ständig in den Interdiskurs ein.

Als *Diskursfragment* bezeichnet Jäger „einen Text oder Textteil, der ein bestimmtes *Thema* behandelt“, im Fall dieser Arbeit das Thema „Schule und Migration“. Zu beachten ist,

dass ein Text, im Fall einer Analyse von Printmedien ein Artikel, selten identisch mit einem Diskursfragment ist, sondern in der Regel Diskursfragmente zu verschiedenen Themen enthält.

Diskursfragmente gleichen Themas bilden einen Diskursstrang. Er hat eine synchrone und eine diachrone Dimension. Ein synchroner Schnitt durch einen Diskursstrang zeigt dessen „inhaltliche Bandbreite“. „Ein solcher Schnitt ermittelt, was zu einem bestimmten gegenwärtigen oder früheren Zeitpunkt [...] ‚gesagt‘ wurde bzw. sagbar ist bzw. war. In ihrer historischen Dimension sind Diskursstränge Abfolgen von Mengen thematisch einheitlicher Diskursfragmente, oder anders: Thematisch einheitliche Wissensflüsse durch die Zeit.“

Ein Thema ist für Jäger der „inhaltliche Kern einer Aussage“, das „wovon die Rede ist“. Themen konstituieren Diskursstränge. Es muss also zuerst Inhalte geben, die dann Aussageereignisse hervorrufen. Welche Bedeutungen den Inhalten zugeschrieben werden, ergibt sich im Prozess des Diskurses.

Ein Diskursstrang entwickelt sich auf einer bestimmten Diskursebene. Das sind „die sozialen Orte [...], von denen aus jeweils ‚gesprochen‘ wird (Wissenschaft(en), Politik, Medien, Alltag, ...)“. Diskursstränge und Diskursebenen sind nicht hermetisch voneinander abgeriegelt. Die Diskursstrangverschränkung, durch die es letztlich zu dem großen, in sich verstrickten gesamtgesellschaftlichen Diskurs kommt, ist ein zentraler Vorgang in Jägers Modell und das Isolieren der einzelnen Stränge und das Beschreiben der Verflechtungen ein wesentliches Ziel der Diskursanalyse. Die (thematisch einheitlichen) Diskursstränge können sich „gegenseitig beeinflussen und stützen“. Das Ergebnis sind diskursive Effekte. In der vorliegenden Analyse zeigen sich z.B. Verschränkungen des Diskursstranges „Schule und Migration“ mit dem Diskursstrang „Integration“ und „Migranten und Arbeitsmarkt“. Manifest wird eine Diskursstrangverschränkung in einem Textdokument, das verschiedene Themen anspricht. Es können darin also mehrere Diskursfragmente in verschränkter Form auftreten. Das ist bei den meisten Textdokumenten der Fall. Auch wenn ein thematisch einheitliches Textdokument (das dann mit einem Diskursfragment gleichzusetzen ist) Bezüge auf andere Themen nimmt oder auf sie verweist, spricht Jäger von einer Form der Verschränkung. Die Diskursebenen können ebenfalls in Interaktion zueinander treten, „aufeinander einwirken, sich aufeinander beziehen, einander nutzen etc.“. Der mediale Diskurs beobachtet beispielsweise den politischen Diskurs und beeinflusst wiederum die Prozesse, die dort ablaufen (Bohnsack et al. 2006, 37).

Diskursive Ereignisse sind „[reale] Ereignisse, die medial groß herausgestellt werden und als solche [...] die Richtung und die Qualität des Diskursstranges, zu dem sie gehören,

mehr oder minder stark beeinflussen“. Im Fall der Printmedien ist ein diskursives Ereignis Anlass für einen oder mehrere Artikel. Größtes diskursives Ereignis im Diskursstrang „Schule und Migration“ ist etwa die PISA-Studie. Zeichnet man diese Anlässe nach, ergeben sich die Konturen des *diskursiven Kontexts*, auf den sich ein aktueller Diskursstrang bezieht. Das Thema eines Diskursstranges kann man in *Unterthemen* aufgliedern. Bei einer Struktur- oder Überblicksanalyse tauchen nach und nach innerhalb des untersuchten Diskursstranges Aspekte des Hauptthemas auf. Die Zusammenfassung zu Unterthemen erfolgt dann je nach Sinnhaftigkeit.

5.1.2 Ablauf der Analyse

Jäger sieht folgende Arbeitsschritte bei der Analyse von Diskurssträngen auf der Ebene der Printmedien vor:

Nachdem ein Thema bestimmt und so der Diskursstrang definiert wurde, stellt man zuerst innerhalb eines Zeitrahmens ein *Datenkorpus* zusammen, das alle gefundenen Diskursfragmente enthält, die zum Thema des zu untersuchenden Diskursstranges gehören. Das Korpus soll die inhaltliche Bandbreite des Diskursstranges bestmöglich abdecken. Das Datenkorpus wird einer *Struktur- bzw. Überblicksanalyse* unterzogen: Die Unterthemen des Hauptthemas werden erfasst und quantitative Aspekte der Diskursstruktur werden registriert und ausgewertet. Dann werden auf Grund zu begründender Kriterien einige Artikel für eine Feinanalyse ausgewählt, die für den Diskursstrang typisch sind. Die *Feinanalyse* eines Artikels umfasst (als grobe Kategorien verstanden) die Analyse des institutionellen Rahmens, der Text-Oberfläche, der sprachlich-rhetorischen Mittel und der inhaltlich-ideologischen Aussagen. Am Ende steht die Interpretation des Artikels oder des relevanten Diskursfragments im Artikel.

5.1.3 Ziele, Anwendungsgebiete und kritischer Aspekt der Kritischen Diskursanalyse

Siegfried Jäger, der die Kritische Diskursanalyse (KDA) entwickelt hat, ist Sprachwissenschaftler und Leiter des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS), an dem Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen an diskursanalytischen Untersuchungen arbeiten. Gemäß des kritischen Anspruchs der KDA hat man sich zum Ziel gesetzt, diese für eine positive gesellschaftliche Entwicklung nutzbar zu machen.³⁵ Konkret will man einen Beitrag zur Demokratisierung leisten, indem man sich gesellschaftlich brisanter und „unbequemer“ Themen annimmt und deren diskursive Strukturen offenlegt. Das

³⁵ URL: <http://www.diss-duisburg.de/> [27. 2. 2011]; Jäger 2004

geschieht vor allem durch Analysen auf den Diskursebenen Medien, Politik und Alltag. Man möchte „Anschlussstellen formulieren für eine politische, pädagogische und/oder journalistische Praxis“. Ein aktueller Themenschwerpunkte ist „Rassismus und Einwanderung“.

Jäger nimmt ausführlich dazu Stellung, auf welche Weise und nach welchen Kriterien die KDA Kritik üben kann bzw. soll. Da ich für mich selbst die Frage nach dem Ziel und vor allem nach der Legitimität von Kritik im Rahmen der Analyse beantworten musste, möchte ich diesen Punkt etwas ausführlicher darstellen. Nach Jäger „kann man Diskursanalyse als per se kritisch bezeichnen“ (2004, 223):

Bereits die Erfassung der Diskurse fördert eine kritische Perspektive zu Tage, indem dabei die impliziten und nicht gesagten Voraussetzungen und *als Wahrheiten* vertretenen Setzungen oder zu Unrecht Konsens beanspruchenden Aussagen oder falsche Verallgemeinerungen [...] etc. sichtbar gemacht werden können. Diskursanalyse zeigt also mit welchen Mitteln und für welche „Wahrheiten“ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht.

Jäger geht aber, wie schon angesprochen, in seiner Auffassung von Kritik noch weiter. Er setzt ihr das Ziel, „Fehlentwicklungen in der Gesellschaft besser erkennbar zu machen“ (ebd., 227), und so „menschliche Verhältnisse zu verbessern“ (ebd., 225). Dabei spielt eine Rolle, „daß Diskursverläufe eine Resultante der Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind und sie diese wiederum reproduzieren helfen. Das heißt zugleich, daß einige Gruppen der Bevölkerung von dieser Entwicklung mehr profitieren als andere“ (ebd., 223). Angesichts dieser Ziele stellen sich einige Fragen, die Jäger selbst aufwirft (ebd., 224 f.):

- Wie rechtfertigt der Forscher den Standpunkt, von dem aus er in einem Diskursbereich „Verbesserungsbedarf“ ortet? Schon die Auswahl eines Diskurses zur Analyse enthält ja Momente von Bewertung und Kritik (z.B. könnte der Einwanderungsdiskurs sowohl von einem linken als auch von einem rechten politischen Standpunkt aus kritisiert werden).
- Nimmt der Forschende nicht eine willkürlich definierte „Gutmenschenposition“ ein, wenn er sich auf einen bestimmten moralischen Standpunkt stellt und wenn er bestimmt, wer die „Beherrschten“ sind, deren Bedingungen es gilt zu verbessern?
- Welchen Maßstab legt er bei seiner Kritik an und wie ist dieser zu rechtfertigen?
- Kann es objektive Kriterien geben?

Jäger kommt zu dem Schluss, dass es objektive Kritik nicht geben kann (ebd., 226 ff.). Diskursforschung fragt nach dem „Wie“ des Zustandekommens aktueller Normalitäten als

Resultat diskursiver Aushandlungsprozesse. Aus dieser Perspektive gibt es keine letztgültigen Wahrheiten, bei denen die Frage nach dem „Warum“ geklärt werden könnte, sondern nur zeitlich begrenzte Gültigkeiten. Kritik am aktuellen Zustand kann sich deshalb nicht darauf berufen, über (objektive) Wahrheit zu verfügen. Wenn KDA kritisch sein und über eine „Beschreibung von Sachverhalten“ (ebd., 222) hinausgehen will, muss sie sich bewusst dafür entscheiden, einen bewertenden, moralisch-ethischen Standpunkt einzunehmen. Ihr ethisch-moralischer Maßstab zum Umgang mit der Wirklichkeit (den Wirklichkeiten) muss dann lauten:

Ist das, was getan wird, bzw. „geschieht“, sind die eingefahrenen Normen und Gültigkeiten, auf die sich die hegemonialen Klassen in den jeweiligen Gesellschaften als geradezu absolute Wahrheiten so gern berufen, der Existenz [...] der Menschen und eines jeden einzelnen Menschen auf diesem Globus dienlich oder nicht? (ebd., 228)

Die kritische Interpretation von Wirklichkeit(en) ist dann eigentlich eine Beurteilung, die eben den oben erwähnten Maßstab anlegt. Damit klärt sich auch die Frage, gegen welche „Mächte“ bzw. „Beherrschungen“ die KDA Stellung beziehen soll: „Gegen herrschende Ideologien und Machtverhältnisse [...], die sich der Anerkennung und Praktizierung des Grundsatzes verweigern, menschliche Existenz prinzipiell für sinnvoll zu halten“ (ebd.).

Die Definition eines solchen Maßstabs könnte man immer noch als willkürlich und damit problematisch ansehen. Deshalb ist es nach Jäger notwendig, auch die Moralvorstellungen der Gesellschaft zu hinterfragen, deren Diskurs man analysiert und mitzudenken, wie sie zustande gekommen sind. Jäger weist darauf hin, dass das theoretische Problem auch damit nicht zur Gänze gelöst ist (ebd., 229 ff.). Aus der diskurstheoretischen Annahme, dass es Objektivität nicht geben kann, folgt aber, dass eine vollständige Auflösung des Problems auch gar nicht möglich ist. An einem bestimmten Punkt sind dem Hinterfragen und „immer noch einen Schritt vom analysierten Diskurs Weggehen“ Grenzen gesetzt. Diese Grenzen ergeben sich aus der Tatsache, dass Diskursanalyse selbst Teil eines (sozialwissenschaftlichen) Diskurses ist. Sie „produziert nicht Wahrheit, sondern Aussageereignisse“ (Keller 2007, 61), die ihrerseits wieder analysiert werden könnten.

Ich habe mich dafür entschieden, in meinem Analyseprojekt nach der Methode der KDA vorzugehen, weil der Diskurs um Schüler mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem ein aktuelles und brisantes, da dringend auf eine Lösung wartendes, gesellschaftlich relevantes Thema darstellt. Es lässt sich auch einem Themenbereich zuordnen, zu dem mit der KDA gearbeitet wird. Die Funktion meiner Arbeit sehe ich im

Sichtbarmachen und Aufzeigen von Strukturen der aktuellen Debatte. Ich möchte eine differenzierte Sichtweise auf diesen Ausschnitt konstruierter Wirklichkeit ermöglichen.

5.2 Die Anwendung der Kritischen Diskursanalyse in dieser Arbeit

Jäger (2004) stellt mit seinem Leitfaden zur Durchführung von Kritischen Diskursanalysen auf der Ebene der Printmedien Orientierungshilfen für konkrete Analyseprojekte zur Verfügung. Er weist ausdrücklich darauf hin, dass die Anleitung nicht mechanisch als fix vorgegebene Schablone zu verwenden ist. Der theoretische Unterbau und die Begriffskategorien für die Diskursstruktur bilden das feste Gerüst für eine „offene“ Anwendung der Methode der KDA auf verschiedene Analysegegenstände. Jäger stellt Instrumentarien für die Analyse vor und macht Vorschläge für den Ablauf der Analyseschritte, die sich in der bisherigen Arbeit mit der KDA bewährt haben. Nicht alle Instrumentarien sind in allen Projekten bzw. auf jedes Dokument anwendbar. Oft müssen neue, der Fragestellung und dem Material angepasste Vorgangsweisen gefunden werden.

5.2.1 Der Gegenstand der Analyse

Legt man die „Maske“ von Jägers Modell der Diskursstruktur über meinen Analysegegenstand, stellt sich dieser wie folgt dar:

Ich analysiere den Diskursstrang zum von mir so formulierten Thema „Schule und Migration“. Darin enthalten sind konkrete Aspekte der österreichischen Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund sowie alle Aspekte, die die Situation der Schule in der österreichischen Einwanderungsgesellschaft betreffen. Diskursebene ist die Ebene der Medien, genauer der Sektor der Printmedien in Österreich. Der analysierte Diskursstrang gehört dem nicht-wissenschaftlichen Interdiskurs an.

Die Analyse stellt einen synchronen Schnitt durch den Diskursstrang dar. Es gilt, im Untersuchungszeitraum von 15 Monaten möglichst viele inhaltliche Aspekte des Diskursstranges zu erfassen, seine „inhaltliche Bandbreite“, um mit Jäger zu sprechen. Es geht nicht um die chronologische Weiterentwicklung, das heißt um die Veränderung des Diskurses innerhalb dieses Zeitraums. Diachrone Analyseprojekte, die den Schwerpunkt darauf legen, bewegen sich in viel längeren Zeiträumen. Der zu analysierende zeitliche Ausschnitt aus dem Diskursstrang wurde nach Durchsicht des diskursiven Kontexts festgelegt (siehe unten).

5.2.2 Korpuserstellung

Am Beginn der Analyse stand die Suche nach diskursiven Ereignissen, um den diskursiven Kontext abzustecken - also einen ersten Einblick zu bekommen, mit welchen Anlässen der mediale Diskursstrang „arbeitet“. Ich suchte in der Onlinedatenbank der Austria Presse Agentur (APA) mittels Stichwortsuche³⁶

- in einem Quellenmix aus APA-Basisdienst, APA OTS (Presseausendungen), Standard (inklusive Online Standard), Presse und Kurier
- mit den später auch für die Korpuserstellung verwendeten Stichwortkombinationen (siehe unten) und danach punktuell nach bestimmten diskursiven Ereignissen
- im Zeitraum von Jahresbeginn 2007 (Antritt der derzeitigen Unterrichtsministerin Claudia Schmid) bis 1. 4. 2010 (Zeitpunkt der Suche).

Im Rahmen meiner Diplomarbeit ist es vom Arbeitsaufwand her bewältigbar einen Ausschnitt von etwa einem Jahr aus einem Diskursstrang durchgehend zu analysieren. Beim Durchforsten der Berichterstattung von 2007 bis Anfang 2010 erwies sich das Jahr 2009 als besonders ergiebig und interessant für eine Analyse. Ausgehend vom Jahr 2009 ergaben sich noch sinnvolle Ergänzungen: Das letzte Ereignis, das medial großes Echo hervorrief, war die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA- und PIRLS-Studie³⁷ aus dem Jahr 2006. Aus diesem Grund nahm ich den Dezember 2007 auf. Ende November 2008 legte die Neuaufgabe der rot-schwarzen Koalition ihr Regierungsprogramm vor. Dieses stellte die Weichen auch für die Bildungspolitik der nächsten fünf Jahre und markiert so einen logischen Anfangspunkt für den Analysezeitraum. Im Dezember 2008 wurden die Ergebnisse der TIMSS-Studie 2007 veröffentlicht. Somit sind die Reaktionen auf die jeweils letzten Durchgänge der wichtigsten Bildungsstudien enthalten. Ich legte schließlich folgenden Untersuchungszeitraum fest: Dezember 2007, November 2008, Dezember 2008 und das Jahr 2009. Die Zeitschrift KOSMO erscheint erst seit März 2009, daher verkleinert sich hier der Untersuchungszeitraum.

Bei der Korpuserstellung aus Presse und Standard durchsuchte ich das jeweilige Archiv der Printausgabe in der Onlinedatenbank der APA nach Begriffen, die einem in

³⁶ Ich verwendete zuerst die „Defacto Suchmaschine“, die online zugänglich ist und von der APA für Recherchezwecke für wissenschaftliche Arbeiten zwei Wochen kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Für die spätere Ergänzung des Korpus suchte ich mittels APA Online Manager (AOM).

³⁷ Die PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study) bildet zusammen mit der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) das Grundschulmonitoring der IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Die Studien liefern international vergleichbare Daten über die Leseleistung bzw. die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften von Volksschülern der vierten Klasse.

Zeitungsberichten, Fernsehberichten und in wissenschaftlicher Literatur zum Thema „Schule und Migration“ begegnen. Folgende Stichwörter kombinierte ich jeweils mit dem Wort „Schule“: Migrationshintergrund, Muttersprache, Integration, Ausländer, Migranten.

Im Dezember 2007 suchte ich zusätzlich mit dem Stichwort „Pisa“. Artikel, auf die in relevanten Artikeln verwiesen wird (z.B. Kommentare im jeweiligen Blatt) wurden auch auf Relevanz überprüft.

Aus Gründen der Bewältigbarkeit und der Verfügbarkeit der Quellen suchte ich nur in den Printausgaben von Presse und Standard und nicht in den Online-Versionen. Es erschien mir sinnvoller, die relevanten Artikel des Printdiskurses möglichst vollständig zu erfassen und auszuwerten, als die Online-Versionen einzubeziehen und die Aufnahmekriterien enger fassen zu müssen. Die Online-Version der Presse ist zudem im Archiv der APA nicht verfügbar.

Mit der Korpuserstellung über die Stichwortsuche und dem folgenden kriteriengeleiteten Ausschlussverfahren versuchte ich, möglichst viele inhaltliche Aspekte des Diskursstranges in den Printausgaben von Presse und Standard zu erfassen. Ich erhebe nicht den Anspruch, alle relevanten Artikel im betreffenden Zeitraum gefunden zu haben. Es wurden Artikel ausgeschlossen, die

- mehrmals gefunden wurden
- zwar in der APA-Onlinedatenbank, nicht aber in der Printausgabe zu finden waren (drei Artikel)
- die Thematik von Schülern mit Migrationshintergrund in einem anderen Land behandeln, falls kein expliziter Vergleich mit Österreich erfolgt
- über Projekte berichten, sofern das Projekt nicht Angebote ersetzt, die eigentlich die Schule leisten sollte („Good-Practice“-Projekte bilingualen Unterrichts an Schulen wurden etwa hineingenommen)

Nach dieser „Bereinigung“ blieben 180 Artikel übrig, 107 in der Presse und 73 im Standard.

Bei der Korpuserstellung aus „Novi Glasnik“ und KOSMO konnte ich alle Artikel im betreffenden Zeitraum lesen. Ausschlusskriterien für Zweifelsfälle waren dieselben wie bei den Tageszeitungen. Der „Novi Glasnik“ erschien im Untersuchungszeitraum wegen der Neuübernahme durch den Verein „LineIn“ teilweise unregelmäßig, es gibt daher nur 13 Ausgaben. KOSMO erscheint erst seit März 2009. Die Sommerausgabe deckt zwei Monate ab, deshalb gibt es nur neun Ausgaben. In KOSMO fanden sich acht relevante Artikel, im „Novi Glasnik“ fünf.

5.2.3 Vorgangsweise bei der Analyse

In der Strukturanalyse wurden zunächst die Grunddaten der Artikel erfasst: Autor, Ressort, Textsorte und Anlass (diskursives Ereignis) sowie die Unterthemen, also die inhaltlichen Aspekte. Die quantitative Auswertung dieser Daten erfolgte in der Forschungsfrage 1 („Struktur des Diskurses“). Zusätzlich wurden in Vorbereitung auf die weiteren Forschungsfragen noch folgende Parameter bei allen Artikeln erhoben:

- Kategorisierung der Schüler mit Migrationshintergrund (Herkunft/Nationalität, Religion und erste, zweite oder dritte Generation)
- Akteure
- Verschränkung mit dem Wissenschaftsdiskurs oder anderen Diskurssträngen

Die Merkmale von Artikeln, die typisch für den Diskursstrang sind, kristallisieren sich in der Diskursanalyse während des Prozesses der Datenerhebung- und Auswertung heraus. Aus der Feinanalyse dieser typischen Artikel lassen sich dann besonders effektiv Merkmale des Diskursstranges genauer herausarbeiten. Folgende Kriterien ergaben sich für typische Artikel, wobei es nicht darum geht, dass ein Artikel alle Kriterien erfüllt:

- Der Artikel enthält möglichst viele Unterthemen.
- Aus dem Artikel lassen sich möglichst viele Aspekte der Forschungsfragen beantworten.
- „Schule und Migration“ wird als Hauptthema behandelt (Effektivität der Analyse).
- Der Artikel hat eine gewisse Länge (keine Kurzmeldungen).
- Der Artikel repräsentiert häufig vorkommende Unterthemen, Verschränkungen, Ressorts, Textsorten oder sonstige Besonderheiten.
- Der Autor schreibt regelmäßig im jeweiligen Blatt.
- Durch die Analyse des Artikels lassen sich exemplarisch Tendenzen oder Schwerpunkte im Diskursstrang zeigen.
- Der Artikel hat ein wichtiges diskursives Ereignis oder eine typische Kategorie von diskursiven Ereignissen zum Anlass.

Der Schwerpunkt meiner Analyse liegt auf einer erweiterten Strukturanalyse, in die - über die quantitative Auswertung aller Artikel hinaus - oft auch die qualitative Auswertung einzelner Diskursfragmente einfließt. Drei Artikel wurden einer Feinanalyse unterzogen. In die Beantwortung der Forschungsfragen 2, 3, 4 und 5 fließen die Ergebnisse der erweiterten Strukturanalyse und die der Feinanalysen ein. Anhand der Feinanalysen der typischen Artikel soll exemplarisch gezeigt werden, auf welche Weise die Tendenzen und Schwerpunkte des Diskurses, die sich in der Strukturanalyse zeigen, in einzelnen Texten zum Vorschein

kommen. Für KOSMO und den „Novi Glasnik“ wurden die Forschungsfragen aus der erweiterten Strukturanalyse heraus beantwortet. Feinanalysen sind nicht sinnvoll, weil man bei der geringen Anzahl an relevanten Artikeln nicht von typischen Artikeln sprechen kann.

6 Untersuchungsergebnisse der Tageszeitungen

6.1 Forschungsfrage 1: Wie ist die Struktur des Diskurses?

6.1.1 Häufigkeit der Berichterstattung

Im Untersuchungszeitraum ergab die Suche 180 Artikel, die nach den angelegten Kriterien für das Thema Schule und Migration relevant sind. 32 davon erschienen im Zeitraum der PISA-Berichterstattung im Dezember 2007 (inklusive einem Artikel vor Bekanntwerden der Ergebnisse) und 148 von November 2008 bis Dezember 2009. Im gesamten Zeitraum erschienen in der Presse mit 107 Artikeln deutlich mehr Beiträge als im Standard (73).

6.1.2 Anlässe der Berichterstattung – „Diskursiver Kontext“

Zeichnet man diskursive Ereignisse im Untersuchungszeitraum nach, ergibt sich der „diskursive Kontext“. Um sich die medialen Ereignisse besser in Erinnerung rufen zu können, gebe ich einen kurzen Überblick über die politischen und insbesondere schulpolitischen Eckdaten.

Im Dezember 2007 werden die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 bekannt. Nach der vorgezogenen Nationalratswahl Ende September 2008 wird eine „neue“ „alte“ rot-schwarze Regierung angelobt. Claudia Schmid von der SPÖ bleibt Ministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Maria Fekter (ÖVP), folgt als Innenministerin Günter Platter (ÖVP) nach. Im November wird das Regierungsprogramm für die Legislaturperiode bis 2013 vorgelegt, in dem die Vorhaben im Schulbereich relativ unverbindlich formuliert sind, sodass im Wesentlichen keine konkreten Schritte daraus abgeleitet werden können. Bereits in der vorhergehenden Legislaturperiode präsentierte Ministerin Schmid die Pläne für eine Schulreform. 2007 wurde die „Expertenkommission für eine Neuordnung der Schulorganisation“ eingerichtet. Deren Leiter, der ehemalige steirische Landesschulratspräsident und ehemalige ÖVP-Abgeordnete Bernd Schilcher³⁸ kommt in den

³⁸ In der Schulpolitik ist Schilcher nicht auf der Linie seiner Partei, die die Gesamtschule ablehnt.

Medien immer wieder zu Wort. Die wichtigsten (für die Berichterstattung relevanten) Vorhaben sind (BMUKK 2010):

Inhaltlich:

- Einführung von Bildungsstandards
- Einheitlicher Bildungsplan für die Kindergärten

Schulorganisatorisch:

- Zentralmatura
- Schulversuch Neue Mittelschule
- Ganztagschule („Tagesbetreuung neu“)
- Kleinere Klassen (maximal 25 Kinder)

Die Lehrer betreffend:

- Reform der Lehrerbildung
- Einheitliches Lehrerdienstrecht

Schüler mit Migrationshintergrund betreffend:

- Ausbau der Förderung in Deutsch als Zweitsprache
- Ausbau des muttersprachlichen Unterrichts

Besonders der Schulversuch Neue Mittelschule, der zu einer Gesamtschule (gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen) hinführen soll, stößt auf heftigen Widerstand der ÖVP. Andere Punkte werden von der Lehrgewerkschaft abgelehnt. Einige Punkte im Reformprogramm konkretisieren sich im untersuchten Zeitraum und rufen Berichterstattung hervor, die auch das Thema „Schule und Migration“ betrifft.

Es zeigt sich, dass die Berichterstattung sehr stark auf die Veröffentlichung von Studienergebnissen und statistischen Daten zur Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund reagiert und generell sehr stark mit Zahlen operiert. Anlass für viele Artikel, die Fragmente des Diskursstranges enthalten, ist die Wiener Landtags- und Gemeinderatswahl, die im Oktober 2010 stattfand. Der Wahlkampf und mit ihm das Thema Integration (und Schule) ist schon ab November 2008 in den Medien präsent. Das könnte mit ein Grund dafür sein, dass sich die Berichterstattung so stark auf die Wiener Situation bezieht. Die vielen Politikerinterviews unter den Treffern (27) haben oft die Wahl zum Anlass oder sind „Antrittsinterviews“. Das Thema „Schule und Migration“ kommt dabei meist nur am Rande vor. Es scheint aber für Journalisten sowie für Politiker obligatorisch zu sein, irgendetwas zum Thema Integration und (oft damit verknüpft) zum Thema Schulpolitik und Migration zu fragen bzw. zu sagen. Das zeigt die Bedeutung des Themas Integration als Wahlkampfthema und lässt darauf schließen,

dass es schon zu jenen „Standardbereichen“ zählt, an denen Politiker (in den Medien) gemessen werden.

Die Schulreform von Unterrichtsministerin Claudia Schmid ist ebenfalls immer wieder Anlass für Beiträge, die das Thema „Schule und Migration“ enthalten. Einziges diskursives „Großereignis“ ist das Bekanntwerden der PISA- und PIRLS-Ergebnisse im Dezember 2007, das einen Monat lang intensive Berichterstattung zur Schulpolitik und im Zuge dessen auch zur Situation von Schülern mit Migrationshintergrund im Schulsystem nach sich zieht (30 Artikel). Auf die im Folgenden angeführten weiteren Ereignisse nehmen mindestens vier Artikel Bezug, was sie von den vielen „kleinen“ Anlässen mit nur maximal drei Artikeln unterscheidet (in chronologischer Reihenfolge):

- November 2008
Antritt der neuen Regierung/Veröffentlichung des Regierungsprogramms (5 Artikel)
- Dezember 2008
Veröffentlichung der Ergebnisse der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science, vierte Schulstufe) (6 Artikel)
- Februar 2009
Die StadtWien beschließt den Gratiskindergarten (noch nicht verpflichtend) (4 Artikel)
- März/April 2009
Unterrichtsministerin Schmid antwortet auf eine parlamentarische Anfrage der FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) nach der Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund mit einem detailliert aufgeschlüsselten Bericht. (8 Artikel)
- März/April 2009:
Forderung von Unterrichtsministerin Schmid nach zwei Stunden Mehrarbeit für Lehrer, um im vorhandenen Budgetrahmen laufende Kosten decken und die Schulreform weiterführen zu können. Der erbitterte Kampf zwischen Lehrgewerkschaft und Ministerin dominiert die Medien bis zu einem Kompromiss Ende April. (10 Artikel)
- September/Oktober 2009
Ankündigung der Bundes-SPÖ, ein neues Integrationskonzept für die Partei ausarbeiten zu wollen (5 Artikel)

6.1.3 Die Diskursfragmente in den Artikeln (Haupt-, Teil- oder Randthema)

Von den 180 Artikeln behandeln 29 Artikel „Schule und Migration“ als Hauptthema (HT), 52 als Teilthema (TT) und 99 nur als Randthema (RT) (Abbildung 5).

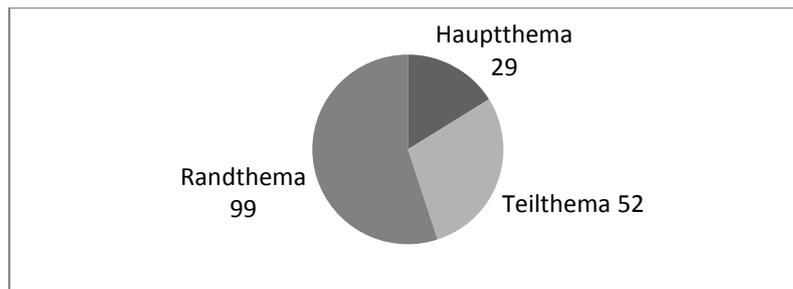


Abbildung 5

Aus folgenden Anlässen wurde dem Thema ein ganzer Artikel (HT) gewidmet (in chronologischer Reihenfolge):

- Die Ergebnisse der PISA- bzw. PIRLS-Studie (8 HT)
- Artikelserie „Die dritte Generation“ in der Presse (1 HT)
- Aktuelle Zahlen des BMUKK über die Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund an AHS, gleichzeitig Präsentation eines „Integrationspaketes für Jugendliche“ der Wiener SPÖ-Integrationsstadträtin Sandra Frauenberger (2 HT)
- Das Wiener „1+1-Modell“ der Vorschulerziehung: Der erste Jahrgang an bereits im Kindergarten auf den Sprachstand in Deutsch getesteten Kindern wird bei festgestelltem Deutschförderbedarf einer Vorschulklasse zugewiesen (siehe Kapitel 3.3.3.2). (2 HT)
- Das BZÖ (Bündnis Zukunft Österreich) fordert aufgrund der steigenden Nachfrage nach Privatschulen eine 30%-Grenze pro Klasse für „nicht deutschsprachige Schüler“ in öffentlichen Schulen (1 HT).
- Bericht des BMUKK zum Migrantanteil an Schulen in Wien (Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage der FPÖ) (7 HT)
- Bericht des BMUKK zum Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund an den Repetenten (Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage der FPÖ) (2 HT)
- Veröffentlichung der Auswertung der „frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ in fünf Bundesländern, die den Sprachförderbedarf der Kinder im Kindergartenalter 15 Monate vor Schuleintritt erhebt (1 HT)
- Projekt „Sprachfreude“ einer (FPÖ-geführten) Vorarlberger Gemeinde zur frühen Sprachförderung im Kindergarten (Deutsch, Englisch und Muttersprachen von Migranten) (1 HT)
- Ergebnisse des OECD-Länderberichts Österreich „Migration und Bildung“ (2 HT)

Ein weiterer Hauptthema-Artikel war ein M-Media-Artikel (siehe Kapitel 4.2.2) in der Presse.

Drei weitere Hauptthema-Artikel ließen sich keinem diskursiven Ereignis zuordnen.

6.1.4 Textsorten

Der Diskursstrang „Schule und Migration“ ist in allen wichtigen Textsorten der Printmedien vertreten.³⁹ Die informationsbetonten Textsorten (größtenteils Berichte und Features) liegen mit 131 Artikeln weit vor den meinungsbetonten Textsorten mit 49 Artikeln (Abbildung 6). Von 40 Kommentaren sind 16 Leitartikel und 13 Gastkommentare. Das häufige Vorkommen des Themas in Leitartikeln lässt auf einen hohen Stellenwert schließen. Abbildung 7 zeigt die Verteilung der Textsorten im Detail.

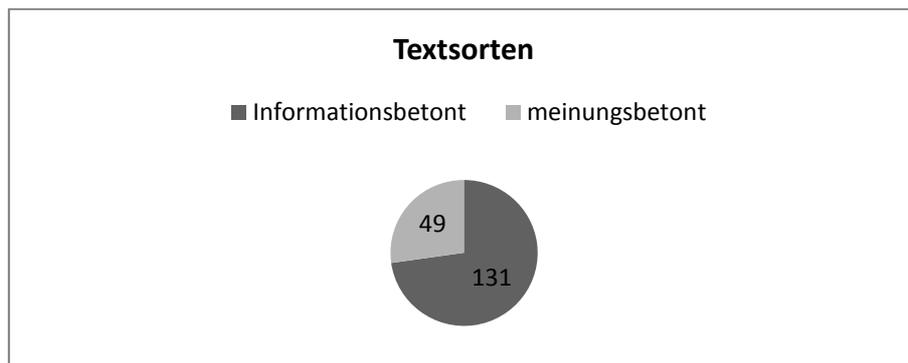


Abbildung 6

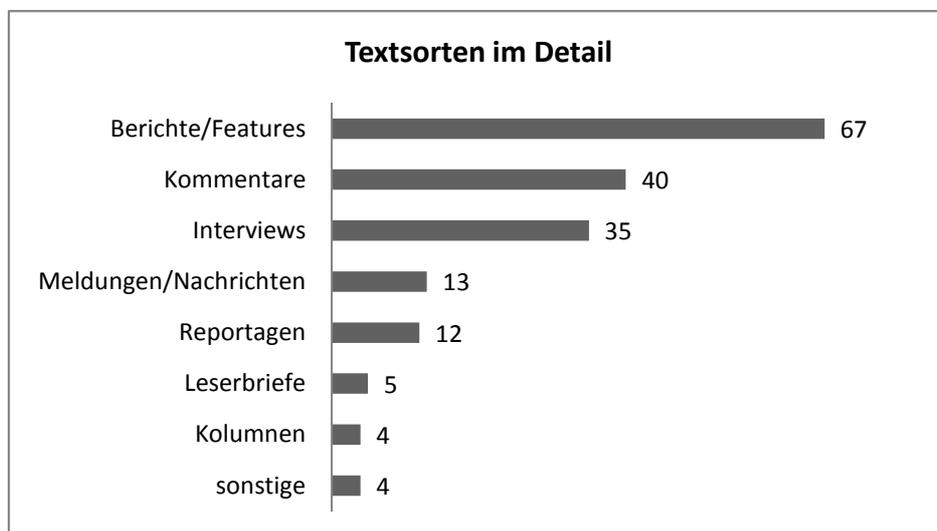


Abbildung 7

Folgende Textsorten sind vertreten, wenn das Thema Hauptthema eines Artikels ist: Bericht/Feature (12), Meldung/Nachricht (5), Reportage (5), Kommentar (3), Leserbrief (3) und Interview (1).

³⁹ Bei der Bestimmung der Textsorten richte ich mich nach Lüger (1995): Pressesprache.

6.1.5 Ressorts

Bei den Ressorts liegt sowohl im Gesamtkorpus als auch bei den Hauptthema-Artikeln die Innenpolitik vor der Chronik. Artikel, in denen es unter anderem um das Thema „Schule und Migration“ geht, schafften es sechs Mal auf die Titelseite von Presse und Standard. Zehn Mal waren sie Teil der Berichterstattung zum Themenschwerpunkt des Tages. Einander entsprechende Ressorts in Presse und Standard wurden unter einer Bezeichnung zusammengefasst (z.B. „Kommentar“ im Standard, „Meinung“ in der Presse und „Debatte“ in der Presse am Sonntag unter der Bezeichnung „Meinung“).



Abbildung 8

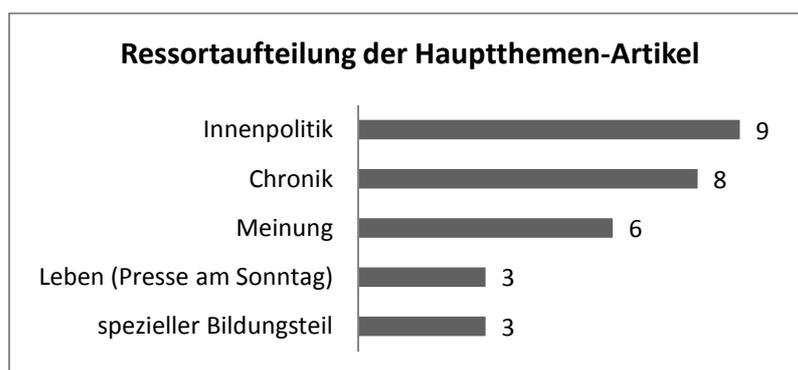


Abbildung 9

6.1.6 Inhaltliche Struktur des Diskurses (Unterthemen)

Die inhaltliche Bandbreite des Diskursstranges, also das, was aktuell „sagbar“ ist und auch geäußert wird, lässt sich in zwölf Themenkategorien, bei Jäger Unterthemen, erfassen. Diese ergaben sich aus der Kategorisierung sämtlicher inhaltlicher Aspekte des Gesamtkorpus. Die

Häufigkeit der Unterthemen (siehe Abbildung 10 und 11) gibt Aufschluss über deren Dominanz im medialen Diskursstrang „Schule und Migration“. Die folgende Auswertung der Aspekte innerhalb der Unterthemen zeigt, welche Positionen zu einem medialen Schlagwort vorhanden sind, welche es dominieren und es so im Diskurs „besetzen“ und definieren, aber auch welche Positionen fehlen. Unterthemen, die zur Beantwortung der anderen Forschungsfragen noch genauer ausgewertet werden, fasse ich hier nur überblicksmäßig zusammen. Die übrigen stelle ich ausführlicher da.

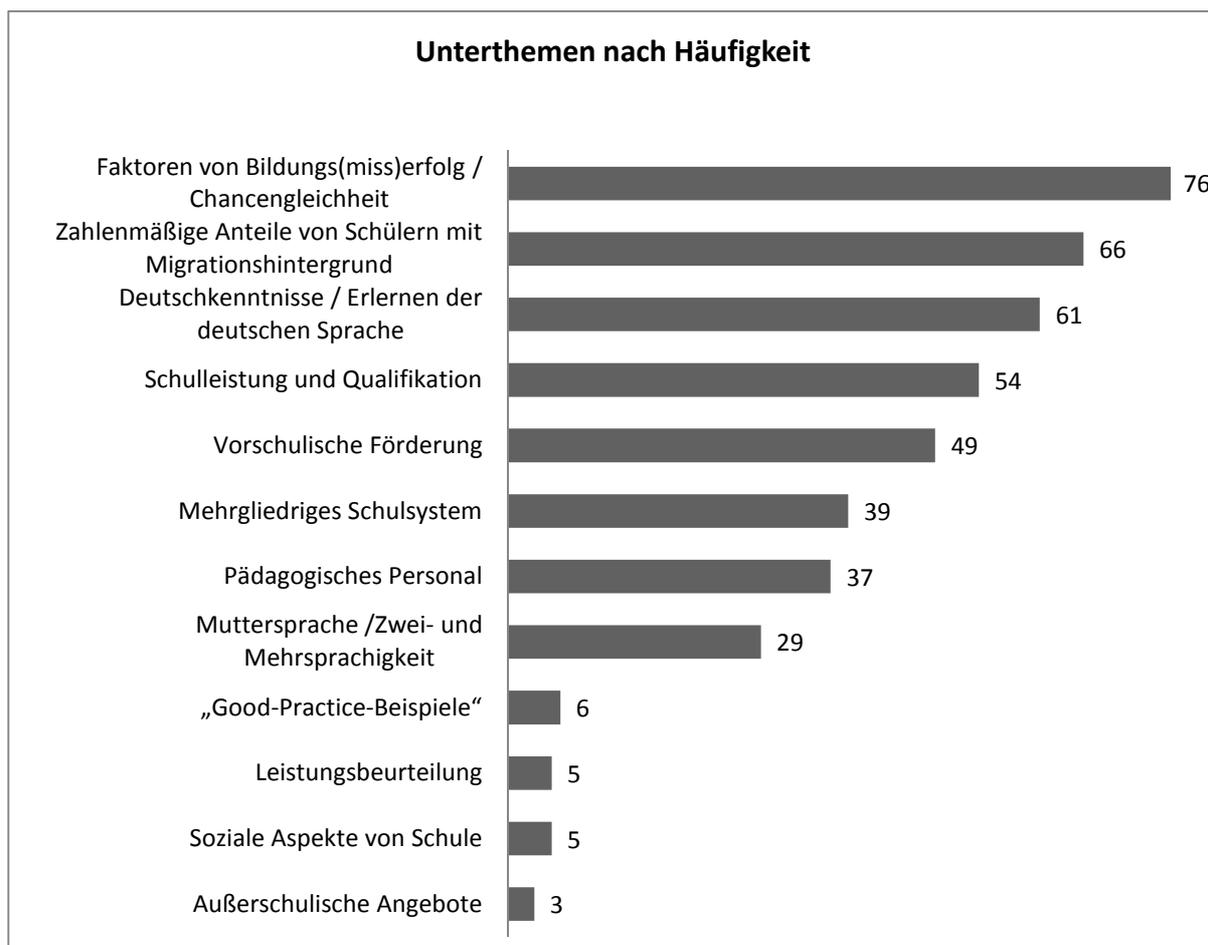


Abbildung 10

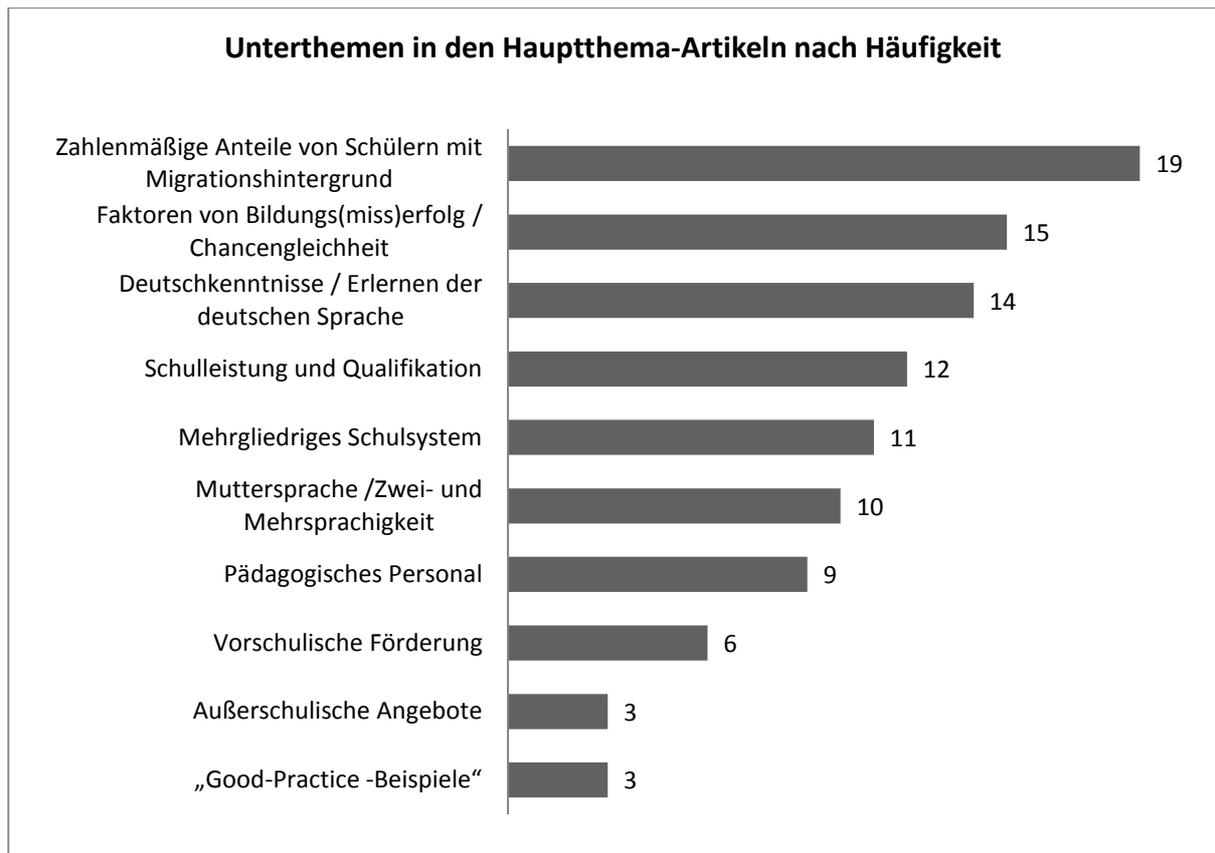


Abbildung 11

6.1.6.1 Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit

Aussagen zu Faktoren des familiären Hintergrundes und des Schulsystems, die sich auf den Bildungserfolg auswirken und allgemeine Aussagen zu Chancengleichheit respektive Benachteiligung

Familiärer Hintergrund:

Aussagen (zu)

- *Schicht und ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft sowie zur Sprachpraxis in der Familie*
- *die die Einbeziehung der Eltern ins Bildungsgeschehen betreffen (Anforderungen und Angebote der Schule an die Eltern, Elternarbeit)*

Faktoren des Schulsystems:

- *Welche Aufgaben hat das System? Erfüllt es diese oder nicht?*
- *Auswirkungen von dem, was das System „tut“ oder „verabsäumt“*

Aussagen zu Faktoren des familiären Hintergrundes als Erklärung für Bildungsmisserfolg überwiegen mit etwa 60 %. Zwei Aussagen behandeln eine positive Trendwende, der Rest

beschreibt Lebensbedingungen der Migrantenfamilien bzw. Verhaltensweisen, die dem Bildungserfolg der Kinder schaden.

Folgende Faktoren kommen vor (nach Häufigkeit):

- soziale Schicht und Bildung (33)
- Kultur und Religion in Verbindung mit Werten (19)
- Sprachpraxis in der Familie oder Community (7)
- Leistungs- und Aufstiegsorientierung (4)

Am häufigsten werden herkunftsunabhängige Faktoren angesprochen: Im Zusammenhang mit Schicht und Bildung werden geringer Bildungsgrad und niedrige berufliche Position (und die daraus resultierende wirtschaftliche Situation) als Kennzeichen „sozialer Benachteiligung“ genannt. Fast ebenso oft geht es um „Bildungsferne“, also fehlendes Wissen über das Bildungssystem und fehlendes Bewusstsein über den Wert und die Wichtigkeit von Bildung. Das geringe Bewusstsein über den Wert von Bildung wird neben der allgemeinen Feststellung von „Bildungsferne“ an verschiedenen Verhaltensweisen von Eltern mit Migrationshintergrund festgemacht. Zweimal wird angesprochen, dass den Eltern nicht klar ist, wie wichtig der Besuch eines Kindergartens und damit der Spracherwerb ist. „Unter Migrantenfamilien wird das nicht als notwendig empfunden. Sie glauben, Bildung beginnt erst mit der Schule“, so eine Lehrerin an einer Wiener Kooperativen Mittelschule mit sehr hohem Migrantenanteil (Thema des Artikels sind türkischstämmige Migranten). (Kraus/Sommerbauer: „Zukunft spielt keine Rolle“, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009) Innenministerin Maria Fekter (ÖVP) möchte gegen hohe Jugendarbeitslosigkeit bei Migranten „den Zuwanderern den Wert von Bildung vermitteln“, nachdem es viele Schulabbrecher gebe und Mädchen teilweise nach dem Pflichtschulabschluss aus den Schulen genommen würden (Simoner/Weißensteiner: „Ich kann nicht alle am Attersee unterbringen“, Standard 3. 12. 2008). Am Ende eines Artikels, der negative Stimmen zum Bildungsbewusstsein der Migranten zitiert, kommt die Leiterin der Wiener Schulpsychologie zu Wort, die „eine Trendwende [ortet]“: „Der dritten Generation sei heute bewusst, dass sie Bildung benötige: „Sie sind in den Schulen dahinter, dass sie diese Bildung auch bekommen““ (Stuhlpfarrer: Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt, Presse 10. 1. 2009).

Ein weiterer Aspekt ist Leistungsorientierung, die auf einen sozialen Aufstieg zielt. Erfahrungen der bereits zitierten Wiener KMS-Lehrerin zufolge ist „die Zukunft [...] in vielen Familien einfach kein Thema“. Es störe die Eltern nicht, wenn der Sohn nur Hilfsarbeiter werde oder die Tochter zu Hause bleibe und Kinder bekomme. (Kraus/Sommerbauer: „Zukunft spielt keine Rolle“, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009) Eine

Presse-Kolumne, deren Pauschalierungen und kultur- bzw. nationalitätenspezifische Negativzuschreibungen einzigartig im Untersuchungszeitraum sind, spricht den Türken aufgrund der Werte der islamischen Kultur Leistungs- und Aufstiegsorientierung und damit Integrationsfähigkeit grundsätzlich ab (Ortner: Die Schule ist nicht immer schuld, Presse 7. 12. 2007). Eine Reportage, die den erfolgreichen Bildungsweg zweier Mädchen mit Migrationshintergrund beschreibt, betont, dass die Hoffnung auf bessere Chancen für die Kinder gerade in Migrantenfamilien sehr groß sei und dass es immer mehr Zuwandererfamilien gebe, „die mit dem Bildungsaufstieg des Nachwuchses Ernst machen“ (Sommerbauer: „Bildung, Bildung, Bildung“, Die Presse am Sonntag 27. 9. 2009).

Neben den Aussagen über Schicht und den Bezug zur Bildung gibt es Aussagen zu Kultur und Religion in Verbindung mit Werten. Dabei geht es um kulturell oder religiös motiviertes bzw. bedingtes Verhalten von Eltern, das den Bildungserfolg beeinträchtigt und als Fehlverhalten gewertet wird. Bei Aussagen zum familiären Hintergrund zeigt sich besonders deutlich, dass als Problemgruppe islamische Familien, oft gleichgesetzt mit Familien türkischer Herkunft, dargestellt werden. Überraschenderweise bezieht sich rund die Hälfte der Aussagen zu Kultur und Religion auf das Problem, dass muslimische Mädchen nach dem Pflichtschulabschluss die Schule verlassen, dann aber nicht arbeiten gehen, sondern zu Hause bleiben, sowie auf die Verletzung der Schulpflicht, für die ebenfalls der Islam als Ursache gesehen wird. Kritikpunkt ist dabei die Stellung der Frau im Islam. Dreimal dienen Studienergebnisse als Beleg für diese Aussagen: Vom Interviewer mit der Feststellung konfrontiert: „Es gibt aber Mädchen, die von der Schule ferngehalten werden“ meint etwa Soziologin Hilde Weiss (Autorin der Studie „Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation“)⁴⁰, dass es vor allem ein Problem der türkischen Gruppe sei, „dass immer wieder [...] 14-jährige aus der Pflichtschule ausgeschieden [werden]. Aber auch das wird besser“. (Kocina: Junge Migranten zwischen zwei Welten, Presse 7. 1. 2009) Laut der Autorin einer „Jugend-Wertestudie“ des Instituts für Jugendforschung nimmt in der Oberstufe der (in den AHS ohnehin geringe) Anteil von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache weiter ab, „vor allem ‚Mädchen türkischer Herkunft‘ verschwinden, und sie tauchen auch auf dem Arbeitsmarkt nicht auf“. Die Studie erklärt das durch die traditionellen Rollenbilder der jungen Muslime: „Dass Männer allein für das Einkommen sorgen, befürworten 82 % der männlichen und 64 % der weiblichen Muslime.“ (Marits: Junge Migranten, alte Werte, Presse 3. 12. 2007) Ein Autor spricht

⁴⁰ Die Studie wurde im Theorieteil in Zusammenhang mit den Auswirkungen des familiären Hintergrundes auf den Bildungserfolg von Migranten angesprochen.

Religion als Problem bei der Integration an, wenn er schreibt, diese lasse sich nicht auf logistische und soziale Fragen beschränken: „Es ist etwa ein Problem, wenn Patriarchen vom Familienvater bis zum Imam Mädchen nicht in die Schule schicken wollen, weil ein konservatives Islamverständnis dies vorschreibt.“ (John: Dönmez und die Dogmen, Standard 16. 12. 2008) Eine Autorin attestiert der türkischen Migrantengruppe in Österreich „mangelnde Integrationswilligkeit“ und plädiert dafür, in Zukunft keine „ungelernten Hilfskräfte“ mehr ins Land zu holen, „in deren Kulturkreis es üblich ist, der Ehefrau zu verbieten, arbeiten zu gehen, und die ihren Töchtern Kopftuch statt Bildungschancen geben“ (Salomon: Holen wir endlich die Richtigen herein, Presse 21. 1. 2009). Drei Aussagen beziehen sich auf einen markigen Spruch des Wiener Bürgermeisters Häupl im Wiener Wahlkampf, der im Korpus selbst nicht enthalten ist: Auf den Vorwurf, dass er Probleme, die durch unterschiedliches Kulturverständnis entstehen, ignoriere, entgegnet Häupl mit folgender Anekdote: Er habe einem Mann, „der seine Tochter nicht in die Schule lassen will“, „unter heftigem Beifall der anderen türkischen Männer“ erklärt: „Seit Maria Theresia gibt es in Österreich die Schulpflicht, seit Franz Joseph ist der Islam anerkannte Religion. Und wenn Sie Ihre Tochter nicht in die Schule lassen, dann reiße ich Ihnen die Ohrwascheln aus.“ In der Welt dieses Mannes werde man nur so verstanden.⁴¹ In zwei Aussagen wiederholt und bekräftigt Häupl diese Äußerung, ein Kommentator lobt die Einstellung des Bürgermeisters als dringend notwendiges „Problembewusstsein“. (Nowak: Die Ausländerlüge von der dritten Generation, Presse 7. 1. 2009)

In den anderen Aussagen zu Kultur und Religion geht es um kulturelle Unterschiede, die sich in Schulklassen bzw. beim Kontakt mit den Eltern als problematisch erweisen und allgemein um fehlende Integration muslimischer Schüler.

Ein weiterer herkunftsspezifischer Aspekt ist die Sprache. Einerseits wird das niedrige Bildungsniveau türkischer Eltern (laut einer Studie von Soziologin Hilde Weiss und den Erfahrungen eines türkischstämmigen „muttersprachlichen Mitarbeiters“ des Wiener Jugendamtes) insofern als Problem gesehen, als sie den Kindern kein korrektes Türkisch beibringen können, was wiederum Nachteile beim Deutschlernen bedeutet. Andererseits werden mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern als Hindernis für den Bildungserfolg genannt sowie der Umstand, dass in vielen Familien nicht Deutsch, sondern die Muttersprache gesprochen wird. Der Chef der Pflichtschullehrergewerkschaft, Walter Riegler, wirft Migrantenfamilien darüber hinaus vor, nicht dafür zu sorgen, dass die Kinder im

⁴¹ John/Stuiber: „Nicht ohne G'spritztn ablichten lassen“, Standard 14.8. 2008

Kontakt zur deutschsprachigen Umgebung Deutsch lernen können: Riegler spricht von der dritten Generation, wenn er meint: „Gleichzeitig sorgen die konservativen Vorstellungen vieler Zuwanderer dafür, dass sich die Kinder nur z.B. im türkischen Freundeskreis aufhalten bzw. in diesen Kreisen heiraten – womit schlechte Deutschkenntnisse einzementiert [...] werden.“ (siehe Feinanalyse Kapitel 6.2.3: Stuhlpfarrer: Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt, Presse 10. 1. 2009) Ein türkischstämmiger „muttersprachlicher Mitarbeiter“ des Wiener Jugendamtes nennt einen Erziehungsgrundsatz der traditionellen türkischen Familie, unabhängig vom Grad der Religiosität, der für die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht gut ist: „Der Respekt, den die jüngere Generation den Eltern und Großeltern entgegenbringen müsse“, schlägt sich darin nieder, dass „viele türkische Familien [...] zu wenig oder gar nicht mit ihren Kindern [reden].“ Durch die häufige Reaktion „Halt den Mund“ auf die Fragen der Kinder „würde auch die Lust an der Entdeckung der Welt und damit letzten Endes auch am Lernen gedämpft“. (Kraus/Sommerbauer: „Zukunft spielt keine Rolle“, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009)

Angesichts der schwierigen Voraussetzungen werden die Eltern als wichtiger Ansatzpunkt für die Schulpolitik gesehen. Aussagen zu freiwilligen Elternbildungsangeboten an den Schulen stehen Forderungen nach Verpflichtung der Eltern zu bestimmten Dingen gegenüber. Unterrichtsministerin Schmid nennt die „Einbeziehung der Ausländer-Eltern in das Bildungsgeschehen“ als einen der Punkte, die angesichts der PISA-Ergebnisse angegangen werden müssen (Witzmann: Ein Drittel sind „Risikoschüler“, Presse 5. 12. 2007). Zwei Berichte beschäftigen sich mit den Elternbildungskursen des Wiener „Integrationspakets für Jugendliche“. Eine Kommentatorin lobt die „Mama lernt Deutsch“-Kurse und fordert weitere Initiativen, ein Kommentator schlägt von der Schule unabhängige Bildungsberater vor. ÖVP-Politiker sind für verpflichtende Elterninformation zum Spracherwerb der Kinder und für verpflichtende Berufsberatung. Mit der Forderung nach Verpflichtung geht teilweise die Forderung nach Sanktionen und Druck einher. Für Staatssekretärin Christine Marek (ÖVP) müssen die Eltern „begleitet aber auch in die Pflicht genommen werden“. Sie plädiert für „entsprechenden Druck“, wenn das nötig sei, damit die Kinder Deutschförderangebote auch in Anspruch nehmen. (Pink: Wir sind keine Deutschen, Presse 6. 12. 2007) Migrationsforscherin Gudrun Biffl spricht ebenfalls von Druck, allerdings nicht weiter definiert: Auf die Frage „Wie sollen Schulen reagieren, wenn es Klassen mit bis zu 90 Prozent Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache gibt?“ meint sie: „Ohne die Eltern kommt man da nicht weiter. Bei der Durchsetzung von Werten muss eventuell auch Druck ausgeübt werden. Vernünftig ist auch, den interreligiösen Dialog zu pflegen.“ (Salomon: „Es droht eine

Spaltung der Gesellschaft“, Presse 20. 3. 2009) FPÖ-Abgeordneter Haimbuchner ist der Ansicht, dass „Geld alleine [...] das Problem [der außerordentlichen Schüler, die dem Unterricht nicht folgen können, d. Verf.] nicht lösen“ wird. „Wie wollen sie die Familien dazu bringen, dass sie die deutsche Sprache lernen? Es muss Sanktionen geben, wenn der Wille fehlt, sich in unser Wertesystem zu integrieren.“ (Meinhart: Grün und blau: Die neue Generation, Presse 10. 7. 2009)

Aussagen über Chancengleichheit und die Aufgaben des Schulsystems beziehen sich oft auf Studienergebnisse, besonders auf die PISA-Studie und auf OECD-Berichte. Bei mehr als der Hälfte der Aussagen handelt es sich um die Feststellung, dass das österreichische Bildungssystem wenig chancengerecht ist, weil es Benachteiligung auf Grund des familiären Hintergrunds nicht kompensiert, sondern vererbt bzw. reproduziert. Migranten, die zu einem großen Teil sozial benachteiligten Schichten angehören, treffe das besonders stark. Die meisten dieser Aussagen kritisieren diesen Umstand, teilweise werden Maßnahmen genannt, die gesetzt werden sollen bzw. die schon bestehen, um die Chancengleichheit zu verbessern. Hier decken sich die Ansichten von OECD und SPÖ-Politikern: Ganztagschule, Gesamtschule, verpflichtendes Kindergartenjahr, Sprachförderung. Ein Leitartikel bescheinigt Österreich „im internationalen Vergleich ein veritables Defizit in Sachen Chancengleichheit“. „In einem Zuwandererland, wie wir es sind, ist das besonders schmerzhaft, weil mangelnde Integration – und das sind in erster Linie Bildungsdefizite – hohe Sozialkosten nach sich zieht.“ Als Mittel zur Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund plädiert die Autorin für eine Ganztags- und Gesamtschule, die allerdings nur mit einem fundierten Konzept und ausreichender Ausstattung funktionieren könne. (Salomon: Bloß Fortschrittchen im Schulwesen, Presse 27. 12. 2008) Einige Aussagen kritisieren konkret die frühe Aufteilung der Schüler auf Hauptschule und Gymnasium.

Eine weitere Gruppe von Aussagen beanstandet, dass Kinder mit Migrationshintergrund zu wenig gefördert werden (im Unterschied zur Kritik an den strukturellen Mechanismen, die Benachteiligung reproduzieren). Ein Punkt einer „echten Integrationspolitik“, die die SPÖ bisher nicht betrieben habe, sind etwa für einen Autor die Schulen, „die Zuwandererkinder gezielt fördern müssten, um ihnen echte Aufstiegschancen zu ermöglichen“ (Fritzl: Die Angst der SPÖ vor dem Ausländerthema, Presse 23. 9. 2009).

Außerdem wird ganz allgemein konstatiert, dass im Schulsystem die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund schlecht gelingt. Dabei bezieht man sich meist auf Studienergebnisse. Der OECD-Länderbericht Economy wird zitiert, der die „schwache

Integration von Migranten“ beanstandet (as: Fünf Bildungslücken hat das Land, Standard 3. 7. 2009). Für Bernd Schilcher, Leiter der Reformkommission im Unterrichtsministerium, sind die PISA-Ergebnisse ein Zeichen schlechter Schulqualität: „[...] siehe Integration. Die können wir nicht“ (Salomon: „Genauso schleißig wie die Deutschen“, Presse 15. 12. 2007).

Wenn das Schulsystem im Zusammenhang mit dem Thema Chancengleichheit angesprochen wird, besteht Einigkeit darüber, dass das Schulsystem die Aufgabe hat, Chancengerechtigkeit herzustellen, sei es nun durch strukturelle Veränderungen (hier gibt es unterschiedliche Ansichten, welcher Weg zum Ziel führt) oder durch verstärkte gezielte Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund. Einzige Ausnahme ist die oben schon erwähnte Presse-Kolumne „Die Schule ist nicht immer Schuld“ von Christian Ortner. Die schlechten PISA-Ergebnisse der „Kinder aus Einwandererfamilien“ sind nach Ortner kein „skandalöses Defizit unseres Bildungssystems“, wie es der „politisch korrekte Mainstream in diesem Lande“ in den letzten Tagen regelmäßig beschrieben habe. Vielmehr sei es ein „vollständiges Versagen unserer Einwanderungspolitik“. Denn Österreich lasse „die falschen Einwanderer“ ins Land, hauptsächlich „Bewohner der Balkanregion und der östlichen Türkei“. Fazit der Kolumne ist, dass Türken sehr wenig leistungsorientiert und integrationsfähig- bzw. willig sind. Als Reaktion auf die Kolumne werden drei Leserbriefe veröffentlicht, die Ortners Aussagen gutheißen und bekräftigen sowie drei wütende Protestbriefe, einer davon von der grünen Abgeordneten Alev Korun. In den zustimmenden Reaktionen heißt es etwa, Chancengleichheit sei eine idealistische Idee und bei der Schule anzusetzen der falsche Weg. (Leserbrief: Ortner sagt, was schief läuft, Presse 11. 12. 2007) Für einen anderen Leser sind nicht „Benachteiligung durch schlechte Integrationsmöglichkeiten oder Angebot[e] unserer Schulen“ der Grund für schlechte Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund, sondern „Disziplinlosigkeit, mangelnde[r] Leistungswille und fehlende[r] elterliche[r] Einsatz“ (Leserbrief: Schwacher Leistungswille, Presse 11. 12. 2007).

Wenn von der Verantwortung oder Pflicht der Eltern die Rede ist, wird das System meist gar nicht angesprochen. Diese beiden Perspektiven treten also getrennt auf. Zu dieser Regel bilden zwei Aussagen derselben Autorin in Leitartikeln die Ausnahme: Die Autorin kritisiert die geringe Chancengerechtigkeit des Schulsystems aber auch die Einstellung von (muslimischen bzw. türkischen) Eltern. Dass türkische Staatsbürger in Österreich und Deutschland „schlechter gebildet [und] häufiger arbeitslos [sind], auch dann, wenn sie schon lange hier sind, hat wohl einerseits mit dem wenig chancengerechten Schulsystem Deutschlands und Österreichs zu tun, andererseits aber auch mit der mangelnden Integrationswilligkeit der Zuwanderer selbst“, die, wie es am Ende des Artikels heißt, „ihren

Töchtern Kopftuch statt Bildungschancen geben“ (Salomon: Holen wir endlich die Richtigen herein, Presse 27. 1. 2009) Viele Frauen mit Migrationshintergrund, „speziell aus islamischen Kulturkreisen“, die „in Abhängigkeit vom ‚Pascha-Ehemann‘“ leben, hätten keine Chance sich zu emanzipieren (das heißt Deutsch zu lernen, Arbeiten zu gehen). „Ihren schlechten Bildungsgrad vererben sie im heimischen Schulsystem, das sich stark auf die Familien verlässt, an ihre Kinder weiter.“ (Salomon: Wer bitte braucht eine Frauenministerin?, Presse 19. 12. 2008)

Schließlich gibt es zwei Aussagen, die im Unterschied zur strukturellen Benachteiligung durch das Schulsystem aktive Diskriminierung zum Thema haben. In einer Studie über inhaftierte Jugendliche mit Migrationshintergrund werden als Gründe für frühe Verhaltensauffälligkeit u. a. „Diskriminierungserfahrungen durch das Lehrpersonal“ angegeben. (Drechsler: An den Rand der Gesellschaft getriebene Jugendliche, Standard 18. 11. 2008) Die grüne Landtagsabgeordnete Madeleine Petrovic antwortet auf die Frage, ob „[schlechte Leistung der Migrantenkinder] die Schuld der Eltern oder doch ein Versagen der Politik“ sei: „Bei Migranten kommen verschiedene Probleme zusammen: Geringes Einkommen, der Bildungsstatus der Eltern, echte Diskriminierung“ (Pink: Wir sind keine Deutschen, Presse 6. 12. 2007).

6.1.6.2 Zahlenmäßige Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund

Die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund wird in verschiedenen Zusammenhängen genannt: Beim prozentuellen Anteil an bestimmten Schularten geht es um die Bildungsbeteiligung bzw. Qualifikation dieser Schüler. Dieselben Zahlen werden auch herangezogen, um Schularten mit hohem Migrantenanteil (negativ) zu bewerten. Hauptsächlich geht es aber um den hohen Anteil, den Schüler mit Migrationshintergrund bzw. mit nichtdeutscher Muttersprache in Schulen und Schulklassen in Wien, aber auch in den Ballungsräumen allgemein ausmachen. Es geht also um Zahlen, die im Alltag konkret erfahren werden und einzelnen Schulstandorten bzw. Stadtteilen zugeordnet werden können. Alle diese Aussagen sind im Unterthema „Zahlenmäßige Anteile“ erfasst. Zahlen im Zusammenhang mit der Bildungsbeteiligung und der Auswirkung eines hohen Anteils auf bestimmte Schularten werden gleichzeitig den Unterthemen „Schulische Leistung und Qualifikation“ und „Mehrgliedriges Schulsystem“ zugerechnet und werden dort erläutert.

An dieser Stelle geht es um den hohen Anteil in Schulen und Schulklassen, der in den untersuchten Medien als großes Problem angesehen wird. In den Artikeln wird mit Prozentzahlen, Bruchzahlen und mit Mengenangaben in der Formulierung „jeder zweite

Schüler“ und auch mit Formulierungen wie den Folgenden gearbeitet: „Schulklassen, in denen nur mehr ein oder zwei österreichische Kinder sitzen“ oder „in denen kein einziges Kind die deutsche Sprache versteht“ (Stuhlpfarrer: Brennpunkt Schule: 50 Prozent Migranten, Presse 29. 4. 2009; Stuhlpfarrer: Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt, Presse 10. 1. 2009). Teilweise werden negative Folgen für die Bildung der Kinder ohne Migrationshintergrund angeführt. Fazit dieser Aussagen ist, dass das Bildungsniveau sinkt, weil die Lehrer mit der Situation nicht zurechtkommen, weil normaler Unterricht unter diesen Bedingungen nicht mehr möglich ist. Die „regelrechte Flucht österreichischer Eltern aus Schulen mit hohem Migrantenanteil“ (Nimmervoll: Ich fühle mich mit Rückenwind ausgestattet, Standard 28. 11. 2008) aus Angst, ihre Kinder würden nicht gut genug aufs Gymnasium vorbereitet, wird von den Autoren etliche Male angesprochen. Nur eine Aussage bezieht sich auf die Auswirkungen der Situation auf die Schüler mit Migrationshintergrund. Ednan Aslan, Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, sieht die Situation auch als „Sorge [...] für die Migranten selbst“. In einigen Schulen in den Ballungszentren der Großstädte sei normaler Schulalltag nicht mehr möglich. Lehrer und Schüler seien überfordert. (Aslan: Die Migranten sind gefordert, Presse 9. 10. 2009)

Mit den negativen Auswirkungen der hohen Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund oder nichtdeutscher Muttersprache wird die Forderung nach „Durchmischung“ oder konkret nach einer Quotenregelung begründet. „Durchmischung“ wird dabei als positiver bzw. neutraler Begriff gebraucht, „Quote“ ist zum politischen Reizwort geworden. Politiker fordern eine Beschränkung der Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Muttersprache (beide Termini kommen vor) in Pflichtschulen in Wien aber auch in anderen Ballungsräumen auf höchstens 30 %. Zwei Aussagen beziehen sich bei dieser Zahl auf Expertenempfehlungen. Die Frage, wie das praktisch durchzuführen ist, wird dabei nicht immer aufgeworfen. Als einziger Lösungsvorschlag liegt auf dem Tisch, dass Kinder in weiter entfernte Schulen in anderen Bezirken fahren müssten. FPÖ, BZÖ und ÖVP sind für eine Quotenregelung, wobei sich ÖVP-Politiker um gemäßigte Formulierungen bemühen als jene von FPÖ und BZÖ. Die Grünen und die SPÖ lehnen diesen Vorschlag strikt ab. Den wiederholten Forderungen nach Einführung der Quote folgt jeweils die Absage von SPÖ-Politikern oder aus dem Unterrichtsministerium und dem Wiener Stadtschulrat, die beide SPÖ-geführt sind. Als ausschlaggebende Begründung wird angegeben, dass eine Umverteilung organisatorisch nicht durchführbar sei. Man verweist auf die Wiener Maßnahmen in Kindergarten und Vorschule, die bewirken sollen, dass, so Wiens Bürgermeister Häupl, „kein Kind überhaupt in die Volksschule kommt, das nicht Deutsch

kann“ (Kocina: Migranten: Häupl gerät unter Druck, Presse 1. 4. 2009). Die Quotenregelung wird von den Autoren nicht explizit gutgeheißen oder abgelehnt. Der Diskussion darüber wird von den Medien allerdings Gewicht verliehen, indem über die Forderungen berichtet und in Interviews oft nach dem Standpunkt zur Quote gefragt wird. In einigen dieser Interviews wird neben der Frage nach der Unterrichtsqualität eine zweite Begründung für die Quotenforderung sichtbar: Integration kann nicht mehr funktionieren, wenn Migranten die Mehrheit in einer Schulklasse stellen. Die folgenden beiden Politikeraussagen lassen allerdings bezweifeln, dass Integration das vorrangige Ziel ist. Der oberösterreichische Landeshauptman Josef Pühringer (ÖVP) ist für eine 30%-Quote, weil er sich vorstellen könne, „dass dann Integration in der Schulklasse gelingen kann. Integration heißt immer, dass eine Mehrheit eine Minderheit aufnimmt“. Im vorschulischen Bereich ist er zwar für „reine Ausländerklassen zur Sprachförderung“, später brauche es in den Schulen aber vernünftige Integrationsmodelle. (Rohrhofer/Scheller: „Reine Ausländerklassen in Vorschulen“, Standard 11. 4. 2009) FPÖ-Obmann Heinz Christian Strache fordert eine Quote, „weil das auch zum Vorteil der Zuwandererkinder ist und die Integration fördert“. Wenn die Quote organisatorisch nicht umgesetzt werden kann, ist er aber für reine Ausländerklassen. (Oswald/Seidl: „Die Frage ist, wann der Damm brechen wird“, Standard 8. 4. 2009) Soziologin Hilde Weiss sieht die Schule als sozialen Lernraum, wo Vernetzung von Kindern mit Migrationshintergrund und autochthon österreichischen Kindern stattfinden soll. Auf den Einwand des Interviewers, dass es Schulen gebe, „in denen bestimmte Migrantengruppen schon die Mehrheit stellen“, meint sie: „Je durchmischter eine Gruppe, desto besser gelingt soziale Integration.“ (Kocina: Junge Migranten zwischen zwei Welten, Presse 7. 1. 2009)

Positive Bewertungen eines hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund erfolgen hauptsächlich als Replik auf negative Aussagen. So reagiert Unterrichtsministerin Schmid auf die Quotenforderung des BZÖ (die Zahlen seien ein „Super-GAU für deutschsprachende Österreicher“) folgendermaßen: „[Das] Vorhaben sei in einigen Wohnbezirken [...] organisatorisch nicht umzusetzen und würde zu einer Trennung der Kinder nach Herkunftssprachen, zu einer Ghettobildung führen. Dies würde nicht nur den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache schaden, auch Kinder mit deutscher Muttersprache würden davon, ‚im Hinblick auf den Erwerb sozialer und interkultureller Kompetenzen, die von der Wirtschaft zunehmend gefordert werden‘ nicht profitieren. Die Befürchtungen mancher Eltern, dass die Chancen ihrer Kinder durch die Anwesenheit fremdsprachiger Mitschüler beeinträchtigt würden, findet in der Realität keine Entsprechung.“ (Pink: Andrang in Privatschulen: 39.000 Schüler allein in Wien, Presse 19. 3. 2009) Der Leiter des Grazer

Stadtschulamtes spricht angesichts der rasch wachsenden Zahl von Schülern mit Migrationshintergrund in Grazer Schulen von „Herausforderungen“ aber auch „Chancen“, die dadurch entstünden (Yan: Integration in Graz: Warten auf den großen Wurf, Presse M-Media 22. 4. 2009). Die grüne Landtagsabgeordnete Madeleine Petrovic bringt neben unzumutbar langen Schulwegen folgendes Argument gegen eine Quotenregelung: „Ich kenne immer mehr intellektuelle Eltern, die ihre Kinder ganz bewusst in Schulen mit hohem Ausländeranteil schicken, denn sie sagen sich: Schule soll für das Leben vorbereiten und nicht für den Elfenbeinturm“ (Pink: „Wir sind keine Deutschen“, Presse 6. 12. 2007).

Zwei Aussagen bringen das Argument ins Spiel, dass Österreich auf die Schüler mit Migrationshintergrund angewiesen ist: Anlässlich des neuen Statistischen Jahrbuchs des Innenministeriums (Migration & Integration: Zahlen, Daten, Indikatoren) berichtet ein Autor über die im Vergleich zu Österreicherinnen hohe Geburtenrate ausländischer Frauen. Daher sei es „kein Zufall“, „dass Wiener Volks- und Hauptschulen zu einem guten Teil von Zuwandererkindern bevölkert werden“. Jene, die „den Kinderreichtum der Zuwanderer negativ beurteil[en]“, macht der Autor auf die rückläufige Entwicklung der einheimischen Bevölkerung aufmerksam. (Fritzl: Migranten leben länger, Presse 26. 3. 2009) Zum Lehrlingsmangel und in weiterer Folge Facharbeitermangel in der Steiermark, den laut Prognose nicht einmal Menschen mit Migrationshintergrund ausgleichen werden können, wird der steirische AMS-Chef zitiert: „Diese jungen Menschen nur als Problemgruppe zu definieren und nicht die Chance zu erkennen, kann fatal sein. Denn wir werden vor allem die jungen Migranten, die heute zehn Jahre alt oder jünger sind dringend brauchen“ (Höfler: Dem Süden gehen die Lehrlinge aus, Presse 24. 8. 2009).

Schließlich gibt es allgemeine Aussagen zu Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, die fordern, deren Existenz doch endlich als Realität anzuerkennen. Als Beispiel sei ein Kommentar genannt, in dem es heißt: „Von den im Vorjahr in Wien geborenen Kindern hatten 60 % Zuwanderer-Eltern. Sie sind die nächste Generation, die diese Stadt und dieses Land prägen wird. Wenn manche Politiker immer noch hartnäckig behaupten, Österreich sei keine Einwanderungsgesellschaft, kann man sich nur an den Kopf greifen“ (Coudenhove-Kalergi: „Tschuschenpower“, Standard 8. 4. 2009).

Die Bedeutung, die die Fokussierung auf Zahlen und deren Instrumentalisierung im gesamten Diskurs einnimmt und die Wirkung der Sprache, die dabei verwendet wird, ist Gegenstand der weiteren Forschungsfragen.

6.1.6.3 Deutschkenntnisse/Erlernen der deutschen Sprache

Aussagen zu(m)

- *Deutschkenntnissen*
- *Prozess des Lernens bzw. Erwerbens der deutschen Sprache*
- *schulischen Maßnahmen⁴² in Deutsch als Zweitsprache*

Am häufigsten sind in dieser Kategorie die Aussagen über die (schlechten) Deutschkenntnisse von Schülern mit Migrationshintergrund. Hauptsächlich Politiker und Autoren, aber auch Lehrer, Experten und andere Personen äußern sich dazu. In etwa der Hälfte der Aussagen werden „mangelnde Deutschkenntnisse“ oder „Sprachprobleme“ bei Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt. Der Rest der Aussagen operiert mit dem Vorwurf, dass viele Kinder und Jugendliche gar kein Deutsch könnten, obwohl sie bereits in Österreich geboren wurden. Der Vorwurf richtet sich an die Politik oder an die Schüler und ihre Familien. Die Wiener SPÖ-Bildungsstadträtin Grete Laska wird gefragt: „Manche Zuwandererkinder mit Hauptschulabschluss, hier geboren und aufgewachsen, können nicht Deutsch. Wie ist das möglich?“ (Miljković/Stemmer: „Auch Österreicher sind Analphabeten“, Standard 14. 12. 2007). Ihrem Nachfolger Christian Oxonitsch, um Differenzierung zwischen „ausländisch“ und schlechten Deutschkenntnissen bemüht, hält eine Interviewerin entgegen: „Dass viele in Österreich geborene Zuwandererkinder bei der Einschulung kein Wort Deutsch können, ist aber eine Tatsache“ (Stemmer: „Manche Dinge muss man schnell machen“, Standard 28. 3. 2009). Die Sängerin Jazz Gitti berichtet von einer ihr bekannten Lehrerin aus Favoriten, einem Wiener Bezirk mit sehr hohem Migrantanteil: „Das Problem ist, dass es dort Jugendliche gibt, die kein Deutsch können. [...] Aber sie wollen ‚yeah‘ und ‚cool‘ sein“ (Schwarz: „In der Politik bist du das Arschloch“, Presse 25. 7. 2009). Die Auswertung der 2009 in fünf Bundesländern in den Kindergärten durchgeführten Sprachstandsfeststellung bei Fünfjährigen durch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) untermauert die Aussagen über schlechte Deutschkenntnisse mit Zahlen, macht aber auch darauf aufmerksam, dass auch deutschsprachige Kinder Sprachförderbedarf haben. 23 % der getesteten Fünfjährigen sprechen „so mangelhaftes Deutsch, dass sie in der Schule ‚größere Probleme‘ zu erwarten haben“, so das Fazit aus der Studie. (APA, red: Jeder vierte Fünfjährige spricht

⁴² Aussagen zu Deutschfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich werden zum Unterthema „Vorschulische Förderung“ gezählt.

nicht gut Deutsch, Standard 1. 4. 2009) Unter den autochthon österreichischen Kindern, die zum Zeitpunkt des Tests einen Kindergarten besuchten, hatten 10 % Förderbedarf, bei den Kindern mit Migrationshintergrund waren es 59 %.

Neben den vielen negativen Aussagen ist eine „Gegenströmung“ zu bemerken. Dazu zählen die Beteuerung von Unterrichtsministerin Schmid, dem Wiener Stadtschulrat und dem Wiener Bürgermeister Häupl, dass die Tatsache, dass ein Schüler nicht Deutsch als Muttersprache oder Migrationshintergrund habe, nicht mit mangelnder Deutschkompetenz gleichzusetzen sei. Es sind dies Reaktionen auf die von BZÖ und FPÖ geforderte 30%-Grenze für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in öffentlichen Schulklassen. (Pink: Andrang in Privatschulen: 39.000 Schüler allein in Wien, Presse 19. 3. 2009; Bitzan: Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten, Presse 31. 3. 2009; Kocina: Migranten: Häupl gerät unter Druck, Presse 1. 4. 2009) Außerdem gibt es das Phänomen, dass Politiker die Problemgruppe derer, die Sprachdefizite (gemeint sind Deutschdefizite) haben, auch auf autochthone Österreicher ausweiten, wenn die Integrationspolitik ihrer Partei für die schlechten Deutschkenntnisse der Migranten verantwortlich gemacht wird (siehe Kapitel 6.5.1.3).

An zweiter Stelle stehen Aussagen zu den schulischen Maßnahmen der Deutschförderung. Ministerin Schmid kommt sehr oft zu Wort und wiederholt, dass es schon viele Deutschfördermaßnahmen gibt, dass man diese aber weiter ausbauen muss und wird. Kritik bezieht sich darauf, dass es zu wenig Deutschfördermaßnahmen gibt bzw. dass diese abgebaut statt ausgebaut werden. Hier kommen interessanterweise fast ausschließlich ÖVP-Politiker zu Wort. Von ÖVP und FPÖ kommen auch Rufe nach „Druck“ (Christine Marek, Integrationsbeauftragte der ÖVP) und „Sanktionen“ (FPÖ-Abgeordneter Manfred Haimbuchner), falls die Deutschfördermaßnahmen nicht in Anspruch genommen werden sollten bzw. um die Familien dazu zu bringen, Deutsch zu lernen. (Pink: Wir sind keine Deutschen, Presse 6. 12. 2007; Meinhart: Grün und blau: Die neue Generation, Presse 10. 7. 2009)

6.1.6.4 Schulleistung und Qualifikation von Schülern mit Migrationshintergrund

Aussagen zu

- *Leistung und Schulerfolg (nicht konkret die Deutschkenntnisse betreffend)*
- *Bildungsbeteiligung (erreichte Schulabschlüsse bzw. Repräsentation in den Schularten)*

Die Aussagen im Diskurs in dieser Kategorie lassen sich so zusammenfassen: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erbringen schlechte Schulleistungen (bzw. schlechtere

als autochthon österreichische Schüler) und sind schlecht ausgebildet, das heißt, sie erreichen nur niedrige Schulabschlüsse. Positive Aussagen kommen nur vereinzelt vor. Interessant ist, welche Quellen die Autoren für die Bestätigung dieses negativen Befundes heranziehen. Der Großteil der Nennungen entfällt auf Studienergebnisse.

Im Dezember 2007, dem Monat nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse von 2006, dominiert erwartungsgemäß die Wiedergabe des schlechten Ergebnisses der Schüler mit Migrationshintergrund. Besonders hervorgehoben wird die Tatsache, dass die zweite Migrantengeneration im Lesen schlechtere Ergebnisse erzielt als die erste. Im restlichen Untersuchungszeitraum bezieht man sich immer wieder auf die schlechten Ergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA sowie bei PIRLS und TIMSS, wenn Aussagen zu ihrer Bildungssituation bzw. zum österreichischen Schulsystem gemacht werden.

Ein Aspekt, der nur ein einziges Mal genannt wird, der aber trotzdem erwähnenswert ist: Eine Leitartikelautorin bringt auf Seite eins Ergebnisse einer als Studie bezeichneten Umfrage unter sechzehn- bis neunzehnjährigen Erstwählern unter dem Titel „Was Jugendliche wirklich wollen“. Abgesehen von „negativen Erfahrungen“, die laut Umfrage 80 % der Jugendlichen „mit gleichaltrigen Migranten“ gemacht haben, „[fühlen sich viele Jugendliche] im schulischen Fortkommen von Migranten behindert“. Das ist die einzige Bestätigung von Schülerseite, dass hohe Migrantenanteile in Schulklassen in Bezug auf die Leistung der Klasse als negativ empfunden werden. (Salomon: Was Jugendliche wirklich wollen, Presse 25. 4. 2009) Die Rolle der Studien im Mediendiskurs wird in Forschungsfrage 2 eingehend behandelt.

Dass Schüler mit Migrationshintergrund gering qualifiziert sind, wird immer wieder durch offizielle Statistikdaten zur Repräsentation in den verschiedenen Schularten bzw. zum erreichten Schulabschluss untermauert. Anlass dazu sind die Veröffentlichung von Zahlen wie etwa das Erscheinen des Statistischen Jahrbuchs des Innenministeriums (Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren) oder neue Zahlen der Schulstatistik, aber auch gezielte Manöver um ohnehin vorhandene extreme Statistikzahlen über Migrantenkinder in die Medien und aufs tagespolitische Tapet zu bringen. BZÖ und FPÖ erreichen das mittels parlamentarischer Anfragen an die Bildungsministerin. Diese Strategie geht auch beim Thema Leistung auf. Die Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage der FPÖ macht die im Vergleich zu autochthon österreichischen Schülern hohen Repetenzahlen unter Schülern mit Migrationshintergrund in Wien zum Thema der Berichterstattung. (APA: Jeder dritte Sitzenbleiber hat Migrationshintergrund, Standard 8. 7. 2009; APA: Jedes dritte Kind bleibt sitzen, Presse 8. 7. 2009) Der Aspekt „Dropout“ wird ebenfalls vereinzelt erwähnt.

In Reportagen werden beim Lokalausgleich die Statistiken und Studienergebnisse anschaulich gemacht: Die Kinder einer Wiener Kooperativen Mittelschule (93 % Ausländer oder mit Migrationshintergrund) werden pauschal als „lernschwach“ bezeichnet. Laut einer Lehrerin sind es „Kinder mit schwächerer Begabung“, „die vor 15 Jahren in Sonderschulen gekommen wären“. Die Situation der Schule wird als typisch für Wien bezeichnet. (Sommerbauer: Endstation Hauptschule, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009)

In einer Reportage derselben Autorin, „Zukunft spielt keine Rolle“, berichten türkischstämmige „muttersprachliche Mitarbeiter“ des Wiener Jugendamtes über ihre Erfahrungen mit den familiären Gegebenheiten, die zu „schulischen Misserfolgen“ führen und dazu, dass „überproportional viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in der Kooperativen Mittelschule [...] oder sogar in der Sonderschule landen“ (Kraus/Sommerbauer: „Zukunft spielt keine Rolle“, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009).

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die schlechten Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund oft in Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund und den schlechteren Startbedingungen im Sinne einer Begründung genannt werden.

Aussagen zu guter Leistung und positiven Trends bei der Qualifikation sind vorhanden, im Vergleich zu den negativen Aussagen, jedoch in verschwindend geringer Zahl. Dazu zählen je ein Bericht in Presse und Standard über die vom Unterrichtsministerium veröffentlichten Zahlen zum Anstieg der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in den AHS und HTL. „Immer mehr Migranten schaffen den Sprung in eine höhere Schule“, lautet eine der positiven Formulierungen. (Stuhlpfarrer: Immer mehr Migranten in der AHS, Presse 11. 2. 2009; vgl. auch: Miljković: Mehr Migranten an AHS, Standard 11. 2. 2009) Einen Ausgleich zur Reportage aus der Problemhauptschule (siehe oben), ebenfalls von derselben Autorin, stellt die Erfolgsgeschichte des Bildungsaufstiegs zweier Mädchen dar: Sahire, deren Großeltern „als Gastarbeiter nach Österreich kamen“ und Samira, „deren Familie aus Ghana stammt“. Beide Mädchen stehen vor der Matura und haben schon konkrete Studienpläne. Die Autorin beschreibt den erfolgreichen Bildungsaufstieg der Mädchen als Beispiel dafür, dass „immer mehr Zuwandererfamilien [...] mit dem Bildungsaufstieg des Nachwuchses Ernst machen“. Mittlerweile habe in Wien jedes vierte Kind in der AHS-Unterstufe einen Migrationshintergrund. Ein weiterer Schauplatz der Reportage, die jährliche Verleihung eines „Stipendiums für begabte Zuwandererkinder“, verliehen von der Crespo-Foundation, bringt den Aspekt überdurchschnittlicher Begabung und Leistung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. (Sommerbauer: „Bildung, Bildung, Bildung“, Die Presse am Sonntag 27. 9. 2009)

Nach der Erfahrung eines AHS-Direktors und der im Wiener Stadtschulrat für die AHS zuständigen Beamtin stimmt die Einschätzung der Volksschule, ob ein Kind reif für die AHS ist, in den meisten Fällen. Wer trotz eines Dreiers im Volksschulzeugnis in die AHS gehen möchte, muss eine Aufnahmeprüfung machen. „Die, die es schaffen, schaffen es eher knapp“. Und auch danach, im AHS-Schulalltag, würden sich diese Kinder eher schwertun.“ Ausnahme seien jedoch Kinder mit Migrationshintergrund, „die sprachlich noch nicht auf dem erforderlichen Level, grundsätzlich aber sehr leistungsfähig seien. Sie würden dann auch rasch aufholen“. (Weiss: Wenn ein Dreier die AHS gefährdet, Presse 23. 3. 2009)

6.1.6.5 Vorschulische Förderung

Aussagen zu Kindergarten und Vorschule

In den Untersuchungszeitraum fällt die Einführung des Gratiskindergartens in Wien. Die Einführung des bundesweiten verpflichtenden kostenlosen letzten Kindergartenjahres erfolgte, ein Jahr später als im Regierungsübereinkommen vorgesehen, nach längeren Verhandlungen mit den Ländern mit dem Schulbeginn 2010. Da das Thema Kindergarten damit bundespolitisch und in Bezug auf die Wiener Landtagswahlen relevant wurde, gibt es dazu sehr viele Aussagen. Berichte über den Wiener Gratiskindergarten und Forderungen nach dem verpflichtenden bundesweiten Kindergartenjahr bzw. Ankündigungen desselben dominieren das Unterthema.

Der kostenlose Kindergarten in Wien und das geplante verpflichtende Kindergartenjahr verbunden mit der (Deutsch-)sprachstandsfeststellung und der Deutschförderung wird von Autoren, Experten und Politikern uneingeschränkt positiv bewertet und als notwendig erachtet. Untermuert wird diese Sichtweise durch die Auswertung der bereits erwähnten Sprachstandsfeststellung bei den Fünfjährigen in den Kindergärten. Von den getesteten Kindern mit Migrationshintergrund, die zum Zeitpunkt des Tests bereits einen Kindergarten besuchten, haben demnach 59 % Sprachförderbedarf. Als Ziel für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache wird einhellig genannt, dass sie bei Schuleintritt dem Unterricht folgen können sollen. Wie die Sprachförderung im Kindergarten konkret durchgeführt wird (Methode, Material, Qualifizierung der Kindergartenpädagogen) wird nicht angesprochen.

Nächsthäufiger Aspekt ist die Vorschulerziehung. Im Frühjahr 2009 wird das sogenannte „1+1-Modell“ der Stadt Wien Thema, da für den ersten, bereits im Kindergarten geförderten Jahrgang die Entscheidung über den Vorschulbesuch unter anderem auf Grund von Deutschdefiziten fällt (siehe Kapitel 3.3.3.2). Der Wiener Bürgermeister Häupl nützt diese

Maßnahme außerdem als Abwehrargument gegen Angriffe der FPÖ, die die hohen Anteile an Schülern mit Migrationshintergrund in Wien als „Super-GAU für Österreicher mit deutscher Muttersprache“ bezeichnet und (wie schon bisher) eine Migrantenquote in den Schulklassen fordert. Laut Häupl soll durch das Modell garantiert werden, „dass kein Kind überhaupt in die Volksschule kommt, das nicht Deutsch kann“ (Kocina: Migranten: Häupl gerät unter Druck, Presse 1. 4. 2009). Auch andere SPÖ Politiker und ein Autor präsentieren das Modell als Lösung der Schulprobleme in den Wiener Volksschulen. Ein Artikel widmet sich der Kritik von Grünen Politikern und von Lehrern am „1+1-Modell“, die von „Segregation“ und „Stigmatisierung“ sprechen, wenn, so die Befürchtung, „Sprachklassen“ oder „Ghettoklassen“ ohne soziale Durchmischung entstehen. „Der Grundgedanke des integrativen Unterrichts von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache bliebe dabei auf der Strecke.“ (Fernsebnern-Kokert: Wiener Lehrer befürchten „Ausländerklassen“, Standard 10. 3. 2009)

Politiker aus FPÖ und ÖVP, ein Leserbriefschreiber und Nationalbibliothekschefin Johanna Rachinger sind hingegen von vorn herein für verpflichtende getrennte Sprachförderklassen bzw. Vorschulklassen vor dem Übertritt in eine Regelklasse.

6.1.6.6 Mehrgliedriges Schulsystem

Aussagen zu

- *Gliederung und Organisation des Schulsystems (Schularten, Gesamtschule, Ganztagschule, Privatschulen usw.)*
- *Schnittstellen zwischen den Schularten*
- *Repräsentation der Schüler mit Migrationshintergrund in den Schularten*

Dominanter Aspekt ist die Über- bzw. Unterrepräsentation von Schülern mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Schularten. Die Daten aus der Schulstatistik werden einerseits zur Beschreibung der erwartbaren (schlechten) Qualifikation dieser Schüler verwendet (diese Aussagen sind auch im Unterthema „Schulleistung und Qualifikation“ enthalten und werden dort ausgewertet), andererseits um Aussagen darüber zu machen, wie sich ein hoher Migrantenanteil auf die Schulart auswirkt.

Weiterführende Schularten mit hohem Migrantenanteil werden negativ bewertet. Das betrifft fast ausschließlich Hauptschulen in Wien (fast vollständig als Kooperative Mittelschulen geführt) und allgemein in den Ballungsräumen. Einmal wird auch die Handelsschule erwähnt. Ein hoher Migrantenanteil in Volksschulen wird in Zusammenhang mit der Vorbereitung auf weiterführende Schulen gebracht. Als Folge der kolportierten Abwertung der Schularten bzw.

einzelner Schulstandorte werden „Fluchtbewegungen“ von jenen Schularten, in denen der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund hoch ist, in die jeweilige alternative Form mit geringem Migrantenanteil konstatiert. Es geht, bezogen auf die Situation in Wien, um die Alternativen Hauptschule bzw. Kooperative Mittelschule versus AHS und öffentliche versus private Volksschulen. Die Formulierungen gehen in die Richtung, dass Migranten die autochthonen Schüler in ihrem schulischen Fortkommen und in ihren Chancen auf einen Übertritt in höhere Schulen behindern: So „fürchten immer mehr Eltern aus bildungsnahen Schichten, dass ihre Sprösslinge in Klassen mit vielen Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, nicht entsprechend auf den Umstieg in die AHS vorbereitet werden“ (Weiss: Wunschstandort nur bei wenig Andrang, Presse 3. 11. 2008). Der hohe Migrantenanteil in den Sonderschulen wird hingegen nicht als negativer Aspekt für die autochthonen Sonderschüler dargestellt, sondern rein als Nachteil für die Schüler mit Migrationshintergrund selbst, die überdurchschnittlich oft in der Sonderschule „landen“, wie mehrmals formuliert wird. Diese Sichtweise dürfte darauf zurückzuführen sein, dass es aus der Sonderschule ohnehin „kaum einen Weg zurück in eine Regelschule und in weiterer Folge in ein normales Berufsleben gebe“, wie Migrationsforscherin Barbara Herzog-Punzenberger zitiert wird (Arora: „Lehrer überfordert, bedroht“, Presse 31. 3. 2009). Schüler mit Migrationshintergrund können daher anscheinend keinen Nachteil mehr darstellen. Anlässlich einer Studie zur Lebensqualität für internationale Manager in Wien skizziert ein Autor den Zustand der schulischen Landschaft in der Stadt. Inhalt und Wortwahl sind exemplarisch für viele andere Artikel. Der sehr hohe Migrantenanteil an Volksschulen und Hauptschulen („Schulklassen, in denen nur mehr ein oder zwei österreichische Kinder sitzen“) bewirkte Folgendes: „Das Bildungsniveau in den betroffenen Klassen sank dramatisch, weil Lehrer sich um die Kinder mit Sprachproblemen kümmern mussten und daher kaum zum Unterrichten kamen. Die Wiener Hauptschulen sind in der Folge zu einer bildungspolitischen Abstellkammer für Schüler verkommen, die es nicht in die AHS schaffen. Die AHS dagegen sind gestürmt worden und wandeln sich in Teilen Wiens (z.B. im Nobelbezirk Hietzing) zu einer Art Gesamtschule. Gleichzeitig boomen Privatschulen.“ (Stuhlpfarrer: Brennpunkt Schule: 50 Prozent Migranten, Presse 29. 4. 2009) Die oft gebrauchte Formulierung, Migranten würden in den Berufsbildenden mittleren Schulen, der Berufsschule, der Hauptschule oder der Sonderschule „landen“, signalisiert die Chancenlosigkeit der Schüler, in höherwertigen Schularten erfolgreich zu sein und wertet die Schularten ab, indem sie impliziert, dass diese niemand freiwillig wählen würde (so etwa Marits: Junge Migranten, alte Werte, Presse 3. 12. 2007; Kraus/Sommerbauer: Zukunft spielt

keine Rolle, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009; Witzmann: Arbeiterkinder werden Arbeiter, Presse 3. 3. 2009).

Bei der Überrepräsentation von Schülern mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen wird Handlungsbedarf festgestellt. Experten weisen auf die ungerechtfertigte und gesetzlich unzulässige Praxis hin, Kinder wegen mangelnder Deutschkenntnisse in die Sonderschule „abzuschieben“. (Jugendforscherin Johanna Blum in: Marits: Junge Migranten, alte Werte, Presse 3. 12. 2007; Bernd Schilcher, Leiter der Reformkommission im Unterrichtsministerium, in: Salomon: „Genauso schleißig wie die Deutschen“, Presse 15. 12. 2007)

Der zweite große Aspekt ist die Diskussion um die Schnittstelle Volksschule/Hauptschule bzw. Volksschule/Gymnasium und die Gesamtschulfrage. Bei Aussagen zu den Gymnasien überwiegen die Feststellungen, dass Schüler mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert seien vor den Feststellungen, dass ihr Anteil (begrüßenswerterweise) steige. Im Zusammenhang mit der Gesamtschule werden Schüler mit Migrationshintergrund eher selten genannt. Dabei überwiegt die Position, dass die Gesamtschule eine notwendige Maßnahme für die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund sei (inklusive der Empfehlungen aus den OECD-Berichten) vor der Position, dass sie dafür nicht das ideale Mittel sei. Die wenigen Aussagen zur Ganztagschule fordern einhellig den Ausbau dieser Organisationsform um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen, die durch die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Unterstützung der Eltern beeinträchtigt wird.

6.1.6.7 Pädagogisches Personal

Aussagen zu Lehrern und Kindergartenpädagogen

- *Aufgabe/Tätigkeit im Zusammenhang mit Schülern mit Migrationshintergrund*
- *Befinden in der aktuellen Situation, die durch die Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund entsteht*
- *Aus- und Weiterbildung*
- *Anzahl der Posten*

Ein Aspekt des Unterthemas „Pädagogisches Personal“ ist die Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Kindergartenpädagogen. Nur vier Aussagen sprechen ausdrücklich an, dass Lehrer in der Erstausbildung für den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund ausgebildet werden müssen. Soziologe und Migrationsforscher August Gächter und ein ehemaliger Schulleiter (Leserbrief) kritisieren, dass Inhalte zu „Interkultureller Kompetenz“ nur als

Wahlfach angeboten werden. Migrationsforscherin Barbara Herzog-Punzenberger fordert den „kompetenten Umgang mit mehrsprachigen Schülern“ als Pflichtbestandteil der Lehreraus- und Weiterbildung“. (Berangy: Migranten: Aufstieg nicht erwünscht?, Presse M-Media 13. 5. 2009; Leserbrief: Ignorante Aussagen, Presse 11. 12. 2007; Arora: „Lehrer überfordert, bedroht“, Presse 31. 3. 2009) In einem Bericht zur Situation der Migranten in Graz wird auf Experten verwiesen, die „für eine umfassende Reform der Ausbildung der Pädagogen [plädieren]“. „Nur so ließen sich die besten Voraussetzungen für Schüler und Lehrer schaffen.“ (Yan: Integration in Graz: Warten auf den großen Wurf, Presse M-Media 22. 4. 2009) Die OECD-Forderung nach tertiärer Ausbildung der Kindergartenpädagogen (in der OECD-Länderprüfung „Bildung und Migration“) wird auch von einer Expertin und einem Pädagogen geäußert. Zwei Aussagen berichten von Lehrern die sich wegen der Anforderungen in der Praxis in Deutsch als Fremdsprache weitergebildet haben. In der Debatte unmittelbar nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wird als Hauptkonsequenz aus den schlechten Ergebnissen der Schüler mit Migrationshintergrund mehr Förderunterricht in Deutsch genannt. Dabei ist die Qualität dieser Förderung kein Thema. Entsprechende Inhalte der Lehrerausbildung und -fortbildung werden in diesem Zusammenhang (mit Ausnahme des erwähnten Leserbriefs) nicht genannt.

Ein weiterer Aspekt der Lehrerbildung ist die Forderung nach mehr Migranten im Lehrberuf bzw. als Kindergartenpädagogen. Hier geht es vor allem um das gesellschaftliche Signal, welches dadurch gesetzt würde. Ein M-Media-Artikel in der Presse beschäftigt sich mit der Tatsache, dass Migranten in Österreich häufig in Jobs arbeiten, die nicht ihren Fähigkeiten und ihrer Qualifikation entsprechen. Darin wird der Soziologe und Migrationsforscher August Gächter zitiert, der eine Studie dazu durchführte. Er bringt die Schule als Beispiel dafür, dass „in den Strukturen [...] [viel] darangesetzt [werde], dass Ausländer nicht über Inländern stehen: Gächter hält es daher für wichtig, „dass Lehrer mit Migrationshintergrund in Kindergärten und allen Schultypen arbeiten – an sichtbaren, aber auch unsichtbaren Stellen: ‚Es bringt nichts, wenn Lehrer (sic!) mit Migrationshintergrund haben, aber der Landesschulrat wieder ein Österreicher ist‘“. (Berangy: Migranten: Aufstieg nicht erwünscht?, Presse M-Media 13. 5. 2009) Im Zuge der Konflikte zwischen Unterrichtsministerium und Lehrgewerkschaft um „zwei Stunden Mehrarbeit“ für Lehrer zeichnet eine Kommentatorin ein Bild des idealen Lehrers und spricht dabei ebenso wie Gächter die gesellschaftliche Rolle der Migranten an: „Lassen wir Migrantinnen nicht nur als Putzfrauen in die Schulen.“ Als Lehrerinnen sollen sie von den Schülern „als Vorbilder, als Möglichkeitsmenschen“ gesehen werden. Voraussetzung dafür sei ausreichende

Deutschförderung. (Nimmervoll: Der erste und die zweiten Lehrer, Standard 15. 4. 2009) Auch der OECD-Länderbericht für Österreich „Migration und Bildung“ empfiehlt „die vermehrte Einstellung und Aufwertung von Lehrern mit Migrationshintergrund. Derzeit spiegle sich die wachsende kulturelle Heterogenität bei den Schülern nicht im Lehrkörper wieder“. (APA: OECD rät zur Ganztags- und Gesamtschule, Standard 4. 12. 2009; chs/APA: Migranten scheitern am Schulsystem, Presse 4. 12. 2009) In einem Interview auf die Forderungen der OECD angesprochen, nennt Ministerin Schmid das Ziel, „Menschen mit Migrationshintergrund für das Lehramtsstudium zu gewinnen“. Sie weist auf das Problem hin, dass es in der Oberstufe wenig Schüler mit Migrationshintergrund gibt und lastet das dem Bildungssystem an: Bildung werde nach wie vor vererbt. Das treffe Migranten besonders. (Völker: Hahn war schon recht langsam unterwegs, Standard 5. 12. 2009)

Ein weiterer Aspekt ist die Bewertung der Tätigkeit und des Verhaltens der Lehrer was die momentanen Bedingungen in den Schulklassen in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund betrifft sowie Aussagen zur Einstellung der Lehrer in dieser Situation und zu deren persönlichem Befinden. Als Problem definieren die Autoren einhellig den hohen Anteil an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache in Schulklassen der Ballungszentren und die Folgen, die dadurch für Leistungsniveau und Unterrichtserfolg entstehen. In solchen Klassen funktioniert der Unterricht nicht, es könnten die Ziele des Lehrplans nicht erreicht werden, das Niveau sinke, die Zeugnisse sagten oft nichts mehr aus „weil sich die Lehrer hauptsächlich um jene kümmern müssen, die dem Unterricht nicht folgen können“, so die Formulierung eines Autors in der Presse, die an anderen Stellen fast ident vorkommt (Stuhlpfarrer: Gratiskindergarten für alle kommt in Wien ab Herbst, Presse 28. 2. 2009).

Den Lehrern wird von Experten Überforderung attestiert (Arora: „Lehrer überfordert, bedroht“, Presse 31. 3. 2009; Aslan: Die Migranten sind gefordert, Presse 9. 10. 2009). Die Praxis der Nivellierung der Anforderungen nach unten wird unter anderem durch einen Lokalausweis an einer Wiener Kooperativen Mittelschule illustriert (Sommerbauer: Endstation Hauptschule, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009). Ebenfalls erwähnt wird, dass manche Lehrer unter diesen Umständen resignieren (Sommerbauer: Endstation Hauptschule, Presse 12. 4. 2009; Aslan: Die Migranten sind gefordert, Presse 9. 10. 2009; Salomon: Wo ist eine Lobby für die Jugend?, Presse 12. 12. 2008). Die Reaktion der Journalisten kann wider Erwarten als „mitfühlend“ beschrieben werden, wenn man an das allgemein schlechte Image der Lehrer in der Öffentlichkeit denkt. Es gibt keine Schuldzuweisungen, sondern Verständnis dafür, dass unter den gegebenen Umständen keine besseren Ergebnisse möglich sind. Kritisiert wird vielmehr der Umstand, dass es dazu kommt, dass Kinder mit ungenügenden

Deutschkenntnissen in Regelklassen sitzen. Diesem Umstand versucht der Wiener Stadtschulrat mit dem „1+1-Modell“ in der Vorschulerziehung entgegenzuwirken (siehe Kapitel 3.3.3.2). Mangelnde Deutschkenntnisse gelten seit dem Schuljahr 2009/10 als Kriterium, um ein Kind in die Vorschule einzustufen.

Abseits des Musters, dass Lehrer unter aussichtslosen Bedingungen ihr Bestes versuchen, wird Kritik des Soziologen und Migrationsforschers August Gächter gebracht: „Das Bildungssystem sei so gestaltet, dass Migranten nicht im gleichen Ausmaß gefördert werden. ‚Lehrer bemühen sich um jene Kinder, wo sie von den Eltern den größten Druck bekommen‘.“ Dabei handelt es sich, so der Autor des Artikels, um Eltern mit einer hohen (sic!) Ausbildung und damit weitgehend um autochthone Österreicher. (Berangy: Migranten: Aufstieg nicht erwünscht?, Presse M-Media 13. 5. 2009)

Diskriminierung von Schülern mit Migrationshintergrund durch Lehrer kommt im Bericht über eine Studie zu jugendlichen Straftätern mit Migrationshintergrund explizit zur Sprache (Drechsler: An den Rand der Gesellschaft getriebene Jugendliche, Standard 18. 11. 2008). Diese Diskriminierungserfahrungen werden von den befragten Jugendlichen als einer der Gründe für frühe Verhaltensauffälligkeit genannt (häufiges „Schule Schwänzen“, Raufereien mit Mitschülern).

Schließlich gibt es die Forderung nach mehr Lehrpersonal, die von Politikern aller Couleurs, von der Pflichtschullehrergewerkschaft, von der Direktorin der Nationalbibliothek und von einer Autorin kommt.

6.1.6.8 Muttersprache/Zwei- und Mehrsprachigkeit

Aussagen zu

- *Erstsprache von Schülern mit Migrationshintergrund*
- *Zwei- und Mehrsprachigkeit*
- *schulischen Maßnahmen, bei denen die Erstsprache eine Rolle spielt*

Wird ein konkretes Beispiel für eine Migrantensprache genannt, so ist dies meist Türkisch. An zweiter Stelle steht Serbokroatisch oder Serbisch. Andere Sprachen werden nur einmal als Beispiel genannt. Es geht bei Aussagen zur Muttersprache also ganz klar in erster Linie um Sprachen mit niedrigem Prestige, von denen man als „Migrantensprachen“ spricht.

Am häufigsten sind Aussagen zu den Kenntnissen von Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Eltern in der Muttersprache. Der Wert der Muttersprache wird dabei im Nutzen für das Erlernen der deutschen Sprache gesehen. Man bezieht sich auf den Konsens in der

Spracherwerbsforschung, der auf der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) basiert: Die Erstsprache ist Bedingung oder zumindest positive Voraussetzung für den Erwerb von weiteren Sprachen (siehe Kapitel 6.3.3.2). Laut dieser Aussagen wird von den Eltern erwartet, den Kindern die Muttersprache korrekt zu vermitteln, um deren Deutschlernprozess zu fördern. Aussagen zur Sprachpraxis im Alltag hingegen stellen es als negativ für das Deutschlernen dar, dass die Muttersprache gesprochen wird. Eine Lehrerin betont die Wichtigkeit der Deutschförderung, macht sich aber, was die Sprachpraxis im Alltag der Kinder betrifft, „keine Illusionen“: „Viele Kinder mit Migrationshintergrund sprechen nur in der Schule Deutsch. Schon in der Pause und am Schulweg sprechen sie die Muttersprache und zu Hause sowieso“ (Winkler: Die ganze Not der Jugend wird an unsere Tür getragen, Presse 16. 3. 2009).

Ein Schüler-Standard-Artikel lässt Jugendliche der zweiten Generation zu ihrer sprachlichen Realität zu Wort kommen: Ein Jugendlicher aus Serbien bezeichnet Deutsch als seine Muttersprache, relativiert aber, es sei „eher ein Mix an Sprachen“. Serbisch spreche er nur mit seiner Großmutter. Ein gleichsprachiger Freundeskreis ergebe sich dadurch, dass Eltern meist schlecht Deutsch sprechen würden, wie ein kroatischer Jugendlicher erklärt. (Mansour Fallah/Tiefengraber: Die selbstverständliche Integration, Standard 4. 12. 2007)

Das positiv besetzte Wort Mehrsprachigkeit wird dann verwendet, wenn es um die sprachlichen Kompetenzen von Schülern mit Migrationshintergrund als wirtschaftliches „Kapital“ oder als „Ressource“ für die Gesellschaft geht. Die Aussagen zur Mehrsprachigkeit kritisieren, dass die Muttersprachen, die bei Österreichs Schulkindern vorhanden sind, eben nicht als Ressource gesehen bzw. gefördert und genutzt werden und fordern, dass Maßnahmen gesetzt werden. Der Artikel „Trotz Sprachenvielfalt an Schulen: EU-Ziel weit verfehlt“ gibt einen kritischen Rechnungshof-Bericht wieder: Österreichs schulisches Fremdsprachenkonzept und -angebot entspreche nicht den EU-Zielen für Fremdsprachenvermittlung, die vorsehen, dass man „mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache lernen sollte, darunter eine Sprache seines Nachbarlandes“. „Die in einigen Regionen bestehende Sprachenvielfalt spiegelt sich im Fremdsprachenunterricht der Schulen ‚nur unzureichend‘ wieder“, so der Bericht. „Damit wurde das Vorhandensein von muttersprachlichen Kenntnissen in den Begegnungssprachen Türkisch und Serbisch, welche wertvolle Ressourcen für die Wirtschaft darstellen, nicht ausreichend berücksichtigt.“ Unterrichtsministerin Schmid kündigt in ihrer Reaktion auf den Bericht „umgehende“ Maßnahmen an (Witzmann: Trotz Sprachenvielfalt an Schulen: EU-Ziel weit verfehlt, Presse 21. 12. 2007).

Bei einer anderen Gelegenheit findet Schmid klare Worte für das Bekenntnis Österreichs zu sprachlicher und kultureller Vielfalt. Die Interviewerin spricht den Punkt „Internationalität, Integration und Migration“ im neuen Regierungsprogramm 2008 an: „Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen“ stehe dort an erster Stelle, danach „Fördermaßnahmen“ für Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen. Die Frage, ob „man mit dieser Reihung nicht eines der größten Probleme im Schulsystem“ verkenne, verneint Schmid. Sie möchte, dass „Internationalität und Migration gemeinsam“ gesehen wird und spricht das Problem an, „dass Migration, solange sie im Kontext der Schule formuliert wird, immer als Hürde betrachtet wird“. Dann im Berufsleben seien alle stolz, wenn sie mehrsprachige Mitarbeiter mit internationalem Background beschäftigen. „Es geht ja auch um die Haltung der aufnehmenden Gesellschaft zum Thema Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt.“ Als Konsequenz sieht Schmid das Anbieten von Unterricht in der Muttersprache und den Ausbau von Deutschförderkursen. (Nimmervoll: „Ich fühle mich mit Rückenwind ausgestattet“, Standard 28. 11. 2008) Die Mehrsprachigkeit als Kompetenz im Berufsleben spricht auch ein Artikel der Presse-Serie „Die dritte Generation“ an: Laut der Leiterin des „AMS für Jugendliche“ sind Türkisch- und Serbischkenntnisse in Berufsfeldern mit Kundenkontakt immer mehr gefragt. (Sommerbauer/Höfler: Dritte Generation: Schwieriger Start in den Job, Presse 9. 1. 2009) Eine Autorin der M-Media-Redaktion nennt Deutschland als positives Beispiel für den politischen Diskurs um die Integration von Migranten auf dem Arbeitsmarkt. Sie zitiert die Staatsministerin für Integration, die „von Qualifikationen wie Mehrsprachigkeit und kultureller Kompetenz als wirtschaftlichem Vorteil“ spreche und kritisiert, dass dieser Aspekt in der österreichischen Diskussion verstummt sei. (Berangy: Migranten: Aufstieg nicht erwünscht?, Presse M-Media 13. 5. 2009)

Eine Aussage sticht dadurch heraus, dass sie das Aufwachsen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch als Hindernis für Mehrsprachigkeit sieht: Eine Studie stellt fest, dass Viertklässler am Ende der Volksschule kaum Englisch können. Forderungen von verschiedenen Seiten nach strukturiertem Englischunterricht schon ab der dritten Klasse lehnt Franz Schimek, Leiter des Europa-Büros im Wiener Stadtschulrat, ab: In Wien gebe es 50 % Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch, die dadurch überfordert wären. (Weiss: Englischunterricht beginnt für Zehnjährige bei null, Presse 7. 9. 2009)

Direkte Aussagen zum Prestige der Migrantensprachen ergänzen die Aussagen zur Mehrsprachigkeit. Es geht um das beklagenswerterweise niedrige Prestige und um Wege, wie dieser Zustand geändert werden könnte. Zwei Initiativen, die das Sprachprestige der Sprachen von Migranten heben wollen, werden vorgestellt (siehe „Good-Practice-Beispiele“) sowie ein

Projekt mit bilingualem Unterricht in Türkisch und Deutsch an einer Volksschule. Es scheiterte an der fehlenden Bereitschaft deutschsprachiger Eltern, „ihre Kinder in eine türkisch-deutsche Schule zu geben“, so Franz Schimek vom Wiener Stadtschulrat. Er spricht von einem „Akzeptanzproblem“. (Weiss: Keine Nachfrage nach türkisch-deutscher Schule, Presse 2. 11. 2009; vgl. auch: Bayizitioglu: Schule als Integrations-Schlüsselfaktor, Presse M-Media 18. 3. 2009)

Die Muttersprache wird, wie oben gezeigt, als Mittel zum Deutschlernen oder als Ressource gesehen, die von der Gesellschaft genutzt werden sollte. Eine Argumentation, die ein „Recht auf Sprache“ vertritt, das heißt, die die schulische Pflege und Vermittlung der Muttersprache „um ihrer selbst Willen“ befürwortet, kommt nicht vor.

Zu schulischen Maßnahmen in den Muttersprachen im Regelschulwesen wird erwähnt, dass es Maßnahmen gibt und wie sie organisiert sind. Ministerin Schmid kündigt einige Male den Ausbau dieser Maßnahmen an. Darunter ist auch eine Ankündigung, die Schmid als unmittelbare Reaktion auf die Präsentation der PISA-Ergebnisse von 2006 macht: Sie plant, Schüler mit Migrationshintergrund „in einzelnen Fächern in der Muttersprache zu unterrichten“ und dafür gezielt etwa türkisch- oder serbischsprachige Personen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Damit dürfte die von Experten lange geforderte Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht gemeint sein. Der Vorschlag taucht in der weiteren Diskussion aber nicht mehr auf. (Schneid/Fritzl: Zweisprachigkeit als Potential statt Ballast begreifen, Presse 15. 12. 2007; Nimmervoll: Schmid forciert Qualität und Integration, Standard 14. 12. 2007)

Kritik, dass der muttersprachliche Unterricht aus Kostengründen immer weniger werde, kommt vom Leiter des Vereins Interface, der Schülern mit Migrationshintergrund außerhalb der Schule, aber auch in Kooperation mit den Schulen Unterstützung anbietet (Mansour Fallah/Tiefengraber: Die selbstverständliche Integration, Standard 4. 12. 2007). Die Grünen fordern ein Lehramtsstudium Türkisch als Reaktion auf die Forderung des Rechnungshofes, Migrantensprachen mehr zu nutzen (Witzmann: Trotz Sprachenvielfalt an Schulen: EU-Ziel weit verfehlt, Presse 21. 12. 2007).

6.1.6.9 „Good-Practice-Beispiele“

„Good-Practice-Beispiele“ werden mit sechs Aussagen nur sehr selten angesprochen. Als Vorzeigeprojekte werden von Autoren und Politikern Projekte bilingualen Unterrichts, Projekte zur Aufwertung von Migrantensprachen, zur Förderung in Deutsch als Zweitsprache und zur Schulsozialarbeit genannt.

Zwei Hauptthemen-Artikel beschäftigen sich mit dem Angebot an bilinguaalem Unterricht in Wien. Beide Autoren stellen es als Notwendigkeit dar, dass die vielen verschiedenen Sprachgruppen in Wien die Möglichkeit bilingualen Unterrichts in ihrer Sprache haben und werfen die Frage auf, warum es für die große türkische Community keinen Standort gibt. Ein Versuch in einer Volksschule wird beschrieben, der am nicht vorhandenen Interesse autochthon österreichischer Eltern scheiterte. (Weiss: Keine Nachfrage nach türkisch-deutscher Schule, Presse 2. 11. 2009; Bayizitioglu: Schule als Integrations-Schlüsselfaktor, Presse M-Media 18. 3. 2009) In den Aussagen wird herausgestrichen, dass der positive Effekt bilingualer Unterrichtsmodelle für den Spracherwerb anerkannt ist: „Die Bedeutung des bilingualen Unterrichts steht außer Streit.“ Experten seien der Meinung, dass zweisprachiger Unterricht die mangelnden Deutschkenntnisse türkischer Migranten, für die, so die Autorin, oft deren Integrationsunwilligkeit verantwortlich gemacht wird, „mittel- bis langfristig bereinigen kann“. (Bayizitioglu: Schule als Integrations-Schlüsselfaktor, Presse M-Media 18. 3. 2009) Auch aus Sicht des Unterrichtsministeriums sind bilinguale Modelle anstrebenswert: Bernd Schilcher, Leiter der Reformkommission im Unterrichtsministerium, führt „gelungene Beispiele doppelsprachigen Unterrichts“ an, als Ministerin Schmid als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse 2007 muttersprachlichen Unterricht in einzelnen Fächern als „zentralen Ansatz“ für die Integration ankündigt. (Nimmervoll: Schmid forciert Qualität und Integration, Standard 14. 12. 2007) Der neue Wiener SPÖ-Stadtrat für Bildung, Christian Oxonitsch, äußert sich ebenfalls positiv zu Modellen bilingualen Unterrichts (Nowak: „Unterricht in Türkisch? Warum nicht“, Presse 28. 3. 2009).

Maßnahmen gegen das niedrige Sprachprestige mancher Migrantensprachen setzt das Projekt „International Regional College“ (IRC) in einer Wiener Volksschule. Dabei „werden die Kinder mit den Sprachen Polnisch, Türkisch, Albanisch, Bosnisch, Serbisch sowie Kroatisch ein Stück weit vertraut gemacht“. Ziel ist, „diesen Sprachen eine positive Konnotation zu geben“ (Franz Schimek, Leiter des Europa-Büros im Wiener Stadtschulrat). (Weiss: Keine Nachfrage nach türkisch-deutscher Schule, Presse 2. 11. 2009)

Das „Sprachfreude-Projekt“ einer Vorarlberger Gemeinde arbeitet im Kindergarten mit Englisch und mit Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Außerdem bezieht es die Muttersprachen der Kinder mit ein und unterstützt die Eltern bei deren Förderung. Laut Initiatoren weckt das Arbeiten mit den Sprachen die Neugierde der Kinder mit deutscher Muttersprache für andere Sprachen, auch für die Sprachen der Migrantenkinder. Sie stellen in der Gemeinde eine gestiegene „Wertschätzung für die Muttersprache anderer“ fest. In die Medien gelangte das Projekt unter anderem durch die Tatsache, dass es vom FPÖ-

Bürgermeister der Gemeinde initiiert wurde, was auch den Titel des Artikels erklärt. (Berger: Blaues Sprachfreude-Projekt statt „Deutsch ist Pflicht“, Standard 20. 10. 2009) Ein Kommentator lobt unter anderem den FPÖ-Bürgermeister der Gemeinde als „stillen Kämpfer gegen die Borniertheit“: „Unermüdliche und Frustrationsgefährdete dieser Art gibt es viele in diesem Land, sie tun einfach das, was getan werden muss. Sie haben einen Einblick in die reale Welt da draußen, wie ihn Politiker nur selten bekommen. Sie kämpfen um Geld, Anerkennung und gegen die aggressive Dummheit“ (Rauscher: Stille Kämpfer gegen die Borniertheit, Standard 27. 6. 2009). Als einen der wenigen Erfolge der Integrationsbemühungen der schwarz-grünen Stadtregierung in Graz verbucht eine Autorin ein Schulsozialarbeitsprojekt „für Schüler aus sozial schwachen Familien, darunter [...] auch viele Migrantenkinder“, so die Formulierung des Grazer Bürgermeisters Siegfried Nagl (ÖVP). (Yan: Integration in Graz: Warten auf den großen Wurf, Presse M-Media 22. 4. 2009) Auf Konflikte zwischen österreichischen und „ausländischen“ Jugendlichen angesprochen, welche die FPÖ als Thema aufgreife, nennt die stellvertretende Bundesgeschäftsführerin der Grünen, Maria Vassilakou, Schulsozialarbeit als die Lösung für das soziale Problem, dass oft auf den Migrationshintergrund reduziert werde. Sie kritisiert, dass man ein erfolgreiches Projekt in Wien auslaufen ließ, anstatt es auszuweiten. (Fritzl: „Die Grünen als Linkspartei etablieren“, Presse 15. 1. 2009)

6.1.6.10 Leistungsbeurteilung

Während Leistung einer der Hauptaspekte im Diskurs ist, kommen die konkreten Modalitäten von Leistungsbeurteilung mit fünf Aussagen fast gar nicht vor. Eine Aussage betrifft die Praxis von Lehrern, in Schulen mit hohem Migrantenanteil das Niveau zu senken, sodass die Schulnoten nichts mehr über die Qualität der Leistung aussagen. Die Wiener ÖVP-Stadträtin Isabella Leeb meint, Zeugnisse in Wiener Hauptschulen, die man „völlig hat absandeln lassen“, seien oft nichts mehr wert. Sie mache den Lehrern allerdings keinen Vorwurf angesichts des Migrantenanteils von 80 %. (Stemmer: „Ich werde mich nicht verstellen“, Standard 11. 12. 2008) Johanna Blum, Autorin einer „qualitativen Studie am Institut für Jugendforschung“, kritisiert, dass jugendliche Migranten in der Schule nicht die Möglichkeit erhalten, ihre schlechte Startposition auszugleichen: „Nicht zuletzt wegen Sprachproblemen ,werden sie als weniger leistungsfähig beurteilt und landen überdurchschnittlich oft in Sonderschulen‘.“ (Marits: Junge Migranten, alte Werte, Presse 3. 12. 2007)

Während die ersten beiden Aussagen eine inoffizielle Differenzierungspraxis bei der Leistungsbeurteilung ansprechen, geht es im zweiten Aspekt um geplante differenzierte

Leistungsbeurteilung von Schülern, welche die Unterrichtssprache noch nicht ausreichend beherrschen, unter Einbeziehung der Muttersprachen. Rainer Domisch, Beamter beim finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und gleichzeitig Mitglied der Reformkommission im Unterrichtsministerium, stellt anlässlich des „Schulgipfels“ zu den PISA-Ergebnissen die finnische Strategie des Umgangs mit Schülern mit Migrationshintergrund vor. Die Schüler würden „anders bewertet“, „Aufgabenstellungen erfolgen in der Muttersprache oder muttersprachliche Hilfsmittel werden zugelassen“. (Schneid/Fritzl: Zweisprachigkeit als Potential statt Ballast begreifen, Presse 15. 12. 2007) Ein österreichischer Lehrer, der in New York unterrichtet, kommt zu Wort. Für ihn ist die amerikanische Praxis der Leistungsbeurteilung von Migrantenkindern, die Tests in der Muttersprache schreiben dürfen, der österreichischen weit voraus. „Oder stellen sie sich einmal vor, was in Österreich los wäre, wenn die Forderung nach türkischsprachigen Tests aufkäme.“ (Riecher: Lehrer in New York: „Ich muss 34 Wochenstunden anwesend sein“, Presse 21. 4. 2009) Schließlich macht sich ein Vertreter der „Aktion kritischer Schüler“ Sorgen, ob es bei der neuen Zentralmatura möglich sei, dass Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache, sondern als Fremdsprache besuchen (organisatorische Möglichkeit des „Sprachentausches“ in der Sekundarstufe II), in ihrer Muttersprache maturieren können (ari: Viele ungeklärte Fragen, Standard 27. 1. 2009).

6.1.6.11 Soziale Aspekte von Schule in Zusammenhang mit Schülern mit Migrationshintergrund

Soziale Aspekte von Schule sind mit nur fünf Aussagen fast kein Thema. In diese Kategorie fallen Aussagen zu Sozialarbeit an Schulen. Inhalt der Aussagen ist, dass Sozialarbeit für Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten notwendig ist, wobei der große Anteil an Migranten in dieser Gruppe erwähnt wird. Zwei Mal wird dabei das Problem gewaltsamer Konflikte zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund mit den Aufgaben der Schule verknüpft.

Einen zweiten Aspekt spricht die Soziologin Hilde Weiss, Autorin der Studie „Leben zwischen zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation“ an. Sie wird gefragt, wie man im Sinne der Integration die Vernetzung mit Österreichern fördern könne. Für Weiss liegt die Hauptverantwortung bei der Schule: „Da lernen sich Kinder verschiedener Kulturen kennen, sie ist auch ein sozialer Lernraum.“ (Kocina: Junge Migranten zwischen zwei Welten, Presse 7. 1. 2009)

6.1.6.12 Außerschulische Angebote für Schüler mit Migrationshintergrund

Zu diesem Thema gibt es nur drei Aussagen. Bei einem Überblick über die vorhandene Unterstützung für Jugendliche der zweiten Generation werden Sommerdeutschkurse und Lernhilfe, die offenbar am Nachmittag stattfindet, genannt. Der Leiter des Vereins Interface, der diese Maßnahmen anbietet, sieht außerschulische Kurse während des Schuljahres wegen des zusätzlichen Zeitaufwands auch als Belastung für die Schüler. (Fallah/Tiefengraber: Die selbstverständliche Integration, Standard 4. 12. 2007) Zweiter Anlass für die Erwähnung außerschulischer Angebote ist die Präsentation des Wiener „Integrationspakets für Jugendliche“. In Sommerdeutschkursen soll die Sprache in Verbindung mit Sport spielerisch erlernt werden. Das Elternprojekt „Bildung macht Schule“ bietet bildungsfernen Eltern muttersprachliche Beratungsworkshops vor Schulbeginn an, an denen sie gemeinsam mit ihren Kindern teilnehmen. Außerdem soll es bessere Begleitung beim Einstieg in Schule und Beruf für Jugendlichen geben, die neu nach Österreich kommen, sowie Begleitung von Schülern der siebenten und achten Klasse in den ersten Monaten im ersten Job. (Stuhlpfarrer: Immer mehr Migranten in der AHS, Presse 11. 2. 2009; Miljković: Mehr Migranten an AHS, Standard 11. 2. 2009)

6.1.6.13 Welche Aspekte kommen nicht vor?

An der Größe des Unterthemas „Pädagogisches Personal“ sieht man, dass die Lehrer für die Verbesserung der Situation als wenig wichtig erachtet werden. Die Kategorie steht an siebenter Stelle nach dem Unterthema „Vorschulische Förderung“. Die fehlende Aus- und Fortbildung der Lehrer für den Umgang mit mehrsprachigen und multikulturellen Klassen wird von Wissenschaftlern seit nunmehr 30 Jahren heftig und kontinuierlich kritisiert. Nur zwei Experten und ein Leserbriefschreiber fordern diese ein, nur eine Autorin verweist auf diesbezügliche Expertenforderungen. Obwohl „Deutschförderung“ eines der wichtigsten Schlagworte im Diskurs ist, sprechen Politiker nicht an, dass kein einziger Lehrer in der Erstausbildung verpflichtend dafür qualifiziert wird, diese durchzuführen. Die Autoren setzen keine Initiative, den Aspekt ins Gespräch zu bringen.

Dementsprechend ist es auch kein Thema, wie Deutschförderung in Kindergarten und Schule konkret durchgeführt wird. In Anbetracht der Tatsache, dass die Förderung im Kindergarten eine neue Maßnahme ist, hätte man Informationen zu Organisationsformen und Methode erwarten können. Allerdings ist es auch bei anderen Themenbereichen eher untypisch, über

Schlagwörter hinaus Details zu erläutern. Es wird beispielsweise in den Medien auch nicht erklärt, wie ein „Bankenpaket“ konkret „geschnürt“ wird.

Die Muttersprache von Migranten wird als Mittel zum Deutschlernen oder als Ressource gesehen, die von der Gesellschaft genutzt werden sollte. Eine Argumentation, die ein „Recht auf Sprache“ vertritt, das heißt die schulische Pflege und Vermittlung der Muttersprache „um ihrer selbst Willen“ befürwortet, kommt nicht vor.

6.2 Feinanalyse

6.2.1 Analyseschema

I Institutioneller Rahmen

Ia Grunddaten

- Titel und Untertitel
- Medium und Erscheinungsdatum
- Textsorte
- Autor (Welche Funktion und welches Gewicht hat er innerhalb der Zeitung? Hat er andere Artikel aus dem Korpus verfasst?)
- Platzierung des Artikels im Blatt
 - Seite, Ressort/Rubrik
 - Thematischer Bezug des Artikels zu anderen Artikeln auf der Seite oder im Blatt

Ib Anlass des Artikels (diskursives Ereignis)

Ic Begründung der Auswahl des Artikels

- Warum ist der Artikel relevant für eine Feinanalyse?
- Inwiefern ist er typisch für den Diskursstrang?

II Text-,„Oberfläche“

IIa Grafische Gestaltung

Bilder und Grafiken inklusive Unterschriften, separate Zusatztexte

IIb Länge (Zeilenanzahl)

- Titel
- Untertitel
- Vorspann
- Textkörper inklusive Zwischenüberschriften

IIc Analyse von Titel, Untertitel und Vorspann

Wortbedeutungen, enthaltene Themen, Anspielungen

Der Vorspann wird nur analysiert, wenn es relevant ist.

IId Unterthemen und Verschränkungen

Auflistung der Unterthemen und Verschränkungen

Ile Gliederung des Artikels in Sinneinheiten

III Sprachlich-rhetorische Mittel

IIIa Komposition des Artikels und Art und Form der Argumentation

- Die beschriebenen Sinneinheiten werden zusammengefasst bzw. ausgewertet (z.B. Problemdefinition, Beweisführung etc.)
- Mit welchen sprachlichen Mitteln erreicht der Autor die Ziele der einzelnen Argumentationsschritte?

Schritt IIIa kann auch zusammen mit Iie durchgeführt werden.

Bei den direkten und indirekten Zitaten gehe ich davon aus, dass der Autor sie so ausgewählt bzw. paraphrasiert hat, dass der gewünschte Effekt für seine Argumentation bzw. für die Aussage des Artikels erreicht wird.

IIIb Analyse der sprachlichen Mittel

- Dieser Schritt kann separat oder aber zusammen mit IIIa durchgeführt werden.
- Implikate und Anspielungen
- Bildlichkeit: Symbolik, Metaphorik usw.
- Redewendungen, Sprichwörter
- Auffälligkeiten bei Wortschatz und Stil

Wie setzt der Autor die Wortarten ein? Hier ist zu z.B. zu fragen:

Sind Wörter mit einer Bedeutung versehen, die sie an sich nicht haben?

Welche Adjektive werden Personen zugeordnet?

Werden Tempus und Modus der Verben gezielt eingesetzt?

Worauf beziehen sich die Pronomen?

IIIc Personen(gruppen) und Institutionen

- Auflistung aller angesprochenen Personen(gruppen) und Institutionen
- Welche Bezeichnungen verwendet der Autor für Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern und welche Kategorien werden dabei sichtbar?

IV Zusammenfassende Interpretation

IVa Kernaussage oder „Message“ des Artikels

IVb Beantwortung der Forschungsfragen (soweit wie möglich) anhand des Artikels

In die Beantwortung soll Folgendes einfließen:

- Wie wirken die analysierten sprachlichen und grafischen Elemente zusammen?
- Welche Bedeutung hat der Artikel, wenn man ihn im Zusammenhang mit dem diskursiven Kontext und den inhaltlichen Strömungen im Diskursstrang sieht?

Forschungsfrage 1: Welche inhaltlichen Aspekte werden angesprochen?

Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs im Artikel?

Forschungsfrage 3: In welchen Zusammenhängen wird Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich diskutiert?
(Diskursverschränkungen)

Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?

Forschungsfrage 5: Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema?

6.2.2 Feinanalyse des Artikels „Kindergarten macht alle Kinder klüger“

Vorspann: Migrantenkinder, die in Österreich geboren wurden, schnitten bei Pisa schlechter ab als die, die aus dem Ausland zugezogen sind. Wie das? Soziale Diskriminierung ist nur eine Erklärung.

1 Wien - Österreich hat in der
Pisa-Studie für ein paradoxes
Ergebnis gesorgt, das so nur
noch in Deutschland beobach-
5 tet wurde: Von den Kinder mit
Migrationshintergrund (13 Pro-
zent der Schüler) haben laut
Pisa-Bericht jene, die in Öster-
reich geboren wurden („2. Ge-
10 neration“), „weit geringere Le-
seleistungen“ erbracht als die
Kinder, die im Ausland gebo-
ren wurden und dann nach
Österreich kamen (420 zu 451
15 Punkten, Einheimische 499).
Für das Pisa-Team „ein Hin-
weis auf mangelnde Erfolge
bei der sprachlichen Integra-
tion dieser Gruppe“.
20 Dass es auch anders geht,
zeigen die Schweiz, Estland
und Schweden, wo die 2. Ge-
neration im Vergleich zur 1.
ein weitaus höheres Lesever-
ständnis hat und sogar zu den
25 Einheimischen aufschließt.
Johann Bacher, Professor
für Soziologie an der Universi-
tät Linz, erklärt aufgrund der
30 Pisa-Spezialanalysen 2003 die
schlechteren Testleistungen
der Migrantenkinder zuvor-

derst sozialstrukturell. Ihre El-
tern haben deutlich geringere
35 berufliche Positionen und eine
etwas geringere Bildung als
österreichische Eltern (im
Schnitt 13 Bildungsjahre). Die
besseren Ergebnisse der 1. Ge-
40 neration resultieren daraus,
dass deren Eltern etwas besser
gebildet (im Schnitt zwölf Bil-
dungsjahre) sind als jene, die
ihre Kinder in Österreich be-
45 kommen haben (elf Jahre).
Ein Jahr ist zu wenig
Ein nachweislich integra-
tions- und leistungsförder-
des Kriterium für alle Kinder
50 ist der Kindergartenbesuch -
allerdings erst ab mehr als ei-
nem Jahr. Pisa-Chef Günter
Haider plädierte jüngst für
zwei verpflichtende Kinder-
55 gartenjahre. Bachers Analyse
zeigt, dass Kinder, die mehr
als ein Jahr im Kindergarten
waren, klar bessere Lese-Er-
gebnisse erzielten als die, die
60 nicht dort waren (12,9 Prozent
Migranten, 2,9 Prozent Inlän-
der). Mehr als ein Kindergar-
tenjahr schlug sich in einem
Vorsprung von 31 (Österrei-

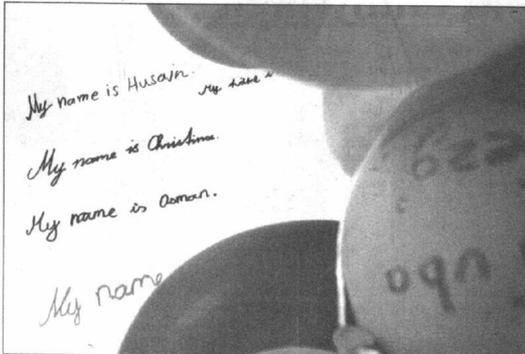
65 cher) bzw. 39 Punkten (Mig-
ranten) nieder. Das entspricht
dem Leistungszuwachs einer
ganzen Schulstufe.

70 Bachers bildungs- und inte-
grationspolitisches Resümee:
„Zu fordern ist ein möglichst
langer Kindergartenbesuch.

Der Effekt eines Jahres ist ge-
ring.“ Was tun? „Zu einer

75 hohen Kindergartenbesuchs-
quote tragen Unentgeltlichkeit
und rasche Integration der El-
tern in den Arbeitsmarkt bei.“

Viele Pisa-Ergebnisse werden erst nach und nach analysiert, andere bleiben vorerst im Dunkeln



„Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist eine zentrale Aufgabe des Schulsystems“, steht im Pisa-Bericht. Es geht um 13 Prozent der Kinder. Foto: Urban

Kindergarten macht alle Kinder klüger

Migrantenkinder, die in Österreich geboren wurden, schnitten bei Pisa schlechter ab als die, die aus dem Ausland zugezogen sind. Wie das? Soziale Diskriminierung ist nur eine Erklärung.



„selektionen“ erbracht als die Kinder, die im Ausland geboren wurden und dann nach Österreich kamen (420 zu 451 Punkten, Einheimische 499). Für das Pisa-Team ein Hinweis auf mangelnde Erfolge bei der sprachlichen Integration dieser Gruppe.“

Dass es auch anders geht, zeigen die Schweiz, Estland und Schweden, wo die 2. Generation im Vergleich zur 1. ein weitaus höheres Leseverständnis hat und sogar zu den Einheimischen aufschließt. Johann Bachner, Professor für Soziologie an der Universität Linz, erklärt aufgrund der Pisa-Spezialanalysen 2003 die schlechteren Testleistungen der Migrantenkinder zuvorderst strukturell. Ihre Eltern haben deutlich geringere berufliche Positionen und eine etwas geringere Bildung als österreichische Eltern (im Schnitt 13 Bildungsjahre). Die besseren Ergebnisse der 1. Generation resultieren daraus, dass deren Eltern etwas besser gebildet (im Schnitt zwölf Bildungsjahre) sind als jene, die ihre Kinder in Österreich bekommen haben (elf Jahre).

Ein Jahr ist zu wenig

Ein nachweislich integrations- und leistungsförderndes Kriterium für Kinder ist der Kindergartenbesuch – allerdings erst ab mehr als einem Jahr. Pisa-Chef Günter Haider plädierte jüngst für zwei vageglückende Kindergartenjahre. Bachners Analyse zeigt, dass Kinder, die mehr als ein Jahr im Kindergarten waren, klar bessere Lese-Ergebnisse erzielten als jene, die nicht dort waren (12,9 Prozent Migranten, 2,9 Prozent Inländer). Mehr als ein Kindergartenjahr schlug sich in einem Vorsprung von 31 (Österreich) bzw. 39 Punkten (Migranten) nieder. Das entspricht dem Leistungszuwachs einer ganzen Schulstufe.

Bachner bildungs- und integrationspolitisches Resümee: „Zu fordern ist ein möglichst langer Kindergartenbesuch. Der Effekt eines Jahres ist gering.“ Was tun? „Zu einer hohen Kindergartenbesuchsquote tragen Unentgeltlichkeit und rasche Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt bei.“

Wien – Österreich hat in der Pisa-Studie für ein paradoxes Ergebnis gesorgt, das so nur noch in Deutschland beobachtet wurde: Von den Kindern mit Migrationshintergrund (13 Prozent der Schüler) haben laut Pisa-Bericht jene, die in Österreich geboren wurden („2. Generation“), „weit geringere Leistungen“ erbracht als die Kinder, die im Ausland geboren wurden und dann nach Österreich kamen (420 zu 451 Punkten, Einheimische 499). Für das Pisa-Team ein Hinweis auf mangelnde Erfolge bei der sprachlichen Integration dieser Gruppe.“

Lisa Nimmervoll

KURZ IM BLICK

Fischer und Darabos besuchen Golan

Wien – Bundespräsident Heinz Fischer und Verteidigungsminister Norbert Darabos (SP) reisten am Sonntag zu einem zweitägigen Besuch zu den 373 österreichischen UNO-Soldaten am Golan ab. Seit 33 Jahren ist Österreich an der Waffenstillstandslinie zwischen Israel und Syrien vertreten. Teil der Reise ist auch ein Treffen mit dem syrischen Präsidenten Bashar al-Assad in Damaskus, Syrien hat eine Schlüsselrolle im Nahost-Friedensprozess. (APA)

Erster Bundesrat des Landes

Wien – Die SPÖ-Landeshauptleute lehnen den Vorschlag der Expertengruppe zur Verfassungsreform geschlossen ab, wonach die Landesräte künftig direkt im Bundesrat sitzen sollen. Kärntens BZO-Landeshauptmann Jörg Haider hält das jedoch „für eine gute Idee“, er selbst habe diesen Vorschlag schon für seine „Dritte Republik“ gemacht. In Summe dürfe die Zahl der Bundesräte aber nicht erhöht werden. „Der Landeshauptmann wäre dann für jedes Bundesland sozusagen der erste Bundesrat“, so Haider. (APA)

Trinationaler Schengen-Grenzschutz

Linz – Zwischen Oberösterreich, Südböhmen und Niederbayern wird eine trinationale Polizeikooperation aus Anlass der bevorstehenden Schengen-Erweiterung und des Endes der Personalkontrollen an der Grenze zu Tschechien ab 21. Dezember als Grenzstreife im Einsatz sein. (APA)

Ein unvergleichliches Design

Bildungsministerium stoppt Sonderauswertung für 2009

Conrad Seidl

Wien – Eine der wesentlichen Fragen, die sich aus dem Pisa-Test ergibt, ist eine politische: Kann man aus den OECD-Daten verlässlich ableiten, wie das Bildungssystem des einen Landes von dem eines anderen Landes lernen könnte? Politiker sind mit Antworten auf diese Frage oft schneller zur Hand als Statistiker. Die Statistik Austria hat daher vorgeschlagen, der Sache auf den Grund zu gehen. Während sich die österreichische Bildungspolitik nämlich noch mit den kürzlich veröffentlichten Ergebnissen der Pisa-Studie des Jahres 2006 befasst, wird bereits intensiv am Design der nächsten Studie (Feldarbeit im Jahr 2009) gearbeitet. Und um die nationalen Zusatzprojekte gefächelt.

Eines davon – vorgeschlagen von der Statistik Austria – trägt den schlichten Code „V-6“ an sich. Die Rolle der verschiedenen Bildungssysteme auf die Vergleichbarkeit der Teilnehmerstaaten könnte wissenschaftlich exakt festgestellt werden.

Gesamtschul-Vergleich

Das heißt im Klartext: Es könnte statistisch abgesicherte Aussagen darüber geben, welche Bildungsreformen wirken und ob die in einigen OECD-Ländern gängigen Gesamtschulen tatsächlich zu besseren Bildungsergebnissen (oder jedenfalls zu einer höheren Fitness bei Tests) führen.

Mit solchen Daten ließe sich zumindest in der nächsten Teustrunde wissenschaftlich absichern, an welchen Ländern sich Österreich wirklich ein Beispiel nehmen sollte. Aber genau dieser Gesamtschul-Vergleich wurde gestrichen: Am 5. Dezember wurde der Bereichsleitung Wissenschaft, Technologie und Bildung bei der Statistik Austria, die ein entsprechendes Projekt vorgeschlagen hatte, die Absage des Unterrichtsministeriums mitgeteilt.

Das Unterrichtsministerium hat nämlich beschlossen, die nationalen Sonderauswertungen um

gut ein Drittel zu kürzen – die 40.819,66 Euro, die die von den Wiener Statistikern vorgeschlagene Auswertung hinsichtlich der Bildungssysteme auf die Vergleichbarkeit der Teilnehmerstaaten würde ersatzlos gestrichen.

Schon vorher wurde beschlossen, unbenutzbare Kriterien in der Bildungsforschung zu eliminieren. Hatte die unstrittige Bildungsdirektorin Elisabeth Geher (ÖVP) noch versucht, die nächste Pisa-Studie 2009 neu auszuschreiben, so wurde das Bieterverfahren bereits im Mai durch Gehrs Nachfolgerin Claudia Schmied gestoppt.

Keine Konkurrenz

Schmid ließ die Statistik Austria wissen: „Es wird mitgeteilt, dass aufgrund geplanter Umstrukturierungsmaßnahmen nicht für das Angebot der Bundesanstalt Statistik Austria entschieden wurde.“ Damit wurden die Wiener Bildungsforscher ausgebootet und deren Projekte dem Salzburger Konsortium um Günter Haider nachgeordnet.

Dies allerdings nur vorläufig: Ein künftiges Bundesinstitut für Bildungsforschung (Bif) soll für Unabhängigkeit sorgen – so unabhängig wie die Statistik Austria soll es aber nicht sein. **Kommentar Seite 24**

DER SZTÁNDAR
ÖSTERREICHS UNABHÄNGIGE TAGESZEITUNG | HERAUSGEGEBEN VON OSCAR BRUNNEN

Ab 21. Dezember füllen die Grenzkontrollen zu Österreich östlichen EU Nachbarstaaten weg. Aus diesem Anlass schreiben Journalisten und Autoren aus Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Slowenien und Österreich im STANDARD.

Karl-Markus Gauß, László Végel, György Dalos, Drago Janusz über Minderheiten in den Nachbarländern und Jiff Gruis über das neue Europa mit weniger Grenzen. Sowie ein Gespräch mit Lukas Resetař und vielen anderen.

Diesen Freitag überschreiten wir Grenzen.

derStandard.at 4 Wochen gratis lesen: 0810/20 50 40 Die Zeitung für LeserInnen

„So feig muss man nicht sein“

Politische Kritik am Kanzler und Heiratsanträge für Arigona Zogaj

Wien – Der „Fall Zogaj“ polarisiert weiter. Arigona, die 15-jährige Tochter der kosovarischen Familie, wurde nach Innenminister Günther Platters (VP) Order, sie müsse im Sommer 2008 nach Beendigung ihrer Schulpflicht Österreich endgültig verlassen, mit Hilfsangeboten konfrontiert, die von Adoption über Heiratsanträge bis zur Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft reichten.

Auf politischer Ebene verteidigte Bundeskanzler Alfred Gusenbauer (SP) Platters Vorgehen, der Arigona Zogaj und ihrer Mutter nur noch ein halbes Jahr in Österreich gewährt. Gusenbauer hatte im Ö1-Journal zu Gast gemeint, auch wenn der verweigerte humanitäre Aufenthalt vielen Österreichern unverständlich bleiben würde, sei Platters Entscheidung doch „völlig rechtskonform“ und umzusetzen.

Das sorgte nicht nur bei den Grünen für Entrüstung, die Gusenbauer als „Marionette“ Platters bezeichneten. Auch SP-Intern stieß Gusenbauers Verständnis für den verlängerten Aufenthalt auf Empörung. Der oberösterreichische Soziallandesrat Josef Ackler (SP) meinte schockiert: „So feig muss man nicht sein.“

„Heiliges Asylrecht“

Da war es für die ÖVP fast schon eine Pflicht, dem solch hart attackierten Kanzler zu Hilfe zu eilen. VP-Generalsekretär Hannes Missethon wies die SP-interne Kritik am Kanzler „strikt“ zurück. „Platters Entscheidung beruht auf der Rechtsbasis, denn Recht muss Recht bleiben“, sagte Missethon und war sich darin einig mit FPÖ-Chef Heinz-Christian Strache, der in der ÖRF-„Pressestunde“ seine Befürchtungen vor Anarchie ge-

äußert hatte, wenn ein Teenager den Staat erfolgreich erpressen könne. Einzig etwas früher hätte Platter handeln müssen. Strache wandte sich gegen ein humanitäres Bleiberecht an sich, sprach von „NGO-Industrie“, die nur Geschäfte machen wolle, und ordnete einen „Massenmissbrauch“, um „unser heiliges Asylrecht“ auszuhöheln.

Dass Platter auch anders entscheiden hätte können, stellte Verfassungsjurist Heinz Mayer klar. „Richtig ist, dass Platter rechtlich korrekt handelt, er könnte aber genauso gut humanitären Aufenthalt gewähren.“

Arigonas Anwalt jedenfalls hat bereits eine Beschwerde gegen die Ablehnung des humanitären Aufenthaltsrechts angekündigt und verlangt von Platter einen Bescheid, um das Verwaltungsgericht anrufen zu können. (APA, nim)

Abbildung 12: Standard 17. 12. 2007

I Institutioneller Rahmen

Ia Grunddaten

Der Bericht „Kindergarten macht alle Kinder klüger“ erschien am Montag, den 17. 12. 2007 im Standard. Die Autorin Lisa Nimmervoll ist Redaktionsmitglied im Ressort Innenpolitik. Im Korpus finden sich acht weitere Artikel von ihr, drei davon beschäftigen sich mit der PISA-Studie. Der Artikel erschien im Ressort Inland auf Seite sechs.

Auf der Seite sind zwei Artikel mit Bezug zur PISA-Studie unter der Seitenüberschrift „Viele Pisa-Ergebnisse werden erst nach und nach analysiert, andere bleiben vorerst im Dunkeln“ zusammengestellt. Ein Logo ordnet die Artikel der PISA-Berichterstattung, die mehrere Wochen andauerte, zu. Der zweite Artikel kritisiert Einsparungsmaßnahmen bei den geplanten nationalen Sonderauswertungen der PISA-Studie 2009. Die restlichen Artikel beziehen sich nicht auf PISA.

Ib Anlass des Artikels (diskursives Ereignis)

Anlass des Artikels ist die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie von 2006, genauer gesagt die überraschende Tatsache, dass Migranten der zweiten Generation beim Lesen schlechter abschnitten als jene der ersten Generation.

Ic Begründung der Auswahl des Artikels

Der Artikel steht für die große Bedeutung der PISA-Studie als diskursives Ereignis in den untersuchten Printmedien und für ihre prägende Wirkung auf die schulpolitische Debatte. Die Studie ist mit Abstand das größte diskursive Ereignis im gesamten Untersuchungszeitraum. Bei der gesonderten Auswertung der Ergebnisse von Schülern mit Migrationshintergrund gab es, anders als in den ersten beiden PISA-Durchgängen 2000 und 2003, ein unerwartetes Ergebnis: Die zweite Generation der Schüler mit Migrationshintergrund erreichte signifikant schlechtere Ergebnisse als die erste, wobei der Rückstand bei Lesen am größten war. Diese Tatsache spielt in der PISA-Berichterstattung eine wichtige Rolle und prägt so das Bild, das von Schülern der zweiten Migrantengeneration konstruiert wird, mit. Insofern ist der Artikel typisch für die Berichterstattung zu PISA in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund.

II Text-,„Oberfläche“

IIa Grafische Gestaltung

Der Textblock wird vom Logo der PISA-Berichterstattung unterbrochen. Es zeigt einen Buben in der Rückenansicht, der etwas auf eine Schultafel schreibt, unter dem Schriftzug „PISA 2007“. Ein Bild links neben dem Artikel zeigt handschriftliche Sätze von Kindern auf einem Whiteboard, die teilweise von Luftballons verdeckt werden: „My name is Hussain. My name is Christina. My name is Osman. My name ...“. Die Bildunterschrift lautet: „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist eine zentrale Aufgabe des Schulsystems“, steht im Pisa-Bericht. Es geht um 13 Prozent der Kinder.“

IIb Länge (Zeilenanzahl)

Titel: 2

Vorspann: 9

Textkörper inklusive Zwischenüberschriften: 78

IIc Analyse von Titel, Untertitel und Vorspann

- Titel

Der Titel paraphrasiert den Schluss, den die im Artikel zitierten Wissenschaftler aus der PISA-Auswertung 2003 ziehen und auf die aktuellen PISA-Studie umlegen: „Kindergarten macht alle Kinder klüger“. Die Formulierung „alle Kinder“ impliziert zunächst nur, dass es verschiedenen Gruppen von Kindern gibt.

- Vorspann

Das erste Wort des Vorspanns, „Migrantenkinder“, und die Bildunterschrift bringen die Erklärung: Es geht offenbar um Kinder mit und ohne Migrationshintergrund.

IId Unterthemen und Verschränkungen

Unterthemen

- Chancengleichheit/Faktoren von Bildungs(misserfolg)
- Schulleistung und Qualifikation
- Vorschulische Förderung

Verschränkungen

- Ebene des Wissenschaftsdiskurses

- Diskursstrang „Migranten und Arbeitsmarkt“
- Diskursstrang „Integration“

Ile Gliederung des Artikels in Sinneinheiten / IIIa Komposition des Artikels und Art und Form der Argumentation

Der Artikel besteht aus fünf Absätzen, die vier Sinneinheiten entsprechen.

1: Zeile 1–26

- **Problemdefinition:** Vorstellen des Ereignisses, das der Bericht behandelt
 „Von den Kinder mit Migrationshintergrund (13 Prozent der Schüler) haben laut Pisa-Bericht jene, die in Österreich geboren wurden („2. Generation“), „weit geringere Leseleistungen“ erbracht als die Kinder, die im Ausland geboren wurden und dann nach Österreich kamen (420 zu 451 Punkten, Einheimische 499).“ Als Quelle wird der „Pisa-Bericht“ angegeben, aus dem auch zitiert wird.
- **Bewertung** des Ergebnisses als „paradox“ und im negativen Sinne herausragend („so nur noch in Deutschland beobachtet“)
 Dass die zweite Generation besser hätte abschneiden können bzw. sollen, wird durch einen Vergleich mit Ländern gezeigt, wo es im Gegensatz zu Österreich und Deutschland eine logische Entwicklung gibt, wo nämlich die zweite Generation bessere Leseleistungen hat als die erste „oder sogar zu den Einheimischen aufschließt“.
- **mutmaßliche Erklärung der Ursache des Ergebnisses** durch Experten
 Das „Pisa-Team“ sieht das Ergebnis als „Hinweis auf mangelnde sprachliche Integration“ der zweiten Generation.

Die Informationen im ersten Abschnitt führen den Leser zu der Frage: „Was ist die Ursache für das Ergebnis?“, die im Vorspann schon gestellt wurde.

2: Zeile 27–45

Erklärung der Ursache des Ergebnisses belegt durch Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung

Die Spezialanalyse der PISA-Studie 2003 lässt laut dem Soziologen Johann Bacher einen Schluss auf „sozialstrukturelle“ Ursachen für den Leistungsunterschied zwischen Schülern der ersten und der zweiten Generation sowie für den Leistungsunterschied zwischen Migranten und autochthon österreichischen Schülern zu. Konkret werden geringere berufliche Position und geringere Bildung der Eltern genannt.

3: Zeile 46–68

Weitere Ergebnisse aus der Spezialanalyse eröffnen eine Lösung für „alle Kinder“. Haben Kinder länger als ein Jahr einen Kindergarten besucht, so wirkt sich das positiv auf ihre Leseleistungen aus. „Migranten“ profitieren davon mehr als „Österreicher“. Dass eine Verpflichtung zum Kindergartenbesuch bei „Migranten“ etwas mehr geboten ist, als bei „Inländern“, kann man aus den in Klammern angegebenen Zahlen der Kindergartenbesuchsquoten schließen.

Die genannten Ergebnisse führen dazu, dass verpflichtende Maßnahmen gefordert werden. PISA-Chef Günter Haider, ein wissenschaftlicher Akteur mit besonders großer Autorität im Zusammenhang mit der PISA-Studie, „plädierte jüngst für zwei verpflichtende Kindergartenjahre“. Die Zwischenüberschrift „Ein Jahr ist zu wenig“ bezieht sich auf die Schlussfolgerung aus den Forschungsergebnissen.

4: Zeile 69–78

Für das Fazit des Artikels zitiert die Autorin noch einmal den Soziologen Bacher, von dem die wissenschaftlichen Informationen stammen, auf die sich der Artikel stützt. In seinem Resümee betont er, dass der Kindergarten länger als ein Jahr besucht werden muss, um eine Wirkung auf die Leseleistung zu erzielen. Nach Handlungskonsequenzen befragt, nennt Bacher ein unentgeltliches Kindergartenangebot und „rasche Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt“. Diese Aussagen können als Aufforderungen an die Politik verstanden werden.

III Sprachlich-rhetorische Mittel

IIIc Personen(gruppen) und Institutionen

Personen(gruppen)

- Das Pisa-Team
- Johann Bacher, Professor für Soziologie an der Universität Linz
- Pisa-Chef Günter Haider (Leiter der nationalen PISA-Studie, jetziger Direktor des BIFIE, d. Verf.)
- Personen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und autochthone Österreicher (Kinder und ihre Eltern unter verschiedenen Bezeichnungen – siehe unten)
- Die Einheimischen (in der Schweiz, Estland und Schweden)
- Die Gruppe „aller Kinder“
- Kinder, die mehr als ein Jahr im Kindergarten waren

Die Benennungsoption „Kinder mit Migrationshintergrund – Einheimische“ entspricht der Diktion in den PISA-Publikationen. Bei den Bezeichnungen für Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern sowie für autochthon österreichische Schüler und deren Eltern verwendet die Autorin folgende Benennungsoptionen:

- Migrantenkinder (ihre Eltern) – österreichische Eltern
- Migranten – Inländer
- Österreicher – Migranten

Unter den Schülern der zweiten Generation, die bei PISA getestet werden, sind auch österreichische Staatsbürger.⁴³ Es daher inkorrekt, den Begriff „Migranten“ als Opposition zu „Inländern“ (Migranten wären somit nur ausländische Staatsbürger) und „Österreichern“ zu verwenden (Migranten mit österreichischer Staatsbürgerschaft wären somit keine Österreicher). Ich gehe davon aus, dass die Autorin die Benennungen selbst gewählt hat, denn in den PISA-Publikationen wird ausschließlich die Opposition „Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Migranten – Einheimische“ verwendet.

IV Zusammenfassende Interpretation

IVa Kernaussage oder „Message“ des Artikels

Die Tatsache, dass die zweite Generation bei PISA schlechtere Leseleistungen erzielte als die erste ist „paradox“. Das Ergebnis lässt sich auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien und somit auf ein strukturelles Problem zurückführen. Die Lösung liegt daher in der Verantwortung der Bildungspolitik. Als eine Maßnahme, die sich in wissenschaftlichen Analysen als wirksam erwies, wird ein kostenloser verpflichtender Kindergartenbesuch propagiert.

IVb Beantwortung der Forschungsfragen (soweit wie möglich) anhand des Artikels

- *Forschungsfrage 1: Welche inhaltlichen Aspekte werden angesprochen?*

Mit dem Thema verpflichtenden, kostenlosen Kindergartenbesuch wird eine Maßnahme angesprochen, über deren positive Wirkung und Notwendigkeit sich Wissenschaft, Politik und die Autoren der untersuchten Medien einig sind. Berichte über den Beschluss des

⁴³ „Bei PISA wird der Migrationsstatus der Schüler/innen nicht über die Staatsbürgerschaft erhoben. Ob ein/e Schüler/in als Migrant/in gilt oder nicht, hängt davon ab, wo der/die Schüler/in selbst bzw. seine/ihre Eltern geboren wurden. [...] Als „Migrant/innen zweiter Generation“ gelten Schüler/innen, wenn sie selbst im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren wurden.“ (Breit 2009)

Gratiskindergartens in Wien sowie die Diskussion um die Einführung eines verpflichtenden bundesweiten Kindergartenjahres nehmen einen wichtigen Platz im Untersuchungszeitraum ein. Das Ansprechen von schlechten Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund auf Grund von Studienergebnissen und die anschließende Frage, wer für den Bildungserfolg der Schüler verantwortlich ist, ist ein häufiges Muster im Diskursstrang.

- *Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs im Artikel?*

Der Artikel bezieht sich zur Gänze auf den wissenschaftlichen Diskurs. Die konkreten Aussagen des Soziologen Bacher sind untypisch für die mediale Übermittlung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie im Monat nach der Veröffentlichung: In den Berichten wird nämlich der Zusammenhang zwischen den familiären Faktoren „(niedrige) soziale Schicht“ und „Migrationshintergrund“ nicht hergestellt. Es wird nicht übermittelt, dass Migrantenfamilien oft sozial benachteiligten Schichten angehören, und dass ein Teil des Leistungsrückstandes damit erklärt werden kann, was aber schon aus den ersten veröffentlichten Ergebnissen der Studie klar hervorgeht. Es kann so der Eindruck entstehen, dass der Faktor „Migrationshintergrund“ ein ganz „eigener“ Nachteil ist, der nur aus sprachlichen oder religiösen bzw. kulturellen Aspekten besteht.

- *Forschungsfrage 3: In welchen Zusammenhängen wird Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich diskutiert? (Diskursverschränkungen)*

Neben der wissenschaftlichen Diskursebene werden die Diskursstränge „Integrationspolitik“ und „Arbeitsmarkt“ angesprochen. Bildungspolitik und Integrationspolitik werden als Einheit betrachtet oder zumindest als Politikbereiche, die sich überschneiden: Bachers Forderung nach einem unentgeltlichen Kindergartenangebot wird als „bildungs- und integrationspolitisches Resümee“ bezeichnet. Auch die Arbeitsmarktpolitik wird als Wirkfaktor im Zusammenhang von Bildungs- und Integrationspolitik einbezogen.

- *Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?*

Migranten werden über die Differenzlinien Generation und Sprache („sprachliche Integration“) definiert und (niedrigeren) sozialen Schichten zugeordnet. Die Berichterstattung ist, was die Konstruktion des Bildes von Migranten betrifft, neutral. Die präsentierte Lösung, ein verpflichtender Kindergartenbesuch, ist eine Maßnahme, die „alle Kinder klüger [macht]“, wie es im Titel heißt. Dadurch wird die Trennung der Gruppen aufgehoben.

Die Benennungspraxis von Migranten und autochthonen Österreichern in den Medien konstruiert Zugehörigkeitskategorien entlang bestimmter „Differenzlinien“ (Krüger-Potratz 2005). Solche Differenzlinien sind etwa Sprache, Ethnizität/Staatsangehörigkeit, Religion, Kultur und erste bzw. zweite und dritte Generation. Die Benennung kann sich letztlich auf die gedankliche Aufnahme von Migranten in die „österreichische“ Gesellschaft auswirken. Unklare bzw. widersprüchliche Benennungsoptionen, wie sie im Artikel, wenn auch offenbar unbedacht, verwendet werden, sollten vermieden werden.

In den von Kindern geschriebenen Sätzen im Bild stehen offenbar die Namen „Hussain“ und „Osman“ für die Schüler mit Migrationshintergrund, der Name „Christina“ für die autochthon österreichischen Kinder. Es stellt sich die Frage, warum zwei Namen gewählt werden, die den Sprachen islamischer Länder zuzuordnen sind. Da die Namen allerdings sehr schwer lesbar sind und von der Mehrheit der Leser wahrscheinlich nicht wahrgenommen werden, gehe ich nicht von einer bewussten Hervorhebung islamischer Schüler aus.

- *Forschungsfrage 5: Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema?*

Als Problem nennt der Artikel die Tatsache, dass Schüler der zweiten Migrantengeneration, die in Österreich geboren sind, keine besseren Leseleistungen erzielen als Schüler der ersten Generation, sondern signifikant schlechtere. Weiters wird der Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund (der sich auch schon bei PISA 2003 zeigte) auf autochthon österreichische Schüler als Problem definiert. Die „sprachliche Integration“ der Schüler der zweiten Generation wird als ein von Experten vermuteter Grund genannt. Als Hauptursache für schlechte Schulleistungen der Kinder wird aber der Faktor „(niedrige) soziale Schicht“ dargestellt (berufliche Position und Bildungsgrad), wobei sich die Autorin auf Aussagen eines Experten beruft.

Die Lösung liegt in der Verantwortung der Bildungspolitik bzw. in der Verantwortung der Eltern, Angebote zur Integration wahrzunehmen: Der Kindergartenbesuch (möglichst länger als ein Jahr) ist nach Meinung wissenschaftlicher Autoritäten „zu fordern“ bzw. soll „verpflichtend“ sein und außerdem kostenlos. Dass die Autorin die Auswirkungen von niedriger sozialer Schicht auf die Schulleistungen im Vorspann als „soziale Diskriminierung“ bezeichnet, drückt aus, dass sie es als die Aufgabe des Bildungssystems sieht, familiäre Benachteiligung auszugleichen. In der Bildunterschrift wird diese Grundannahme ausformuliert: „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist eine zentrale Aufgabe des Schulsystems“, steht im Pisa-Bericht.“

6.2.3 Feinanalyse des Artikels „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“

Untertitel: Schule. Mangelnde Deutschkenntnisse blockieren oft die Karriere von Migranten

1 WIEN. Schulklassen, in denen kein
einziges Kind die deutsche Sprache
versteht; Lehrer, die sich um
fremdsprachige Kinder kümmern
5 müssen und den Lehrplan für die
Klasse nicht mehr umsetzen kön-
nen; Jugendliche, die wegen ihrer
Sprachprobleme dem Unterricht
nicht folgen können, schlechte No-
10 ten bekommen und später kaum
einen Job finden: Vor allem in Wien
konzentrieren sich die Probleme,
mit denen Migrantenkinder im Bil-
dungsbereich kämpfen.
15 Denn die Gastarbeiter, die vor
rund 40 Jahren nach Österreich ka-
men, hatten im Vergleich zu den
Gastarbeitern in Deutschland,
Skandinavien oder der Schweiz
20 großteils keine oder nur eine gerin-
ge Schulausbildung, wie die Migra-
tionsexperten Rainer Münz und
Heinz Fassmann bereits im Jahr
2000 bzw. 1999 festhielten.
25 Bildung wird in vielen Fällen
vererbt, weshalb sich die Situation
nicht entscheidend verbessert hat,

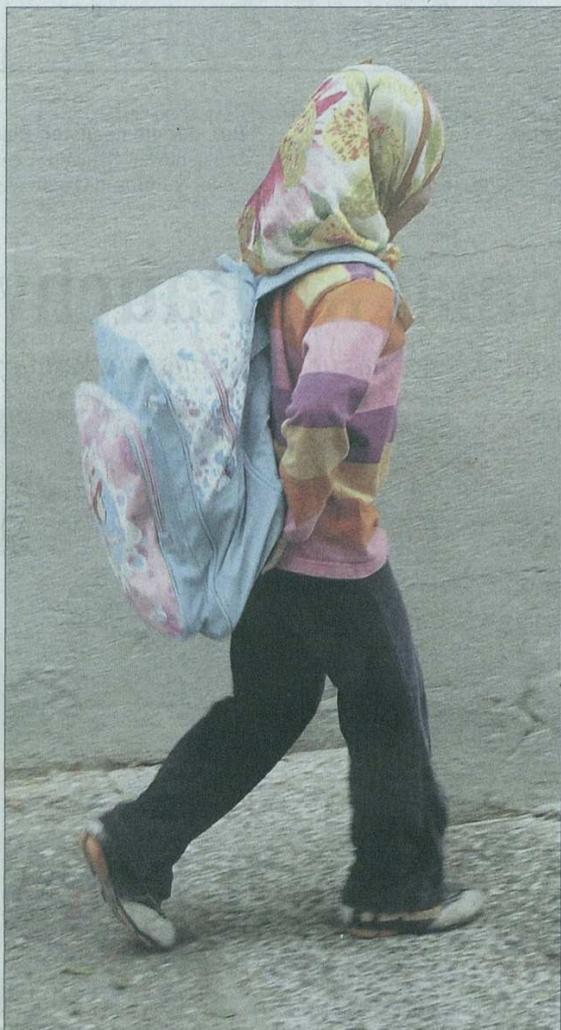
wie das Institut für Jugendfor-
schung in einem Forschungspro-
30 jekt (2006/2007) herausfand: „In
Sonderschulen und Hauptschulen
sind Kinder aus der Türkei und
Ex-Jugoslawien überproportional
stark vertreten. Das spricht dafür,
35 dass die Problematik der Bildungs-
benachteiligung insbesondere auf
die Nachkommen von Arbeits-
migranten zutrifft“, heißt es dort.
Nachsatz: „Das wird auch durch
40 einen Vergleich der Pisa-Ergeb-
nisse zur Lesekompetenz von
Schülern bestätigt.“

Kinder in die Türkei geschickt

Kurz: Bildung wird oft vererbt. Da-
45 her können nur wenige Migranten-
kinder, auch in der dritten Genera-
tion, ein höheres Bildungsniveau
als ihre Eltern vorweisen - was auf
deren Jobchancen und ihren sozia-
50 len Aufstieg durchschlägt.
Wie es in der Praxis aussieht, er-
zählt Walter Riegler (Pflichtschul-
lehrer-Gewerkschaft): „Kinder der
dritten Generation, die hier als

55 Staatsbürger geboren wurden,
wachsen oft ganz bewusst in ihren
Heimatländern, beispielsweise bei
den Großeltern, auf.“ Nachsatz:
„Die kommen zum Schuleintritt
60 nach Wien, ohne Deutsch zu kön-
nen, was ein großes Problem ist.“
Riegler schätzt den Anteil von Kin-
dern, die von ihren Eltern in die
Türkei oder nach Ex-Jugoslawien
65 gebracht werden, um in der alten
Heimat aufzuwachsen, auf „30 bis
40 Prozent“: „Es gibt aber keine ge-
nauen Zahlen dazu.“
Was das Problem verschärft: In
70 den Familien wird oft noch
die ehemalige Muttersprache ge-
sprochen. Gleichzeitig sorgen die
konservativen Vorstellungen vieler
Zuwanderer dafür, dass sich die
75 Kinder nur z.B. im türkischen
Freundeskreis aufhalten bzw. in
diesen Kreisen heiraten - womit
schlechte Deutschkenntnisse ein-
zementiert, Bildungschancen und
80 sozialer Aufstieg (Jobchancen und
höherer Verdienst) verbaut werden.
Diese Entwicklung führt in Gebie-
ten mit billigem Wohnraum, z.B.
entlang des Wiener Gürtels, zu

85 einer Konzentration von Kindern
in Schulen, „wo nur ein einziger
Österreicher unter 25 Schülern ist“,
erzählt Riegler: „Die Kinder sind ja
gescheit und lernwillig und es gibt
90 ja engagierte Pädagogen.“ Nach-
satz: „Aber einem Sechsjährigen
kann man kaum Rechnen beibrin-
gen, wenn er nicht Deutsch kann.
Das ist der Jammer.“
95 Die Leiterin der Wiener Schul-
psychologie, Mathilde Zeman, or-
tet dagegen eine Trendwende: „Das
Problem ist vorhanden, aber deut-
lich geringer als früher.“ Der drit-
100 ten Generation sei heute bewusst,
dass sie Bildung benötige: „Sie sind
in den Schulen dahinter, dass sie
diese Bildung auch bekommen.“
Heute gebe es deutlich mehr Schü-
105 ler mit Migrationshintergrund in
der AHS als früher. Ein weiteres In-
diz für die Schulpsychologin: Bei
Wien-weiten Aufbaulehrgängen,
mit denen Lehrlinge die Matura
110 nachholen können, gibt es mehr
Kinder mit Migrationshintergrund
als gebürtige Österreicher.



Lernen fürs Leben: Ohne Deutschkenntnisse erfolgt kein sozialer Aufstieg. (EPA)

AUF EINEN BLICK

■ Viele Migrantenkinder kämpfen mit ihren Deutschkenntnissen. Etwa 20 bis 40 Prozent werden als Kind in die alte Heimat geschickt, um dort aufzuwachsen. Die Eltern holen sie erst wieder mit Beginn der Schulpflicht nach Wien, wo sie ihre Karriere mit einem Handicap starten. Sie können dem Unterricht wegen mangelnder Deutschkenntnisse kaum folgen, weil auch

in ihren Familien und dem Freundeskreis oft nicht Deutsch gesprochen wird. Die Folge: schlechte Zeugnisse, schlechte Bildung, schlechter Job. Während Pflichtschullehrer keine gravierende Änderungen dieser Entwicklung sehen, ortet die Wiener Schulpsychologie eine Trendwende: Immer mehr Migrantenkinder würden die Matura nachholen.

**INVENTURABVERKAUF
AB SOFORT**

Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt

SCHULE. Mangelnde Deutschkenntnisse blockieren oft die Karriere von Migranten.

VON MARTIN STUHLPFARRER

WIEN. Schulklassen, in denen kein einziges Kind die deutsche Sprache versteht; Lehrer, die sich um fremdsprachige Kinder kümmern müssen und den Lehrplan für die Klasse nicht mehr umsetzen können; Jugendliche, die wegen ihrer Sprachprobleme dem Unterricht nicht folgen können, schlechte Noten bekommen und später kaum einen Job finden: Vor allem in Wien konzentrieren sich die Probleme, mit denen Migrantenkinder im Bildungsbereich kämpfen.

Denn die Gastarbeiter, die vor rund 40 Jahren nach Österreich kamen, hatten im Vergleich zu den Gastarbeitern in Deutschland, Skandinavien oder der Schweiz größtenteils keine oder nur eine geringe Schulausbildung, wie die Migrationsexperten Rainer Münz und Heinz Fassmann bereits im Jahr 2000 bzw. 1999 festhielten.

Bildung wird in vielen Fällen vererbt, weshalb sich die Situation nicht entscheidend verbessert hat, wie das Institut für Jugendforschung in einem Forschungsprojekt (2006/2007) herausfand: „In Sonderschulen und Hauptschulen sind Kinder aus der Türkei und Ex-Jugoslawien überproportional stark vertreten. Das spricht dafür, dass die Problematik der Bildungsbenachteiligung insbesondere auf die Nachkommen von Arbeitsmigranten zutrifft“, heißt es dort. Nachsatz: „Das wird auch durch einen Vergleich der Pisa-Ergebnisse zur Lesekompetenz von Schülern bestätigt.“

Kinder in die Türkei geschickt

Kurz: Bildung wird oft vererbt. Daher können nur wenige Migrantenkinder, auch in der dritten Generation, ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern vorweisen – was auf deren Jobchancen und ihren sozialen Aufstieg durchschlägt.

Wie es in der Praxis aussieht, erzählt Walter Riegler (Pflichtschul-lehrer-Gewerkschaft): „Kinder der dritten Generation, die hier als Staatsbürger geboren wurden, wachsen oft ganz bewusst in ihren Heimatländern, beispielsweise bei den Großeltern, auf.“ Nachsatz: „Die kommen zum Schuleintritt nach Wien, ohne Deutsch zu kön-

nen, was ein großes Problem ist.“ Riegler schätzt den Anteil von Kindern, die von ihren Eltern in die Türkei oder nach Ex-Jugoslawien gebracht werden, um in der alten Heimat aufzuwachsen, auf „30 bis 40 Prozent“: „Es gibt aber keine genauen Zahlen dazu.“

Was das Problem verschärft: In den Familien wird oft noch die ehemalige Muttersprache gesprochen. Gleichzeitig sorgen die konservativen Vorstellungen vieler Zuwanderer dafür, dass sich die Kinder nur z. B. im türkischen Freundeskreis aufhalten bzw. in diesen Kreisen heiraten – womit schlechte Deutschkenntnisse einzeimentiert, Bildungschancen und sozialer Aufstieg (Jobchancen und

Die dritte Generation

JUNGE MIGRANTEN
IN ÖSTERREICH

Teil 4:
Probleme in
der Schule

diepresse.com/drittegeneration

höherer Verdienst) verbaut werden. Diese Entwicklung führt in Gebieten mit billigem Wohnraum, z. B. entlang des Wiener Gürtels, zu einer Konzentration von Kindern in Schulen, „wo nur ein einziger Österreicher unter 25 Schülern ist“, erzählt Riegler. „Die Kinder sind ja geschickt und lernwillig und es gibt ja engagierte Pädagogen.“ Nachsatz: „Aber einem Sechsjährigen kann man kaum Rechnen beibringen, wenn er nicht Deutsch kann. Das ist der Jammer.“

Die Leiterin der Wiener Schulpsychologie, Mathilde Zeman, ortet dagegen eine Trendwende: „Das Problem ist vorhanden, aber deutlich geringer als früher.“ Der dritten Generation sei heute bewusst, dass sie Bildung benötige: „Sie sind in den Schulen dahinter, dass sie diese Bildung auch bekommen.“ Heute gebe es deutlich mehr Schüler mit Migrationshintergrund in der AHS als früher. Ein weiteres Indiz für die Schulpsychologin: Bei Wien-weiten Aufbaulehrgängen, mit denen Lehrlinge die Matura nachholen können, gibt es mehr Kinder mit Migrationshintergrund als gebürtige Österreicher.

Abbildung 13: Presse 10. 1. 2009

I Institutioneller Rahmen

Ia Grunddaten

Das Feature „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“ erschien am Samstag, den 10. 1. 2009 in der Presse. Der Untertitel lautet: „Schule. Mangelnde Deutschkenntnisse blockieren oft die Karriere von Migranten.“ Der Autor Martin Stuhlpfarrer ist Redaktionsmitglied in den Ressorts Wien, Niederösterreich und Chronik. Im Korpus finden sich fünf weitere Artikel von ihm. Der Artikel erschien im Ressort Chronik (Ausgabe Wien) auf Seite zwölf.

Ib Anlass des Artikels (diskursives Ereignis) / Ic Begründung der Auswahl des Artikels

Der Artikel ist der vierte Teil der achteiligen Artikelserie „Die dritte Generation. Junge Migranten in Österreich“. Er deckt innerhalb der Serie das Thema „Probleme in der Schule“ ab. Der Artikel bekommt seine Bedeutung erst im Kontext der Serie, weshalb ich diese kurz vorstelle:

Die Presse-Serie bestätigt einen Trend, der sich im Diskursstrang in verstreuten Aussagen zeigt. Sie stellt einen bewussten Fokus auf die zweite und dritte Generation dar (trotz des Titels geht es dezidiert auch um die zweite Generation). Die Serie stellt den Anspruch, diese Jugendlichen zu charakterisieren, zu zeigen „wer sie sind“. „Wo liegen ihre Schwierigkeiten, wie sehr fühlen sie sich in Österreich zu Hause und wie sehr werden sie auch als Österreicher wahrgenommen?“ Durch diesen Anspruch bekommt alles, was in der Serie gesagt wird, aber auch das, was nicht erwähnt wird, eine große Bedeutung für den Diskursstrang. Verschiedene „Problemfelder“ sollen beleuchtet werden – „Aus Sicht von Experten – aber auch aus Sicht migrantischer Jugendlicher selbst“. (Vorstellung der Serie beim ersten Teil: Kocina: Junge Migranten zwischen zwei Welten, Presse 7. 1. 2009)

Die acht Artikel behandeln folgende Bereiche (in der Presse wie folgt betitelt):

1. „*Probleme junger Migranten*“ (*Leben zwischen zwei Welten*)
2. „*Jugendliche und Kriminalität*“ (*Wie kriminell sind Migranten? Polizei erhebt keine Daten*)
3. „*Jugendliche am Arbeitsmarkt*“ (*Dritte Generation: Schwieriger Start in den Job*)
4. „*Probleme in der Schule*“ (*Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt*)
5. „*Die Rolle der Religion*“ (*Religion: Migranten suchen Wir-Gefühl*)
6. „*Probleme im Freundeskreis*“ (*Integration: Assimilieren? Abschotten?*)

7. „Jugendliche am Wort“ (Rassismus-Diskussion: „Ich bin in beiden Ländern Ausländer“)

8. „Was die dritte Generation liest“ (Medien: „Integration ist nicht unsere Aufgabe“)

Die Artikel zu den vier kursiv gesetzten Bereichen sind für den Diskursstrang „Schule und Migration“ relevant und wurden in das Korpus aufgenommen.

Die Motivation und das Ziel der Serie werden im Leitartikel sichtbar, der am ersten Tag der Serie erscheint: „Die Ausländerlüge von der dritten Generation“ (Nowak, Presse 7. 1. 2009). Man wirft der Regierung vor, die zweite und dritte Generation als schon integriert und damit als „problemlos“ zu betrachten und zu wenig für ihre Integration zu tun bzw. diese zu wenig einzufordern. Durch das Ignorieren und Schönreden von Problemen treibt man die Wähler den rechtspopulistischen Parteien in die Arme. Denn laut Autor gibt es große Probleme bei der Integration der Angehörigen der zweiten und dritten Generation, auch wenn sie schon österreichische Staatsbürger sind, und auch Konflikte im direkten Kontakt mit der Mehrheitsbevölkerung. Diese Probleme möchte die Serie ansprechen.

Das oben genannte Ziel, die „Wir“-„Sie“-Opposition zwischen Mehrheitsbevölkerung und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu thematisieren ist an sich ein konstruktives. Einige Artikel liefern auch eine differenzierte und sensible Berichterstattung (z.B. zu den Bereichen „Religion“ und „Freundeskreis“). In zwei Artikeln wird Kritik an der Mehrheitsbevölkerung geübt, die Migranten nicht akzeptiert und Diskriminierung bei Bewerbungen aufgrund eines „fremd“ klingenden Namens zulässt. Ein Artikel spricht die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen mit türkischem und serbischem Migrationshintergrund als gefragte Kompetenz am Arbeitsmarkt an.

Leider setzt der Leitartikel die Serie in einen negativen Rahmen und der starke Fokus auf Defizite von Migranten und viele negative Zuschreibungen in einigen Artikeln fördern eher Vorurteile und Ausgrenzung im Kopf der Mehrheitsbevölkerung, als dagegen anzukämpfen. Unter dem Titel „Die Ausländerlüge von der dritten Generation“ räumt der Autor mit der „Lügenmärchenkette“ auf, dass es „de facto keine Probleme im Zusammenleben zwischen Österreichern und Mitbürgern der sogenannten zweiten und dritten Generation [gibt]“. Er spricht zwei Problembereiche an: Das „Ausländerproblem“ in Wiens Gemeindebauten ist eigentlich ein Problem mit den Bewohnern, „die schon längere Zeit einen österreichischen Pass haben“ und „den Nachbarn mit dem nicht immer goldenen Wiener Herz“. Erstere tragen zu diesen Problemen bei, indem ihre „täglich gesprochene Muttersprache immer noch nicht Deutsch ist“ und indem ihre Kindererziehung und ihr „kosmopolitischer Ansatz“ zu sehr von der bzw. dem ihrer Nachbarn abweichen. Außerdem gibt es ein „Gewaltproblem mit jugendlichen Ausländern und/oder mit jungen Neoösterreichern [...], deren

Perspektivenlosigkeit in ihrer privaten, aber auch in ihrer schulischen Ausbildung und Erziehung zu suchen ist“.

Fazit des Artikels ist: Der Autor definiert die Angehörigen der zweiten und dritten Generation als das, was die Mehrheitsbevölkerung unter einem „Ausländer“, also einem „Nicht Dazugehörenden“ versteht. Er wirft ihnen vor, sich immer noch nicht integriert (gemeint ist wohl eher assimiliert) zu haben. Falls die Annahme bestanden hätte, die zweite und dritte Generation wäre schon in der „Wir“-Gruppe angekommen: Der Autor schließt sie ganz klar aus dieser Gruppe aus.

Einige Artikel, darunter auch der analysierte Artikel über den Bereich „Schule“, übernehmen die negative Perspektive des Leitartikels. Die Verschränkung mit Gewalt (schlechte Ausbildung – Perspektivenlosigkeit – Kriminalität), die der Leitartikel herstellt, findet sich im Artikel „Wie kriminell sind Migranten? Polizei erhebt keine Daten“ wieder. Dass die Koppelung „Migranten und Kriminalität“ gleich das erste Thema nach der Eröffnung der Serie ist, verleiht ihr Gewicht bei der angestrebten Charakterisierung der zweiten und dritten Generation.

Eröffnet wird die Serie mit einem Interview mit der Soziologin Hilde Weiss, Autorin der Studie „Leben in zwei Welten“ zur „Einstellungen jugendlicher Migranten der zweiten Generation“, in dem der Interviewer der Reihe nach die Themen der Serie anspricht. Im Vorspann heißt es: „Probleme mit der Identität, Schwierigkeiten in der Schule, am Arbeitsmarkt und ein schlechtes Image: Soziologin Hilde Weiss über die Verwurzelung von Jugendlichen der zweiten und dritten Generation in Österreich“. Weiss sieht, zum Thema Kriminalität befragt, keine signifikanten Unterschiede im Vergleich mit Einheimischen. Daraufhin fragt der Interviewer, woher dann das schlechte Image jugendlicher Migranten komme. Eine Berichterstattung, wie sie die Presse in dieser Serie macht, trägt wohl nicht dazu bei dieses Image zu heben.

In der Serie bestätigt sich auch ein weiterer Trend, der im gesamten Untersuchungszeitraum auffällt: Der Fokus auf und die Problematisierung von türkischstämmige(n) Migranten. Sehr oft wird dabei mit impliziter Gleichsetzung gearbeitet. Die Gleichsetzung „Migranten = türkischstämmige Migranten“ wird im ersten Teil für die ganze Serie grundgelegt: Ein Foto, das die halbe Seite einnimmt, wird verkleinert als Logo für die weiteren Teile verwendet. Es zeigt einen männlichen Jugendlichen, der als Zuschauer bei einem Sportmatch (wahrscheinlich Fußball) eine österreichische und eine türkische Flagge ins Gesicht gemalt

hat. Eine serbische Flagge⁴⁴ im Gesicht des Jungen hätten die meisten Leser wohl nicht erkannt. Außerdem kann man mit den Farben rot und weiß der beiden Flaggen eine Beziehung symbolisieren, die man etwa so formulieren könnte: „Dieselben Farben und doch zwei verschiedene Welten“. Trotzdem muss man die Gleichsetzung als bewusste Aussage des Blattes sehen. Eine Festlegung auf eine bestimmte Nation wäre nicht zwingend gewesen. Im Interview werden dann auch nur türkischstämmige bzw. islamische Migranten problematisiert. Der analysierte Artikel vollzieht ebenfalls eine implizite Gleichsetzung. Typisch für den Diskurs ist der Artikel auch, weil er häufig vorkommende Unterthemen und Verschränkungen enthält.

II Text-,„Oberfläche“

IIa Grafische Gestaltung

Der Artikel nimmt samt grafischem Material die ganze Seite ein. Links neben dem Hauptartikel ist ein Bild, das fast genauso groß ist wie der Textblock selbst. Es zeigt ein Mädchen von schräg hinten, das an einer Mauer entlang geht. Vom Gesicht sieht man durch den Aufnahmewinkel nur eine Wange. Das Mädchen, wahrscheinlich im Volksschulalter, hat einen Schulrucksack auf dem Rücken. Es trägt eine dunkle Hose, einen bunten Pullover, Sneakers und ein buntes Kopftuch. Die Kleidung wirkt sportlich. Die Bildunterschrift lautet: „Lernen fürs Leben: ohne Deutschkenntnisse erfolgt kein sozialer Aufstieg.“ Foto und Unterschrift entwerfen folgendes Bild: Eine muslimische Volksschülerin, die aus einer niedrigeren sozialen Schicht kommt und eine andere Muttersprache als Deutsch hat, muss Deutsch „fürs Leben lernen“. Wenn sie das nicht tut, wird sie keinen sozialen Aufstieg erreichen.

Unter dem Bild fasst der Kasten „Auf einen Blick“ den Inhalt des Artikels zusammen. Der Hauptartikel wird durch das Logo der Serie, das Bild eines Jugendlichen mit der türkischen und österreichischen Flagge als Fanbemalung, unterbrochen. Es ordnet den Artikel innerhalb der Serie ein: „Teil 4: Probleme in der Schule“.

⁴⁴ Unter den Drittstaatsangehörigen stellen Personen mit Wurzeln im ehemaligen Jugoslawien die größte Gruppe mit Migrationshintergrund nach den Personen mit türkischen Wurzeln. In der ersten Gruppe stellen serbische Migranten die Mehrheit.

IIb Länge (Zeilenanzahl)

Titel: 3

Untertitel: 2

Textkörper inklusive Zwischenüberschriften: 112

IIc Analyse von Titel, Untertitel und Vorspann

- Titel

Die Wortkombination „Migranten-Los“ könnte auf zwei Arten gelesen und folgendermaßen gedeutet werden:

1. Los = Schicksal: Das Schicksal der Migranten ist die Tatsache, dass „schlechte Bildung“ häufig vererbt wird. Daraus folgt, dass eine bestimmte Elterngeneration schlechte Bildung haben muss. Außerdem kann sich der Leser fragen: Wenn das Schicksal eine höhere Macht ist, ist dann jemand schuld am Los der Migranten? Können die Migranten selbst oder jemand anderer etwas gegen dieses Schicksal tun? Die Fragen werden im Artikel beantwortet.

2. „migrantenlos“

Die Kombination kann auch als das Adjektiv „migrantenlos“ gelesen werden. Es stünde dann im Kontext mit der hohen Anzahl der Migranten in Schulklassen, die im ersten Absatz als problematisch dargestellt wird (siehe unten).

- Untertitel

„Schule. Mangelnde Deutschkenntnisse blockieren oft die Karriere von Migranten.“

Der Untertitel enthält die Information, dass es um die Schule geht und benennt als konkretes Problem im angesprochenen Mechanismus der „Bildungsvererbung“ „mangelnde Deutschkenntnisse“. Außerdem wird mit dem Wort „Karriere“ die Verbindung zum Thema „Arbeitsmarkt“ hergestellt.

IId Unterthemen und Verschränkungen

Unterthemen

- Chancengleichheit/Faktoren von Bildungs(misserfolg)
- Deutschkenntnisse/Erlernen der deutschen Sprache
- Muttersprache/Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Schulleistung und Qualifikation
- Mehrgliedriges Schulsystem
- Zahlenmäßige Anteile

- Pädagogisches Personal

Verschränkungen

- Ebene des Wissenschaftsdiskurses
- Diskursstrang „Migranten und Arbeitsmarkt“
- Diskursstrang „Integration“

Ile Gliederung des Artikels in Sinneinheiten

Der Artikel besteht aus sieben Absätzen, die auch sieben Sinneinheiten entsprechen.

1: Zeile 1–14

In einem szenischen Einstieg werden die Probleme geschildert, die vor allem in Wiener Schulklassen durch die „Sprachprobleme“ (gemeint sind „Deutschprobleme“) von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache für die Beteiligten bestehen. Die handelnden „Parteien“ werden eingeführt: Lehrer und „fremdsprachige Kinder“ bzw. „Jugendliche“ oder „Migrantenkinder“.

2: Zeile 15–25

Erklärung der Ursache dieser aktuellen Probleme (Teil 1) belegt durch Experten

Die fehlende oder geringe Schulausbildung der Gastarbeiter (also der Eltern und Großeltern der Schüler) wird zunächst in Zusammenhang mit den mangelnden Deutschkenntnissen der heutigen Schüler gebracht.

3: Zeile 25–42

Erklärung der Ursache der aktuellen Probleme (Teil 2) belegt durch Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung

Die Tatsache, dass Bildung in vielen Fällen vererbt wird, stellt den Zusammenhang zwischen der ersten Gastarbeitergeneration und den Schülern von heute her und liefert die Begründung dafür, dass „sich die Situation nicht entscheidend verbessert hat“. Die häufige Vererbung von Bildung sowie die besondere Betroffenheit von Kindern aus der Türkei und Ex-Jugoslawien wird durch ein Forschungsprojekt des Instituts für Jugendforschung belegt.

Zeile 43: Die Zwischenüberschrift bezieht sich erst auf die übernächste, also die fünfte Sinneinheit.

4: Zeile 44–50

Zusammenfassung des bisherigen Inhalts („Kurz:“) und nochmalige Verdeutlichung der Zusammenhänge: Die Tatsache, dass Bildung oft vererbt wird, bewirkt, dass „nur wenige Migrantenkinder, auch in der dritten Generation, ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern“

erreichen. Das wiederum hat Auswirkungen auf „Jobchancen“ und „sozialen Aufstieg“. Die Nachkommen der Gastarbeiter werden hier um die dritte Generation erweitert.

5: Zeile 51–68

Die Frage, wie „es“ (also die Vererbung „schlechter Bildung“) „in der Praxis aussieht“, wird in den Abschnitten fünf und sechs beantwortet. Der Autor beruft sich auf die Aussagen von Pflichtschullehrer-Gewerkschafter Walter Riegler. Dieser liefert mit einem Beispiel aus der Praxis einen Grund für die schlechten Deutschkenntnisse der Schüler: Die Praxis der Eltern, ihre Kinder (der dritten Generation) bis zum Schuleintritt in der Türkei oder in Ex-Jugoslawien aufwachsen zu lassen.

6: Zeile 69–94

Die Sinneinheit kann in mehrere Schritte zerlegt werden:

6a: Zeile 69–72

Der nächste Grund für mangelnde Deutschkenntnisse wird genannt: das Sprechen der „ehemaligen Muttersprache“ „in den Familien“.

6b: Zeile 72–81

Ein weiterer Grund für mangelnde Deutschkenntnisse wird gebracht: „Gleichzeitig sorgen die konservativen Vorstellungen vieler Zuwanderer dafür, dass sich die Kinder nur z.B. im türkischen Freundeskreis aufhalten bzw. in diesen Kreisen heiraten [...]“. Die dadurch „einzementierten“ schlechten Deutschkenntnisse werden erstmals direkt als Grund dafür genannt, dass „Bildungschancen und sozialer Aufstieg [...] verbaut werden“. In 6a und 6b ist es nicht eindeutig, ob hier Rieglers Aussagen paraphrasiert werden. Es ist aber anzunehmen, da der Autor im nächsten Abschnitt wieder original zitiert.

6c: Zeile 82–95

Was sind die Folgen dieser Verhaltensweisen in der Praxis? Mit einem Zitat von Riegler kehrt der Autor zurück zum Szenario des ersten Abschnitts, zur „Konzentration von Kindern in Schulen, wo nur ein einziger Österreicher unter 25 Schülern ist“.

Wie gehen die handelnden Personen in den Klassen mit der Situation um?

Mit Rieglers Aussage werden Schüler und Lehrer entlastet und es wird noch einmal das Fehlverhalten der Eltern in Erinnerung gerufen: „Die Kinder sind ja gescheit und lernwillig und es gibt ja engagierte Pädagogen.“ Nachsatz: „Aber einem Sechsjährigen kann man kaum Rechnen beibringen, wenn er nicht Deutsch kann [...]“.

7: Zeile 95–112

Der Autor schließt mit einem Gegenbeispiel, das die negativen Aussagen zum Verhalten der Eltern zwar bestätigt, aber auch relativiert. Er zitiert die „Leiterin der Wiener Schulpsychologie“, eine Autorität, die Wissenschaft und Praxis vereint. Sie sieht eine Trendwende im Bildungsverhalten der dritten Generation: „Das Problem ist vorhanden, aber deutlich geringer als früher.“ Den positiven Trend macht Zeman an der gestiegenen Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund in den AHS und bei Lehrgängen zum Nachholen der Matura fest.

III Sprachlich-rhetorische Mittel

IIIa Komposition des Artikels und Art und Form der Argumentation

- **Problemdefinition:** Präsentation des aktuellen augenscheinlichen Problems in den Wiener Schulen mit hohem Migrantenanteil

Der szenische Einstieg führt den Leser in ein Wiener Klassenzimmer, in dem der Normalzustand gestört ist. Dass „Lehrer [...] sich um fremdsprachige Kinder kümmern *müssen*“ impliziert, dass das eigentlich nicht ihre Aufgabe ist. Sie können deshalb „den Lehrplan für die Klasse *nicht mehr* umsetzen“. Eventuell wird hier angedeutet, dass die muttersprachlich deutschen Kinder, falls es in der Klasse solche gibt, zu kurz kommen.

Zweiter Aspekt, der dann im Artikel weiter ausgeführt wird, sind die Sprachprobleme der Jugendlichen, die sich auf deren Schulerfolg und somit auf die späteren beruflichen Chancen auswirken.

- **Begründung 1** auf abstrakter, wissenschaftlicher Ebene in zwei Schritten unter Berufung auf wissenschaftliche Autoritäten, dabei Eingrenzung der angesprochenen Migrantengruppe auf „Kinder aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien“, die „Nachkommen von Arbeitsmigranten“

Die Gastarbeiter hatten „größtenteils keine oder nur eine geringe Schulausbildung“

Bildung wird in vielen Fällen vererbt

Schluss: Die Situation hat sich nicht entscheidend verbessert.

Die Gültigkeit dieser zentralen Aussage des Textes belegt der Autor mit dem Verweis auf zwei „Migrationsexperten“ und eine Studie des Instituts für Jugendforschung. Das Originalzitat aus der Studie legitimiert die Eingrenzung der Migrantengruppe auf Migranten aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien. Der Verweis auf die PISA-Studie

sichert die Aussage noch mehr ab. Eine wissenschaftliche Erklärung, warum und wie die Vererbung von Bildung stattfindet, bringt der Autor nicht.

Begründung 2 auf der praktischen Ebene oder Alltagsebene unter Berufung auf eine Autorität aus der Schulpraxis, dabei Eingrenzung der angesprochenen Migrantengruppe auf Kinder der dritten Generation aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien

Jetzt sollen die Forschungsergebnisse in der Praxis bestätigt werden. Der Chef der Pflichtschullehrergewerkschaft, Walter Riegler, „erzählt“ aus der Praxis. Man kann ihm glauben, dass er mit eigenen Augen gesehen hat, „wie es in der Praxis aussieht“, oder zumindest, dass er die Beispiele aus erster Hand von Lehrern erfahren hat.

Die Einschätzung Rieglers, dass „30 bis 40 Prozent“ der Kinder „von ihren Eltern in die Türkei oder nach Ex-Jugoslawien gebracht werden“ („Es gibt aber keine genauen Zahlen dazu“) wandelt der Autor im Kasten „Auf einen Blick“ in eine Behauptung (mit einem Druckfehler) um: „Etwa 20 bis 40 Prozent [der Migrantenkinder, d. Verf.] werden als Kind in die alte Heimat geschickt, um dort aufzuwachsen.“ Die Zahlen bezweifle ich sehr stark.

Der Autor ist darauf bedacht, nicht zu verallgemeinern, aber trotzdem zu betonen, dass es um die Mehrheit der Migrantenkinder bzw. Migranten geht, indem er durchgehend Wörter wie „häufig“, „oft“, „größtenteils“ oder „in vielen Fällen“ verwendet.

- Bestätigung der Belege aus der Praxis durch eine Autorität, die sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft abdeckt, gleichzeitig Relativierung der bisherigen negativen Zuschreibungen

IIIb Analyse der sprachlichen Mittel

- *Bildlichkeit: Symbolik, Metaphorik usw.*

Der Autor verwendet das Thema des Artikels, den „sozialen Aufstieg“, als Bild und baut dieses weiter aus. Der Weg des „sozialen Aufstiegs“ (kommt drei Mal vor) bzw. der „Karriere“ (zwei Mal) führt von einem gesellschaftlichen „unten“, wo die Nachkommen der Arbeitsmigranten durch den Mechanismus der Vererbung von Bildung auch heute noch sind, zu einem „oben“, wohin die Migranten sollen und wollen. Diesem „oben“ entsprechen „höheres Bildungsniveau“ und „höherer Verdienst“. Auf diesem Weg gibt es ein Hindernis: keine oder mangelnde Deutschkenntnisse.

Diese „*blockieren* oft die Karriere von Migranten“. Sie sind das „Handicap“, mit dem „viele Migrantenkinder“ „ihre Karriere starten“. „Schlechte Deutschkenntnisse“ werden durch das

Verhalten der (im Beispiel türkischen) Eltern „*einzementiert*, Bildungschancen und sozialer Aufstieg (Jobchancen und höherer Verdienst) *verbaut*“.

- *Auffälligkeiten bei Wortschatz und Stil*

Bei den Verben, die Migranteltern und deren Kindern zugeordnet werden, fällt auf, dass die Eltern als die Handelnden dargestellt werden, einerseits durch Verben, die Aktion ausdrücken, andererseits durch das Passiv. Es gibt Kinder, „die *von ihren Eltern* in die Türkei oder nach Ex-Jugoslawien *gebracht werden*“. Kinder „*werden* [...] in die alte Heimat *geschickt*“. „Die Eltern *holen* sie erst wieder mit Beginn der Schulpflicht nach Wien.“ „Die konservativen Vorstellungen vieler Zuwanderer [gemeint sind die Eltern, d. Verf.] [*sorgen*] *dafür*, dass sich die Kinder nur z.B. im türkischen Freundeskreis aufhalten. Die Eltern sind auch im Positiven die Handelnden: „Sie [gemeint sind die Eltern, d. Verf.] sind in den Schulen dahinter, dass sie [...] Bildung [...] bekommen“. Als einziges Verb, das Aktivität ausdrückt, wird den Schülern „*kämpfen*“ (mit Deutschkenntnissen, mit Problemen) zugeordnet.

IIIc Personen(gruppen) und Institutionen

Personen(gruppen):

- Lehrer/Pädagogen
- Walter Riegler („Pflichtschullehrer-Gewerkschaft“) – im Kasten gleichgesetzt mit der Gruppe der „Pflichtschullehrer“
- Mathilde Zeman („die Leiterin der Wiener Schulpsychologie“) – im Kasten gleichgesetzt mit der „Wiener Schulpsychologie“
- Die Migranten (Kinder und ihre Eltern unter verschiedenen Bezeichnungen – siehe unten)

Institutionen: Institut für Jugendforschung

In den Bezeichnungen für Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern erfolgt eine schrittweise Eingrenzung der angesprochenen Gruppe entlang unterschiedlicher Differenzlinien.

Bei der Problemdefinition verwendet der Autor zur Beschreibung von „Migrantenkindern“ die Differenzlinie Sprache: „Schulklassen, in denen kein *einziges Kind die deutsche Sprache versteht*“, „*fremdsprachige* Kinder“, „*Jugendliche*, die wegen ihrer *Sprachprobleme* dem Unterricht nicht folgen können“.

„Die Gastarbeiter“ werden eingeführt, dann werden anhand von Zahlen zur Überrepräsentation in Sonder- und Hauptschulen und der PISA-Ergebnisse zur

Lesekompetenz „die Nachkommen von Arbeitsmigranten“ als „Kinder aus der Türkei und Ex-Jugoslawien“ konkretisiert, und zwar durch ein Originalzitat aus dem Forschungsprojekts des Instituts für Jugendforschung. Für die so definierte Gruppe stellt der Autor klar, dass, anders als man es vielleicht erwarten würde, „auch die dritte Generation“ gemeint ist.

Pflichtschullehrer-Gewerkschafter Riegler spricht dann ausdrücklich nur von der dritten Generation und zwar von jenen Kindern, „die hier als Staatsbürger geboren wurden“ und von Kindern „die von ihren Eltern in die Türkei oder nach Ex-Jugoslawien gebracht werden“. Die Erwähnung der Differenzlinie Staatsbürgerschaft impliziert, dass diese Menschen eigentlich schon voll integriert sein müssten. Rieglers Beispiele beweisen aber das Gegenteil.

An dieser Stelle wird ein Muster eingesetzt, dass typisch für viele andere Artikel ist: Migranten werden schrittweise mit Migranten türkischer Herkunft gleichgesetzt. Schon die Zwischenüberschrift „Kinder in die Türkei geschickt“ legt nahe, dass eher die türkischstämmigen Migranten gemeint sind, wenn es um das kritisierte Verhalten der Eltern geht, obwohl im zugehörigen Abschnitt von der Türkei *und* von Ex-Jugoslawien die Rede ist. Die „konservativen Vorstellungen“, die „viele Zuwanderer“ haben, werden durch ein Beispiel eindeutig den türkischstämmigen Migranten zugeschrieben: Die Vorstellungen sorgen dafür, „dass sich die Kinder nur z.B. im türkischen Freundeskreis aufhalten bzw. in diesen Kreisen heiraten.“ Die Differenzlinie Staatsbürgerschaft wird noch einmal sichtbar: Riegler beklagt die „Konzentration von Kindern in Schulen, wo nur ein einziger Österreicher unter 25 Schülern ist“. Im Artikel wird vorher ausdrücklich von Staatsbürgern der dritten Generation gesprochen. „Österreicher“ wird hier trotzdem als Gegenbegriff zu dieser Gruppe verwendet. Auch Zeman wird mit dem Gegensatzpaar „gebürtige Österreicher“ versus „Schüler mit Migrationshintergrund“ zitiert.

IV Zusammenfassende Interpretation

IVa Kernaussage oder „Message“ des Artikels

Der soziale Aufstieg gelingt auch vielen Schülern der dritten Generation nicht, weil die Eltern nicht dafür sorgen, dass ihre Kinder Deutsch lernen. Das wäre aber die Aufgabe der Eltern.

IVb Beantwortung der Forschungsfragen (soweit wie möglich) anhand des Artikels

- *Forschungsfrage 1: Welche inhaltlichen Aspekte werden angesprochen?*

Die Art, wie die Unterthemen angesprochen werden, ist typisch für den Diskursstrang: Schlechte Deutschkenntnisse und schlechte Leistungen der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache; die hohe Anzahl dieser Schüler in den Klassen wird negativ bewertet und als eine Abweichung vom Normal- bzw. Idealzustand dargestellt. Wären die Klassen „migrantenlos“, so eine der Lesarten der Wortkombination aus dem Titel, gäbe es keine Probleme. Die Darstellung der Lehrer entspricht der Darstellung im gesamten Diskursstrang: Anerkennung ihres Engagements, Verständnis für Versagen in einer nicht bewältigbaren Situation. Zur Perspektive auf die Faktoren für Bildungs(miss)erfolg siehe unten.

- *Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs im Artikel?*

Der Artikel ist insofern typisch für den Diskursstrang, als er die Vererbung von Bildung als Erkenntnis aus der Forschung thematisiert. Allerdings bringt der Autor eine unzulässige Verkürzung des aktuellen Forschungsstandes zur Reproduktion von familiärer Benachteiligung. Er blendet die Rolle des Schulsystems aus, die als zentral bei der Herstellung von Chancengleichheit gilt und zitiert nur Aussagen aus der Studie, die die Vererbung eines geringen Bildungsniveaus bei Schülern mit Migrationshintergrund aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien *feststellen*, nicht aber begründen. Dadurch kann er im zweiten Teil des Artikels das Verhalten der Eltern als alleinige Ursache der Vererbung von geringer Bildung bis in die dritte Generation präsentieren. Der Autor spricht als einzigen Aspekt des familiären Hintergrundes die Sprache an. Er lässt unerwähnt, dass Aspekte der sozialen Schicht (Vorhandensein und Umgang mit Büchern in der Familie, Ruhe und Hilfsmittel zum Lernen, Vertrautheit der Eltern mit dem Bildungssystem usw.) einen großen Einfluss auf Bildungsaufstieg haben (siehe Kapitel 3.2.2.2). In etlichen anderen Artikeln im Untersuchungszeitraum werden diese Zusammenhänge berücksichtigt. In seiner direkten Beschuldigung der Eltern, gestützt auf verkürzte Aussagen der wissenschaftlichen Forschung, ist der Artikel also nicht typisch für den Diskurs.

- *Forschungsfrage 3: In welchen Zusammenhängen wird Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich diskutiert? (Diskursverschränkungen)*

Schlechte Schulleistungen und geringe Qualifikation werden direkt mit den Folgen für die Migranten auf dem Arbeitsmarkt verbunden. Der Integrationsdiskurs schwingt im Artikel

ebenfalls mit. „Schon die dritte Generation und immer noch nicht integriert?“ steht als Frage der Mehrheitsgesellschaft im Raum. In diesem Punkt übernimmt der Autor sozusagen den Auftrag aus dem Leitartikel, die „Ausländerlüge“ aufzudecken und zu zeigen, dass die dritte Generation nicht integriert ist.

- *Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?*

Die verkürzte Darstellung der wissenschaftlichen Diskussion zur Reproduktion von familiärer Benachteiligung macht es dem Autor möglich, die Eltern als Alleinverantwortliche für den Bildungsmisserfolg der Kinder zu präsentieren. Die Eltern stehen als Handelnde im Mittelpunkt des Artikels. Die Kinder und Jugendlichen werden als passiv, als Leidtragende dargestellt, was durch den Gebrauch bestimmter Verben und des Passivs verstärkt wird. Die Kinder werden von den Eltern *bewusst* davon abgehalten, Deutsch zu lernen und haben dadurch Nachteile in der Schule und später im Leben. Den Kinder („gescheit und lernwillig“) und den Pädagogen („engagiert“) werden positive Eigenschaften zugeschrieben. Diese nützen aber nichts, weil die Kinder (durch das Fehlverhalten der Eltern) nicht Deutsch können. Die Migranten sind an ihrem „Los“, das im Titel angesprochen wird, also selbst schuld, wenn es nach dem Artikel geht.

Mit der Praxis von Eltern der zweiten Generation, ihre Kinder bis zum Schuleintritt im Heimatland aufwachsen zu lassen stellt der Autor meiner Meinung nach einen Fall, der ab und zu vorkommt, als nahezu normal (40 %) dar. Die Aussagen der Schulpsychologin relativieren die negativen Aussagen zum Bildungserfolg der Schüler und zum Verhalten der Eltern. Wie im gesamten Diskurs wiegt die eine positive Aussage aber den negativen Eindruck nicht auf, den der Artikel erzeugt.

Die Benennungspraxis für Schüler mit Migrationshintergrund steht im Zusammenhang mit der Frage, die die Presse-Serie aufwirft: Ist die in Österreich geborene dritte Generation in der „Wir-Gruppe“ der (undefinierbaren) „echten Österreicher“ angekommen oder nicht? Warum fällt im Artikel ein österreichischer Staatsbürger aus der dritten Migrantengeneration weder in die Kategorie „Österreicher“ noch in die Kategorie „gebürtiger Österreicher“?

Drei Punkte machen beim ersten Blick auf den Artikel klar, dass mit „Migranten“ „muslimische“ bzw. „türkischstämmige“ Migranten gemeint sind:

- Großes Bild der Schülerin mit dem Kopftuch
- Serienlogo mit dem Jugendlichen mit der türkischen und österreichischen Flagge als Fanbemalung

- Einzige Zwischenüberschrift (in der für manche Leser der Vorwurf an die Eltern sicher schon erkennbar ist): „Kinder in die Türkei geschickt“

Im Text erfolgt die implizite Gleichsetzung durch ein Beispiel.

- *Forschungsfrage 5: Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema?*

Die Beispiele machen klar, dass mangelnde Deutschkenntnisse das Problem sind, das Probleme im Unterricht verursacht und den sozialen Aufstieg von Migranten verhindert. Die Lösung des Problems ist eine Veränderung im Verhalten der Eltern. Sie wird in der Einschätzung von Schulpsychologin Zeman präsentiert: Die dritte Generation (und es können hier nur die Eltern gemeint sein) muss sich erstens bewusst werden, dass sie Bildung benötigt und zweitens diese Bildung in den Schulen einfordern („dahinter sein“, dass sie die Bildung auch bekommt). Die Verantwortung für den Deutscherwerb und damit den Bildungserfolg der Kinder wird vollständig an die Eltern delegiert. Der Autor entlässt damit das Schulsystem aus der Verantwortung.

6.2.4 Feinanalyse des Artikels „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“

Vorspann: Schulen: In Teilen Wiens gibt es Klassen, in denen nur Kinder mit Migrationshintergrund sitzen. Unterrichtsministerin Claudia Schmid will Sprach- und Förderkurse intensivieren.

1 Für heftige Diskussionen sorgen am Montag neue Zahlen über einen hohen Migrantenanteil an den österreichischen
5 Schulen: Zwar haben (im Schnitt gerechnet) nur 17,8 Prozent aller Schüler in Österreich Migrationshintergrund (sind also entweder Ausländer oder Inländer mit
10 nichtdeutscher Muttersprache), in einzelnen Bezirken beziehungsweise in einzelnen Schultypen steigt der Anteil aber drastisch an, was zu Extremfällen führen kann.
15 * In einigen Teilen Wiens gibt es Klassen, in denen nur Kinder mit Migrationshintergrund sitzen, etwa in Ottakring (16. Bezirk) und in der Brigittenau (20. Bezirk).
20 * Extrem hoch ist auch der Anteil an ausländischen Schülern (sic!) und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache an den Hauptschulen von Hernals (17. Bezirk) - nämlich
25 93,2 Prozent.
* In der Brigittenau haben zwei von drei AHS-Schülern (67,4 Prozent) Migrationshintergrund.

* In Wien hat jede zehnte Volksschule einen über 90-prozentigen Anteil an Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.
Viele Ausländer in Hauptschulen
Österreichweit ist die Bundeshauptstadt Wien bei den Ausländerzahlen in Schulen „führend“. Wie aus Statistiken des Unterrichtsministeriums hervorgeht, beträgt in den Wiener Schulen im
40 Durchschnitt der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache 40,4 Prozent, gefolgt von Vorarlberg mit 19,6 Prozent. Am Ende der Bundesländerskala liegen Niederösterreich (10,9), Kärnten (10,1) und die Steiermark (9,2 Prozent).
Differenziert man in Wien hinsichtlich Schultypen, so ist erkennbar, dass an den Hauptschulen Wiens der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund schon 59,5 Prozent beträgt und an den Volksschulen immer noch 50,1 Prozent.

55 Das heißt, jedes zweite Wiener Volksschulkind hat Migrationshintergrund. Im Schnitt. Besonders drastisch wird es aber, wenn man sich die Detailstatistik in einigen
60 Wiener Bezirken ansieht.
* Volksschulen: Im fünften Bezirk (Margareten) beträgt der Ausländeranteil an den Volksschulen gar 83,7 Prozent, gefolgt von Rudolfs-
65 heim-Fünfhaus (78,1), Ottakring (76,8) und der Brigittenau (75,3). Das heißt, dass in diesen Bezirken - grob gesagt - nur jeder fünfte Volksschüler klassische österreichische Eltern hat.
70 * Bei den Hauptschulen sieht es noch drastischer aus. In Hernals sind - wie erwähnt - 93,2 Prozent der Hauptschüler nichtdeutscher
75 Muttersprache, gefolgt von Margareten (89,9) und interessanterweise der bürgerlichen Josefstadt (87,7 Prozent).
Unterrichtsministerin Claudia
80 Schmied (SP) sah sich am Montag angesichts dieser Zahlen in ihrer Forderung nach einer Intensivierung der Sprachförderung bestätigt. Sie würde gerne Schulen, in denen

85 es viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt, eine „bessere Ressourcen-Ausstattung“ zukommen lassen und die Sprachförderkurse intensivieren.
90 **Kritische Polit-Reaktionen**
Dafür seien Strukturreformen nötig, so Schmied, die aber nur dann finanzierbar seien, wenn die von ihr geforderte Verlängerung der
95 Unterrichtsverpflichtung für Lehrer um zwei Stunden durchgesetzt werde. Von der FPÖ wurden die Zahlen äußerst kritisch kommentiert. Die sei ein „Supergau“ für
100 deutschsprechende Österreicher. Sowohl Freiheitliche wie BZÖ forderten von Unterrichtsministerin Schmied eine Beschränkung ausländischer Schüler auf 30 Prozent
105 pro Klasse. Im Stadtschulrat wird darauf hingewiesen, dass man Kinder nichtdeutscher Muttersprache nicht gleichsetzen dürfe mit Kindern, die nicht über ausreichende
110 Deutschkenntnisse verfügten. Zusatzinformation vom ORF-Radio: Wenn man internationale Statistikstandards anwendet, stellen in vier Wiener Bezirken Menschen mit Mi-
115 grationshintergrund bereits mehr als die Hälfte der Bevölkerung.

Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten

SCHULEN: In Teilen Wiens gibt es Klassen, in denen nur Kinder mit Migrationshintergrund sitzen. Unterrichtsministerin Claudia Schmied will Sprach- und Förderkurse intensivieren.

VON GERHARD BITZAN



SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Nach Bundesländern in Prozent



Ausländer und inländische Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache im Schuljahr 2007/08 - Anteil in allen Schulformen in Prozent



Quelle: APA, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Die Presse/168

Für heftige Diskussionen sorgen am Montag neue Zahlen über einen hohen Migrantenanteil an den österreichischen Schulen: Zwar haben (im Schnitt gerechnet) nur 17,8 Prozent aller Schüler in Österreich Migrationshintergrund (sind also entweder Ausländer oder Inländer mit nichtdeutscher Muttersprache), in einzelnen Bezirken beziehungsweise in einzelnen Schultypen steigt der Anteil aber drastisch an, was zu Extremfällen führen kann. In einigen Teilen Wiens gibt es Klassen, in denen nur Kinder mit Migrationshintergrund sitzen, etwa in Ottakring (16. Bezirk) und in der Brigittenau (20. Bezirk). Extrem hoch ist auch der Anteil an ausländischen Schülern und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache an den Hauptschulen von Hernals (17. Bezirk) – nämlich 93,2 Prozent. In der Brigittenau haben zwei von drei AHS-Schülern (67,4 Prozent) Migrationshintergrund. In Wien hat jede zehnte Volksschule einen über 90-prozentigen Anteil an Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Viele Ausländer in Hauptschulen Österreichweit ist die Bundeshauptstadt Wien bei den Ausländerzahlen in Schulen „führend“. Wie aus Statistiken des Unterrichtsministeriums hervorgeht, beträgt in den Wiener Schulen im Durchschnitt der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache 40,4 Prozent, gefolgt von

Vorarlberg mit 19,6 Prozent. Am Ende der Bundesländerskala liegen Niederösterreich (10,9), Kärnten (10,1) und die Steiermark (9,2 Prozent).

Differenziert man in Wien hinsichtlich Schultypen, so ist erkennbar, dass an den Hauptschulen Wiens der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund schon 59,5 Prozent beträgt und an den Volksschulen immer noch 50,1 Prozent.

Das heißt, jedes zweite Wiener Volksschulkind hat Migrationshintergrund. Im Schnitt. Besonders drastisch wird es aber, wenn man sich die Detailstatistik in einigen Wiener Bezirken ansieht.

► Volksschulen: Im fünften Bezirk (Margareten) beträgt der Ausländeranteil an den Volksschulen gar 83,7 Prozent, gefolgt von Rudolfsheim-Fünfhaus (78,1), Ottakring (76,8) und der Brigittenau (75,3).

Das heißt, dass in diesen Bezirken – grob gesagt – nur jeder fünfte Volksschüler klassische österreichische Eltern hat.

► Bei den Hauptschulen sieht es noch drastischer aus. In Hernals sind – wie erwähnt – 93,2 Prozent der Hauptschüler nichtdeutscher Muttersprache, gefolgt von Margareten (89,9) und Interessanterweise der bürgerlichen Josefstadt (87,7 Prozent).

Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SP) sah sich am Montag angesichts dieser Zahlen in ihrer Forderung nach einer Intensivierung der Sprachförderung bestätigt. Sie würde gerne Schulen, in denen es viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt, eine „bessere Ressourcen-Ausstattung“ zukommen lassen und die Sprachförderkurse intensivieren.

Kritische Polit-Reaktionen

Dafür seien Strukturreformen nötig, so Schmied, die aber nur dann finanzierbar seien, wenn die von ihr geforderte Verlängerung der Unterrichtsverpflichtung für Lehrer um zwei Stunden durchgesetzt werde. Von der FPÖ wurden die Zahlen äußerst kritisch kommentiert. Dies sei ein „Supergau“ für deutschsprachige Österreicher. Sowohl Freiheitliche wie BZÖ forderten von Unterrichtsministerin Schmied eine Beschränkung ausländischer Schüler auf 30 Prozent pro Klasse. Im Stadtschulrat wird darauf hingewiesen, dass man Kinder nichtdeutscher Muttersprache nicht gleichsetzen dürfe mit Kindern, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Zusatzinformation vom ÖRF-Radio: Wenn man internationale Statistikstandards anwendet, stellen in vier Wiener Bezirken Menschen mit Migrationshintergrund bereits mehr als die Hälfte der Bevölkerung.

Alle Zahlen: Aktuelle Statistiken des Unterrichtsministeriums diepresse.com/statistik

„Lehrer überfordert, bedroht“

Expertin meint, Kinder würden in Sonderschulen abgeschoben.

VON STEFFEN ARORA

INNSBRUCK/WIEN. „Hier wird mit der Realität nicht kompetent umgegangen“, sagt Barbara Herzog-Punzenberger, Mitarbeiterin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Von der „Presse“ zu den aktuellen Zahlen des Unterrichtsministeriums über jene Schüler befragt, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, verweist die Migrationsforscherin auf ähnliche Studien, die seit Jahren dringenden Handlungsbedarf aufzeigen. Etwa im Bereich der Sonderschulen: Hier ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder jenen Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, überproportional hoch. Auch die aktuellen Zahlen des Ministeriums belegen dies.

„Weil diese Kinder oft nur wegen mangelnder Sprachkenntnisse in Sonderschulen abgeschoben werden. Was von Gesetzes wegen nicht passieren dürfte“, erklärt Herzog-Punzenberger. Mit fatalen Folgen für die Betroffenen: Österreichs Schulsystem sei extrem undurchlässig, weshalb es für diese Kinder kaum einen Weg zurück in eine Regelschule und in weiterer Folge in ein normales Berufsleben gebe.

Um derlei Missstände abzustellen, bedürfe es konkreter Schritte in Sachen Schulentwicklung, die jedoch auf extreme Widerstände im verküsterten System stießen, so die Expertin. „Eines der Hauptthemen für die Zukunft der Schule.“ Stattdessen werde das Feld den Populisten überlassen. Denn Forderungen wie „maximal ein Drittel

Kinder nichtdeutscher Muttersprache pro Klasse“ seien „blanker Unsinn“, wenn die Realität für manche Regionen einen Anteil von mehr als 50 Prozent zeige. Der kompetente Umgang mit mehrsprachigen Schülern müsse Pflichtbestandteil bei der Lehreraus- und -weiterbildung werden, fordert Herzog-Punzenberger.

Immerhin mache die Schule für Kinder und Jugendliche den Großteil ihrer täglichen Realität aus: „Sie müssen nun erleben, dass sich die Schule der Realität nicht angepasst hat; dass die Lehrer mit der Situation überfordert sind, sich zum Teil sogar bedroht fühlen.“ Dieses Gefühl der Überforderung und Angst übertrage sich in der Folge auf die Jungen und sei Gift für jeden Integrationsprozess.

SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IN WIEN

Ausländer und inländische Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache im Schuljahr 2007/08 - Anteil in allen Schulformen in Prozent



Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Die Presse/168

Abbildung 14: Presse 31. 3. 2009

I Institutioneller Rahmen

Ia Grunddaten / Ib Anlass des Artikels (diskursives Ereignis)

Der Bericht „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“ erschien am Dienstag, den 31. 3. 2009 in der Presse. Der Autor Gerhard Bitzan ist Redaktionsmitglied in den Ressorts Wien, Niederösterreich und Chronik. Im Korpus findet sich ein weiterer Artikel von ihm, der mit dem Thema „(Deutsch)sprachstandsfeststellung im Kindergarten“ einen ähnlichen Anlass behandelt. Der analysierte Artikel erschien auf Seite sieben, der ersten Seite des Ressorts Chronik (Ausgabe Wien).

Anlass des Artikels ist die Veröffentlichung von statistischen Daten. Als Antwort auf eine parlamentarische Anfrage der FPÖ legt das Unterrichtsministerium eine detaillierte Aufschlüsselung der Anzahl der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft in Österreich vor. Der Artikel nennt den Grund für die Veröffentlichung der Zahlen allerdings nicht, er geht erst aus den Kommentaren zum Thema am nächsten Tag hervor. Der Artikel fällt außerdem in die „heiße Phase“ eines Konflikts der Unterrichtsministerin mit der Lehrgewerkschaft. Die Ministerin wollte zwei zusätzliche Stunden an Unterrichtsverpflichtung für Lehrer einführen, um Reformen finanzieren zu können, was letztlich nicht gelang. Im Ressort Inland widmet die Presse eine ganze Seite diesem Thema. Auch der bereits angelaufene Wahlkampf für die Wahlen zum Wiener Landtag, der in den Medien als „Match“ zwischen regierender SPÖ und der FPÖ mit dem Hauptthema „Ausländer“ dargestellt wird, ist wichtig für die Berichterstattung zu diesem Anlass. Der analysierte Artikel wird auf der Titelseite angekündigt: „Vier von zehn Wiener Schülern sind Migranten. Eine Statistik des Unterrichtsministeriums sorgt für Debatten S. 7“. Auf der letzten Seite (Rubrik „24 Stunden in 4 Minuten“) befindet sich eine Zusammenfassung des Artikels unter der Überschrift „40,4 Prozent der Wiener Schüler haben nichtdeutsche Muttersprache“. Die Bildunterschrift unter dem Foto einer Schulklasse lautet: „Migrantenanteil in Schulen steigt an“. Ein Kommentar im Blatt („Wien ist längst multikulti“) greift die Veröffentlichung der Zahlen auf.

Eingebettet in den Artikel, der inklusive Grafiken die ganze Seite füllt, ist der Artikel „Lehrer überfordert, bedroht“. Es handelt sich um die Zusammenfassung eines Interviews, bei dem Barbara Herzog-Punzenberger, „Mitarbeiterin der österreichischen Akademie der Wissenschaften“, zu den Zahlen befragt wird, die Thema des analysierten Artikels sind.

Ic Begründung der Auswahl des Artikels

Der Artikel steht zunächst für die dominante Rolle der Zahlen aus Statistiken im Diskursstrang und insbesondere für die Argumentationen, die es zur Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund in Schulen und Schulklassen gibt. Die Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund ist im Untersuchungszeitraum häufig Anlass für Berichterstattung.

Der Artikel, im Zusammenhang mit den anderen Artikeln zum selben Anlass betrachtet, zeigt darüber hinaus, wie Zahlen aus politischem Kalkül eingesetzt werden und welche Rolle die Printmedien dabei spielen.

Im Artikel wird deutlich, wie über Benennungen von Schülern mit Migrationshintergrund Differenzlinien und Zuschreibungen sichtbar werden. Außerdem geht es um die bewusste Thematisierung dieser Differenzlinien, was im Zusammenhang mit der Debatte um die hohe Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund immer wieder vorkommt.

II Text-,„Oberfläche“

IIa Grafische Gestaltung

Die obere Hälfte der Seite ist als Schultafel gestaltet. Darauf befinden sich Titel, Vorspann, Angabe des Autors sowie zwei Grafiken:

1. Säulengrafik „Schüler mit Migrationshintergrund in allen Bundesländern in Prozent“
2. „Ausländer und inländische Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache im Schuljahr 2007/08 – Anteil in allen Schulformen in Prozent“: In einer Österreich-Karte sind die Anteile in den Bezirken mit Farbschattierungen dargestellt. Besonders hohe Anteile sind zusätzlich als Zahl ausgewiesen.

Unter dem Artikel befindet sich die Säulengrafik „Schüler mit Migrationshintergrund in Wien. Ausländer und inländische Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache im Schuljahr 2007/08 – Anteil in allen Schulformen in Prozent“, die die Anteile in den Wiener Gemeindebezirken und den Gesamtanteil für Wien angibt. Quelle sind für alle Grafiken die APA und das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Unter dem Textblock weist ein Weblink auf weitere Informationen hin: „Alle Zahlen: Aktuelle Statistiken des Unterrichtsministeriums www.diepresse.com/statistik“.

Ib Länge (Zeilenanzahl)

Titel: 2

Vorspann: 5

Textkörper inklusive Zwischenüberschriften: 116

Ic Analyse von Titel, Untertitel und Vorspann

Titel und Vorspann enthalten die höchsten Anteile für ganz Wien („vier von zehn Schülern sind Migranten“) und innerhalb Wiens („In Teilen Wiens gibt es Klassen, in denen nur Kinder mit Migrationshintergrund sitzen“) sowie eine der beiden im Text angesprochenen Handlungskonsequenzen („Unterrichtsministerin Claudia Schmid will Sprach- und Förderkurse intensivieren“).

Iid Unterthemen und Verschränkungen

Unterthemen

- Deutschkenntnisse/Erlernen der deutschen Sprache
- Mehrgliedriges Schulsystem
- Zahlenmäßige Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund

Ie Gliederung des Artikels in Sinneinheiten

Der Artikel besteht aus fünf Absätzen, die sechs Sinneinheiten entsprechen.

1: Zeile 1–32

- Vorstellen des Anlasses für den Artikel
- Problemdefinition Teil 1
Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in ganz Österreich beträgt „nur 17,8 %“; ein Problem ist jedoch die Konzentration „in einzelnen Bezirken beziehungsweise in einzelnen Schultypen“. Der Autor führt einige „Extremfälle“ in Wien an.
- Definition der im Artikel behandelten Gruppe
- Schüler mit Migrationshintergrund sind „entweder Ausländer oder Inländer mit nichtdeutscher Muttersprache“.

Zeile 33: Die Zwischenüberschrift bezieht sich auf die dritte, also die übernächste Einheit.

2: Zeile 34–47

- Weitere Illustration des Problems

Vergleich der Anteile in den Bundesländern

Angabe der Quelle

„Wie aus Statistiken des Unterrichtsministeriums hervorgeht, [...]“

3: Zeile 48–78

Weitere Illustration des Problems

Differenzierung nach Anteilen in Schultypen (Volksschule und Hauptschule) zuerst für ganz Wien und dann für einzelne Bezirke

4: Zeile 79–97

Politikerreaktion und Lösungsansatz 1

Die verantwortliche Ministerin sieht die Zahlen als Bestätigung ihrer „Forderung nach einer Intensivierung der Sprachförderung“. Diese Maßnahme sowie eine allgemeine „bessere Ressourcen-Ausstattung“ für „Schulen, in denen es viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt“, macht die Ministerin abhängig von Strukturreformen, „die aber nur dann finanzierbar seien, wenn die von ihr geforderte Verlängerung der Unterrichtsverpflichtung für Lehrer um zwei Stunden durchgesetzt werde“. Hier stellt der Artikel einen Bezug zum Konflikt um „zwei Stunden Mehrarbeit“ für Lehrer im Ressort Inland her.

5: Zeile 97–110

Politikerreaktion und Lösungsansatz 2

Die FPÖ reagiert „äußerst kritisch“ und bezeichnet die Zahlen als „Supergau‘ für deutschsprachige Österreicher“. FPÖ und BZÖ „forderten [...] eine Beschränkung ausländischer Schüler auf 30 Prozent pro Klasse“.

Der Wiener Stadtschulrat wehrt diese Forderung ab, indem er darauf hinweist, „dass man Kinder nichtdeutscher Muttersprache nicht gleichsetzen dürfe mit Kindern, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten“.

6: Zeile 110–116

Problemdefinition Teil 2

Der Autor setzt die hohen Anteile an Schülern mit Migrationshintergrund in Relation zum Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Wien: Sie bilden „in vier Wiener Bezirken [...] bereits mehr als die Hälfte der Bevölkerung“.

III Sprachlich-rhetorische Mittel

IIIa Komposition des Artikels und Art und Form der Argumentation / IIIb Analyse der sprachlichen Mittel

In den Sinneinheiten 1 bis 3 (bis Zeile 78) versucht der Autor nach der Definition des Problems, dem Leser das Ausmaß des Problems vor Augen zu führen, indem er Extremfälle aufzählt. Dabei geht er negativ wertend vor.

- Formulierungen, die die Situation als extrem charakterisieren:
 - o „[...] steigt der Anteil *drastisch* an, was zu *Extremfällen* führen kann“
 - o *extrem* hoch
 - o *besonders drastisch*
 - o „Im fünften Bezirk [...] beträgt der Ausländeranteil an den Volksschulen *gar* 83,7 Prozent“
 - o *noch drastischer*
- Negative Bewertung von hohen Anteilen:

„Österreichweit ist die Bundeshauptstadt Wien bei den *Ausländerzahlen* in Schulen „*führend*“. Die Anführungszeichen bei „*führend*“ verkehren die positive Bedeutung des Wortes ins Negative; es korrespondiert mit der abwertenden Verwendung des Begriffes „Ausländer“ (siehe IIIc).
- Formulierungen, die den Anstieg des Anteils an Schülern bzw. Personen mit Migrationshintergrund angeben:
 - o „[...] in einzelnen Bezirken beziehungsweise in einzelnen Schultypen *steigt der Anteil aber drastisch* an, was zu Extremfällen führen kann.“
 - o *schon* 59,5 Prozent
 - o *bereits* mehr als die Hälfte der Bevölkerung
 - o „*Migrantenanteil in Schulen steigt an*“ (Bildunterschrift bei Zusammenfassung auf letzter Seite)

Implikate:

„Interessanterweise“ gibt es auch „in der bürgerlichen Josefstadt“ 87,7 % „Hauptschüler nichtdeutscher Muttersprache“. Die Anmerkung impliziert, dass man in einer „bürgerlichen“ Wohngegend weniger oder keine Migranten erwartet, was der üblichen Praxis im Diskursstrang entspricht, Migranten niedrigeren sozialen Schichten zuzuordnen.

Bei der Beschreibung der Politikerreaktionen in Sinneinheit 4 und 5 (Zeile 79–110) stellt der Autor die Politikerreaktionen und die geforderten Handlungskonsequenzen neutral dar. Es ist keine Präferenz für eine der Ansichten festzustellen.

IIIc Personen(gruppen) und Institutionen

Personen(gruppen): Unterrichtsministerin Claudia Schmid

Institutionen:

- Die FPÖ/Freiheitliche
- Das BZÖ
- Der Wiener Stadtschulrat
- Schüler mit Migrationshintergrund (unter verschiedenen Bezeichnungen, siehe unten)
- Autochthon österreichische Schüler und ihre Eltern (unter verschiedenen Bezeichnungen, siehe unten)

Der Autor spricht im ganzen Text von derselben Gruppe von Schülern, nämlich von Migranten oder Schülern mit Migrationshintergrund, die nach den Daten des Unterrichtsministeriums „Ausländer [sind], oder Inländer mit nichtdeutscher Muttersprache“. In der ersten Sinneinheit variiert der Autor diese Bezeichnungen, wobei klar definiert bleibt, um welche Gruppe es sich handelt:

- Kinder mit Migrationshintergrund
- Ausländische Schüler und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache
- Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist

Ab der zweiten Sinneinheit gibt es einen Bruch in der Verwendung der Bezeichnung „Ausländer“: War bisher „Ausländer“ die Bezeichnung für die Schüler ohne österreichische Staatsbürgerschaft unter den Schülern mit Migrationshintergrund, so verwendet der Autor jetzt die Kategorie „Ausländer“ pauschal für die ganze Gruppe. Zum ersten Mal passiert das in der Zwischenüberschrift „Viele Ausländer in Hauptschulen“, also an einer prominenten Stelle des Artikels. Der Autor war im bisherigen Text auf korrekte Bezeichnungen bedacht. Der Bruch kann daher als bewusster Wechsel zur pauschalen, abwertenden Bedeutung des Begriffs „Ausländer“ gesehen werden, der im öffentlichen Migrationsdiskurs existiert. Ein Indiz für den bewussten Einsatz der abwertenden Bedeutung ist der nächste Satz: „Österreichweit ist die Bundeshauptstadt Wien bei den *Ausländerzahlen* in Schulen *führend*“. Die Anführungszeichen bei „führend“ verkehren die positive Bedeutung des Wortes ins Negative; es korrespondiert mit den hohen „Ausländerzahlen“.

Nach weiteren sachlich korrekten Bezeichnungen der Gruppe durch Variationen der obigen Definition spricht der Autor wieder vom „*Ausländeranteil*“ an den Volksschulen im fünften Bezirk. Demgegenüber stehen in diesem Absatz die Volksschüler mit „klassischen österreichischen Eltern“. Am Ende der Sinneinheit kehrt der Autor wieder zur sachlich korrekten Bezeichnung zurück.

Die FPÖ spricht von einem „‘Supergau‘ für *deutschsprechende Österreicher*“. Der Wiener Stadtschulrat thematisiert in seiner Reaktion auf die Aussagen der FPÖ und auf die Quotenforderung die Zuschreibung, die im ganzen Artikel als Grundannahme gilt: „*Kinder nichtdeutscher Muttersprache*“ werden gleichgesetzt mit „*Kindern, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen*“.

IV Zusammenfassende Interpretation

IVa Kernaussage oder „Message“ des Artikels

Die Tatsache, dass in vielen Schulen und Schulklassen in Österreich, vor allem in Wien, der Anteil an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache sehr hoch ist, stellt eine Extremsituation und ein großes Problem dar.

IVb Beantwortung der Forschungsfragen (soweit wie möglich) anhand des Artikels

Auf die wissenschaftliche Diskursebene wird im Artikel nicht Bezug genommen. Es gibt keine Verschränkungen mit anderen Diskurssträngen.

- *Forschungsfrage 1 und 5:*

Welche inhaltlichen Aspekte werden angesprochen?

Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema?

Thema des Artikels ist die Anzahl von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache in Schulen und Schulklassen („Ausländische Schüler“ werden als Teilmenge dieser Gruppe definiert). Die Grundannahme im Artikel ist, dass Kinder nichtdeutscher Muttersprache nicht oder nicht ausreichend Deutsch sprechen. Ansonsten könnte der Anteil dieser Kinder nicht als politischer und medialer „Aufreger“ dienen.

Abgesehen von dieser Gleichsetzung, die im Diskursstrang oft vorkommt, wird die Tatsache, dass in den Ballungsräumen der Anteil an Kindern, die Förderung in Deutsch als Zweitsprache benötigen, sehr hoch ist, als eines der Hauptprobleme beim Thema „Schule und

Migration“ angesehen. Im Artikel werden zwei Maßnahmen genannt, die zur Lösung dieses Problems diskutiert werden: Mehr Ressourcen für die Deutschförderung und eine Beschränkung der Zahl der „ausländischen Schüler“ in den Schulklassen auf 30 %.

In anderen Artikeln sprechen Politiker von FPÖ, BZÖ und ÖVP auch von einer Quote für „Schüler mit Migrationshintergrund“ oder für „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Es ist daher nicht klar, welche Schüler bei einer Realisierung dieser Maßnahme unter die 30 % fallen würden. „Nichtdeutsche Muttersprache“, so die Argumentation des Wiener Stadtschulrates, kann nicht das Kriterium sein, denn dieses Merkmal ist nicht mit mangelnder Sprachbeherrschung in Deutsch gleichzusetzen. Mit dieser Relativierung versucht man beim Stadtschulrat auch, den politischen Schaden für die in Wien regierende SPÖ zu begrenzen und das „Skandalpotential“ der Zahlen im bereits angelaufenen Wahlkampf zu entschärfen. Dass die FPÖ Gebrauch von den veröffentlichten Zahlen macht, wird bereits im analysierten Artikel klar: „Dies sei ein ‚Supergau‘ für deutschsprechende Österreicher“. Drei weitere Artikel beschäftigen sich ausschließlich mit den politischen Auswirkungen der Zahlen: Im Kommentar „Wien ist längst multikulti“ in derselben Ausgabe heißt es etwa, die Zahlen seien „für stets erregungsbereite Politiker natürlich ein ‚gefundenes Fressen‘. [...] Wirklich überraschen können derartige Zahlen [aber, d. Verf.] nur Schläfer“ (Neuwirth, Presse 31. 3. 2009). Ein weiterer Kommentar, „Blaue Wunderwaffe, Häupls Ärger“ (Nowak, Presse 1. 4. 2009), am darauffolgenden Tag spricht direkt die beiden involvierten Parteien an: „Horrorzahlen von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache liegen am Tisch. Die FPÖ kann sich freuen, die Wiener SPÖ ist selbst schuld. [...] Das Ressort von Bildungsministerin Claudia Schmied lieferte die Wunderwaffe für den FP-Wahlkampf. Die brave Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage des freiheitlichen Klubs brachte Zahlen, die sich perfekt eignen, die Angst vor der Überfremdung zu schüren. Monatelang.“

Der analysierte Artikel leistet mit der Auflistung von „extremen“ und „besonders drastischen“ Beispielen einen Beitrag zur „Skandalisierung“ der Zahlen. In den darauffolgenden Kommentaren wird hingegen die politische Verwendung der Zahlen bzw. die „Produktion“ von skandaltauglichen Zahlen durch die FPÖ mittels parlamentarischer Anfrage kritisiert. Dass durch die Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund ein Problem besteht, wird aber als gegeben betrachtet.

Interessanterweise wird im Artikel, der in den Textblock des analysierten Artikels eingebettet ist, ein anderer Problemfokus eingebracht, der aus dem Wissenschaftsdiskurs kommt und im Diskursstrang allgemein eine schwache Position hat. Im Artikel „Lehrer überfordert, bedroht“ (Untertitel: Expertin meint, Kinder würden in Sonderschulen abgeschoben) wird

Barbara Herzog-Punzenberger, „Mitarbeiterin der Akademie der Wissenschaften“ zu den Zahlen befragt. Sie verweist darauf, dass die Zahlen seit Jahren bekannt seien und dringenden Handlungsbedarf bei den Missständen im „extrem undurchlässig[en]“ Schulsystem aufzeigten: Es bestehe etwa eine Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen, „weil diese Kinder oft nur wegen mangelnder Sprachkenntnisse [dorthin] abgeschoben werden“. Die Forderungen nach einer 30%-Quote in Schulklassen seien „blanker Unsinn“. Stattdessen „[müsse] der kompetente Umgang mit mehrsprachigen Schülern [...] Pflichtbestandteil der Lehreraus- und Weiterbildung werden“. Wenn die Lehrer überfordert seien und „sich zum Teil sogar bedroht“ fühlten, „übertrage“ sich dieses Gefühl auf die Schüler und „sei Gift für jeden Integrationsprozess“. (Arora, Presse 31. 3. 2009)

- *Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?*

Die Thematisierung von Differenzlinien, die die Deutschkenntnisse von Schülern mit Migrationshintergrund betreffen, wurde in Forschungsfrage 1 und 5 schon besprochen.

Im ersten Teil des Artikels, indem der Autor die jeweiligen Anteile an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. Migrationshintergrund anführt, stellt er die Anwesenheit dieser Gruppe als problematisch und nicht wünschenswert dar (siehe die sprachlichen Mittel in IIIb).

6.3 *Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt der wissenschaftlicher Diskurs im Mediendiskurs?*

Der mediale Diskurs bezieht sich sehr stark auf den Wissenschaftsdiskurs. 73 der insgesamt 180 Artikel enthalten Elemente des wissenschaftlichen Diskurses. Über die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien kommen Fakten, die durch diese Studien hergestellt werden, und aktuell dominante Forschungsperspektiven in den medialen Diskursraum. Dieses Material ist Grundlage für die Meinungsäußerungen der Autoren und für die Auswahl und Formulierung von Interviewfragen sowie für die Aussagen anderer Akteure, die zu Wort kommen. Wissenschaftliche Erkenntnisse fließen auch über die Aussagen von Experten oder Verweise auf „anonyme“ Experten in den Diskurs ein. Nicht-wissenschaftliche Akteure berufen sich ebenfalls manchmal auf wissenschaftliche Erkenntnisse.

6.3.1 Wissenschaftliche Studien

54 der insgesamt 180 Artikel haben die Veröffentlichung von Studien zum Anlass. Spitzenreiter bei den Anlässen sind die Schulleistungsstudien. PISA und PIRLS 2006 wurden im Dezember 2007 veröffentlicht, TIMSS 2007 im Dezember 2008. Die PISA-Studie ist 29 Mal Anlass für einen Artikel, davon 26 Mal im Monat nach der Veröffentlichung (wobei zwei Mal auch die PIRLS-Studie erwähnt wird) und drei Mal im restlichen Zeitraum. Die TIMSS-Studie ist sechs Mal Anlass, die PIRLS-Studie ein Mal. 18 Artikel haben andere Studien zum Anlass, sechs davon OECD-Berichte.

Die Veröffentlichung bzw. das Bekanntwerden der Ergebnisse der PISA-Studie in den ersten Dezembertagen ist mit 26 Artikeln das größte diskursive Ereignis für den Diskurs um Migration und Schule im Untersuchungszeitraum. Die Forderung von Unterrichtsministerin Schmid nach „zwei Stunden Mehrarbeit“ für Lehrer liegt, was das Medienecho betrifft, mit zehn Artikeln weit abgeschlagen auf Platz zwei.

Studienergebnisse werden zitiert und interpretiert, man kritisiert, kündigt Handlungskonsequenzen an oder fordert diese ein. Das geschieht einerseits durch die Autoren selbst, andererseits über die Wiedergabe von Reaktionen anderer Personen.

6.3.1.1 Die Schulleistungsstudien

Die internationale Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) wird von der OECD durchgeführt. Sie testet die Leistungen der Fünfzehn- bis Sechszehnjährigen, also jener Schüler, die sich gegen Ende der Pflichtschulzeit befinden, in den Mitgliedsländern. Haupttestgebiet waren 2006 die Naturwissenschaften. Lesen und Mathematik wurden in kleinerem Ausmaß ebenfalls getestet.

Die PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study) bildet zusammen mit der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) das Grundschulmonitoring der IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Die Studien liefern international vergleichbare Daten über die Leseleistung bzw. die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften von Volksschülern der vierten Klasse.

Die Ergebnisse waren in allen Studien ähnlich. Österreich liegt im Mittelfeld der vergleichbaren Länder (bei TIMSS bedeutet das eine erhebliche Verschlechterung seit der letzten Teilnahme im Jahr 1995). Die Differenz zwischen Einheimischen und Migranten (so die Begriffswahl in den Studien) ist überdurchschnittlich hoch. Die Leistungen der ersten und

der zweiten Migrantengeneration werden jeweils gesondert ausgewiesen. Bei TIMSS und PIRLS schneidet die zweite Generation geringfügig besser ab. Bei der PISA-Studie gab es diesbezüglich ein unerwartetes Ergebnis: Die zweite Generation erreicht signifikant schlechtere Ergebnisse als die erste, wobei der Rückstand beim Lesen am größten ist.

Alle Studien zeigen außerdem, dass, bezogen auf alle Schüler, der Bildungshintergrund der Eltern die Leistung der Kinder stark beeinflusst.⁴⁵

Die Berichterstattung zu den Schulleistungstudien streicht vier grundlegende Ergebnisse heraus:

1. Die Leistungsdifferenz zwischen autochthon österreichischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund

Die Tatsache, dass die zweite Generation schlechtere Leistungen erreicht als die erste, wird in der PISA-Berichterstattung oft genannt und betont.

„Besonders schlecht schneidet die zweite Generation von Zuwanderern ab, also jene Schüler, die ihre gesamte Schullaufbahn im österreichischen System verbracht haben. Ihre Leseleistung liegt fast 80 Punkte unter der der österreichischen Schüler.“ (Heigl: Schule mit Risikofaktor, Standard 5. 12. 2007)

2. Die Definition von zwei Problemgruppen: Schüler aus sozial schwachen Familien und Schüler mit Migrationshintergrund

3. Die Abhängigkeit der Leistung vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Eltern

4. Die Tatsache, dass es das Schulsystem nicht schafft, familiäre Startnachteile auszugleichen, dass also durch das System eine *Benachteiligung* derer stattfindet, die Startnachteile haben.

Es sei eine „erschreckende Schlussfolgerung, zu der die Pisa-Studie wie auch der Volksschul-Lesetest kommt“, heißt es in einem Leitartikel. „Das österreichische Schulsystem ‚benachteiligt Jugendliche mit Migrationshintergrund sehr stark‘, meint die OECD. Im Vergleich zu anderen Staaten mit einem hohen Zuwandereranteil schafft Österreich die Förderung von Migrantenkinder nur schlecht.“ (Föderl-Schmid: Von Polen lernen, Standard 5. 12. 2007)

„Besonders benachteiligt sind Schüler mit Migrationshintergrund und jene aus Familien, in denen die Eltern nur einen Pflichtschulabschluss haben. Hier gelinge es dem österreichischen Schulsystem viel zu wenig, Startnachteile zu kompensieren, schließen die Autoren der Studie“ (red: Ministerin Schmid will Eignungstests für künftige Lehrer, Standard 5. 12. 2007).

⁴⁵ URL: <http://www.bifie.at/internationale-studien> [27. 2. 2011]

„Die Integration von Zuwanderer-Kindern scheint in den heimischen Volksschulen schlecht zu funktionieren. Sowohl in Mathematik [...] als auch in den Naturwissenschaften [...] liegen Schüler mit Migrationshintergrund deutlich hinter ihren heimischen Klassenkollegen“, heißt es in der Berichterstattung zu TIMSS (Heigl: Großes Gefälle zwischen den Schulen, Standard 10. 12. 2008).

Die PISA-Studie stellt den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Zugehörigkeit zu sozial schwachen Schichten ganz klar her. Er wird schon in der ersten kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse auf der BIFIE-Homepage genannt.

In den zahlreichen Berichten zu den PISA-Ergebnissen im Monat nach der Veröffentlichung werden die beiden benachteiligten Gruppen, Kinder aus sozial schwachen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund, allerdings bis auf eine Ausnahme getrennt genannt. Der Zusammenhang, dass Migrantenfamilien oft sozial benachteiligten Schichten angehören, und dass ein Teil des Leistungsrückstandes damit erklärt werden kann (Breit 2009), wird nicht übermittelt. Das wird etwa in der häufigen Formulierung „Schüler aus sozial schwachen Schichten *und* Migranten“ seien benachteiligt sichtbar oder in einer getrennten Beschreibung der Problembereiche. „Bei der offiziellen Präsentation der Pisa-Studie [...] stand das miserable Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt. [...] *Zweiter auffallender Defizitbereich* ist das schlechte Abschneiden der Kinder, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen. Hier hat es das österreichische Schulsystem nicht geschafft, gleiche Bildungschancen für alle zu gewährleisten“ (Witzmann: Ein Drittel sind „Risikoschüler“, Presse 5. 12. 2007). Es kann so der Eindruck entstehen, dass der Faktor „Migrationshintergrund“ ein ganz „eigener“ Nachteil ist, der nur aus sprachlichen oder religiösen bzw. kulturellen Aspekten besteht. Die Ausnahme bildet eine Aussage von Soziologieprofessor Johann Bacher, der als Hauptgrund für die schlechteren Testergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund „sozialstrukturelle“ Faktoren nennt (siehe Feinanalyse Kapitel 6.2.2: Nimmervoll: Kindergarten macht alle Kinder klüger, Standard 17. 12. 2007).

In zwei Berichten zur Veröffentlichung des PISA-Expertenberichts (der Feinanalyse der PISA-Daten) etwa zwei Monate später wird schließlich der häufig niedrige soziale Status von Migrantenfamilien angesprochen. „Wenig überraschend sind Details zum Lernverhalten der Kinder aus Migrantenfamilien. Ihre Leistungen sind jenen aus den bildungsfernen österreichischen Schichten vergleichbar“ (Witzmann: Arbeiterkinder werden Arbeiter, Presse 3. 3. 2009). Im vergleichbaren Standard-Artikel heißt es: Die Handelsschulen seien zur Sorge der Experten „zu einem ‚Auffangbecken‘ für Kinder aus Migrantenfamilien mit oft

schwieriger sozio-ökonomischer Situation geworden“ (Nimmervoll: „Von Waldorfschulen lernen“, Standard 3. 3. 2009).

In den Aussagen zum Unterthema „Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit“ erfolgt hingegen, für den gesamten Untersuchungszeitraum gesehen, die Einordnung von Schülern mit Migrationshintergrund in sozial benachteiligte Bevölkerungsschichten sehr oft. Im weiteren Verlauf des Diskurszeitraumes verweisen Akteure immer wieder auf die Schulleistungsstudien bzw. auf Bildungsstudien allgemein, wenn sie geringe Bildungserfolge von Schülern mit Migrationshintergrund bzw. die Chancenungleichheit des Schulsystems ansprechen. „Alle Bildungsstudien der letzten Zeit kommen zum Schluss: Migrantenkinder können schlecht lesen, schlecht schreiben, schlecht rechnen“, so das Statement eines Journalisten am Beginn eines Interviews (Pink: „Wir sind keine Deutschen“, Presse 6. 12. 2008). Bernd Schilcher, Leiter der Reformkommission im Unterrichtsministerium, beschreibt die Wirkungen der „österreichischen Vogel-Strauß-Politik“: Jene Migrantenkinder, die einen Schulabschluss machen, „hinken in allen Tests ein Jahr hinter den ‚natives‘ zurück“ (Schilcher: Bildung als Kapital: Was Österreich arm macht, Standard 2. 9. 2009) Eine Leitartikel-Autorin wirft der SPÖ vor, sie ignoriere „[...] was ernstzunehmende Studien seit Jahren zeigen: Junge Menschen mit Migrationshintergrund, vor allem Buben, fassen im Bildungssystem nur schlecht Fuß, sie besuchen selten höhere Schulen, nur wenige schaffen einen Hochschulabschluss“ (Stuiber: Wenn Integration „wurscht“ wird, Standard 7. 10. 2009). Ein „Jugendforscher“ meint, zur Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund befragt: „[...] das österreichische Schulsystem [bietet] für Kinder aus sozial weniger gut gepolsterten Schichten nicht gerade ideale Bedingungen. Das zeigen alle Bildungsstudien“ (Salomon: Was Jugendliche wirklich wollen, Presse 25. 4. 2009).

Ein Phänomen am Rande der PISA-Reaktionen zeigt, dass Leistungsrankings schnell zur Definition von „Schuldigen“ führen können: Politiker aus BZÖ, FPÖ und ÖVP äußern die Ansicht, dass ein Vergleich mit Siegerland Finnland nicht zulässig sei, weil Österreich viel mehr Schüler mit Migrationshintergrund habe, dass also der hohe Migrantenteil die PISA-Ergebnisse drücke. Demgegenüber steht der Protest der Grünen gegen die „Aussonderungs- und Sündenbockpolitik der ÖVP“ (Schüler und Sündenböcke, Standard 4. 12. 2007) sowie Aufklärungsversuche. Mit OECD-PISA-Koordinator Andreas Schleicher wird eine wissenschaftliche Gegenstimme zitiert: „Der höhere Migrantenteil in Wien darf [...] keine Ausrede für das schlechterer Ergebnis als in den anderen Großstädten sein. Denn global zeige sich kein Zusammenhang zwischen Migrantenteil und Bildungserfolg“ (Aichinger/APA:

Pisa-Test: Wien schlechter als Graz oder Linz, Presse 13. 12. 2007). Rainer Domisch vom Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland weist zurück „dass das finnische System mit Österreich nicht vergleichbar sei“. „Auch in Finnland sei das Bild der Schüler nicht homogener.“ (Schneid/Fritzl: Zweisprachigkeit als Potential, Presse 15. 12. 2007)

6.3.1.2 Weitere Studien

Neben den Schulleistungsstudien gibt es drei OECD-Studien, die jeweils Anlass für zwei Artikel sind: Den Wirtschaftsbericht Österreich 2009, der ein Kapitel zur Bildung enthält, den Bericht „Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview“ und die Länderprüfung „Migration und Bildung“ (in den Printmedien als Länderbericht zur „Bildung von Migranten“ bezeichnet). Während die Schulleistungsstudien mit der Feststellung, dass Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligt werden, Diskussionsspielraum für Handlungskonsequenzen geben, nehmen die OECD-Berichte gezielt das Schulsystem in den Blick und liefern konkrete Kritik und auch konkrete Forderungen.

Zum „Wirtschaftsbericht Österreich“ heißt es im Standard: „Derzeit prägen schlechte Noten das Bildungssystem. Die Organisation bemängelt [...] durchschnittliche Leistungen der Schüler, frühe Festlegung des künftigen Bildungsweges der Kinder, schwache Integration von Migranten, soziale Schieflage im System [...]“ (as: Fünf Bildungslücken hat das Land, Standard 3. 7. 2009). „In der Vorschulerziehung solle mehr Wert darauf gelegt werden, Migrantenkinder zu erfassen; die „neue Mittelschule“ sei der richtige Weg, um die in Österreich festgestellte zu frühe Aufteilung der Kinder in Schulzweige zu verhindern“, so die Presse aus dem OECD-Bericht. (Urschitz: Österreich braucht noch ein Bankenpaket, Presse 3. 7. 2009)

Als Erkenntnis aus dem Bericht zur Arbeitsmarktsituation der Nachkommen von Migranten wird unter dem Titel „Migranten trotz Bildung benachteiligt“ herausgestrichen, dass sich „Migranten mit höherem Bildungsabschluss [...] im Vergleich zu gleich qualifizierten Einheimischen [schwerer tun], einen Arbeitsplatz zu finden“, weil sie „in Österreich [...] das Stigma der gering Qualifizierten [haben]“. Außerdem wird die schwierige Situation der zweiten Generation genannt, die laut dem Bericht größere schulische Defizite und größere Probleme auf dem Arbeitsmarkt hat als die erste Generation. (Lammer: Migranten trotz Bildung benachteiligt, Presse 16. 10. 2009) Ein Leitartikelautor in derselben Ausgabe schließt aus dem OECD-Bericht unter dem Titel „Wir haben auch ein Österreicher-Problem“, dass bei Österreichs „Ausländerproblem“ (der Autor stellt das unter Anführungszeichen) nach Abzug

aller anderen Faktoren ein „Rest Rassismus“ bleibe, der eine gleiche Behandlung von Menschen mit gleichen Qualifikationen am Arbeitsmarkt verhindere (Gaulhofer: Wir haben auch ein Österreicher-Problem, Presse 16. 10. 2009).

Die Länderprüfung „Migration und Bildung“ widmet sich ausschließlich der Situation von Migranten im Schulsystem. Folgende Empfehlungen aus dem Bericht werden aufgegriffen:

Ganztagsschule, Einführung der Gesamtschule, tertiäre Ausbildung der Kindergartenpädagogen, vermehrte Einstellung von Lehrern mit Migrationshintergrund um die Heterogenität der Schülerschaft auch im Lehrkörper zu repräsentieren, stärkere Einbeziehung der Eltern von Migranten und Überarbeitung der Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache. (chs/APA: Migranten scheitern am Schulsystem, Presse 4. 12. 2009; APA: OECD rät zu Ganztags und Gesamtschule, Standard 4. 12. 2009) Ein ausführlicher Bericht stellt die Ursachen für die Unterrepräsentation von Migranten in höher bildenden Schulen in den Mittelpunkt: „Viele scheitern an der Ausformung des heimischen Bildungssystems, heißt es im OECD-Bericht. Problematisch sei hier vor allem die vorherrschende Halbtagschule. Diese verstärke die Rolle der Eltern beim Bildungserfolg, und das zulasten der Migrantenkinder. Auch die frühe Trennung der Kinder in Hauptschule und AHS habe negative Effekte: Einerseits könnte das System dazu führen, dass Lehrer schwächere Schüler in niedrigere Schultypen ‚abschieben‘, anstatt Verantwortung für eine Verbesserung ihrer Leistung zu übernehmen. Andererseits hätten Migranten zu wenig Zeit, um sprachliche, kulturelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln, um an AHS zu wechseln, heißt es in dem OECD-Bericht“ (chs/APA: Migranten scheitern am Schulsystem, Presse 4. 12. 2009).

Der Wirtschaftsbericht und die Länderprüfung „Migration und Bildung“ sind jeweils ein Mal Anlass für eine Frage in Politikerinterviews. Ansonsten gibt es im weiteren Diskursverlauf keine konkrete Bezugnahme auf die OECD-Berichte. Der für den Schulbereich wichtigste Bericht wird allerdings erst im Dezember, also am Ende des Untersuchungszeitraums veröffentlicht.

Im April 2009 werden die Ergebnisse der „frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ veröffentlicht. Diese fand im Frühjahr 2008 erstmals in den Kindergärten in fünf Bundesländern statt. Sie ist Teil des Programms zur Deutschförderung im letzten Kindergartenjahr, das seit Herbst 2010 österreichweit kostenlos und verpflichtend ist. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Studie verhandelte der Bund mit den Ländern noch über die Umsetzung und die Ergebnisse der Studie sind ein wichtiges Argument in diesen Verhandlungen.

Die Erhebung bei allen Fünfjährigen wurde von den Kindergartenpädagoginnen durchgeführt (Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, wurden zu einem Schnuppertag eingeladen) und vom BIFIE ausgewertet. Die Ergebnisse werden in jeweils einem Bericht in Presse und Standard präsentiert: 23 % der getesteten Fünfjährigen sprechen „so mangelhaftes Deutsch, dass sie in der Schule ‚größere Probleme‘ zu erwarten haben“ (Hier sind anscheinend nur die Kindergartenkinder gemeint). (APA, red: Jeder vierte Fünfjährige spricht nicht gut Deutsch, Standard 1. 4. 2009) Diese Zahl wird aufgeschlüsselt: Von den Kindergartenkindern haben 10 % mit deutscher Muttersprache Förderbedarf, bei den Kindern mit Migrationshintergrund 59 %. Für die Gruppe der Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, erhöhen sich die Zahlen der Förderbedürftigen sowohl bei Kindern deutscher als auch nichtdeutscher Muttersprache.

Die Studie bringt in die allgegenwärtige Debatte um schlechte Deutschkenntnisse der Migrantenkinder erstmals die Aussage ein, dass auch autochthon österreichische Kinder (nicht genauer definierte) „Probleme“ mit der deutschen Sprache haben.

An dem Tag, an dem in den Medien über die Studie berichtet wird, wirkt die große mediale Aufregung eines Ereignisses vom Vortag noch nach: Die FPÖ stellte eine parlamentarische Anfrage zu den Zahlen der Schüler mit Migrationshintergrund an Österreichs Schulen an Unterrichtsministerin Claudia Schmid. Die Ministerin antwortete mit einer detaillierten Aufschlüsselung, was die SPÖ im ausländerdominierten Wahlkampf zu den Wiener Landtagswahlen in Erklärungsnotstand brachte. Wiens Bürgermeister Häupl nützt die Studie, um die von der FPÖ geforderten „Ausländerklassen“ abzublocken: „Es geht nicht um Migrantenklassen, sondern um Sprachförderklassen.“ Im Text heißt es weiter: „Rund 25 % der Kinder eines Jahrgangs haben Sprachschwierigkeiten. Allerdings sind nicht nur Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache betroffen – rund ein Viertel hat keinen Migrationshintergrund“ (Kocina: Migranten: Häupl gerät unter Druck, Presse 1. 4. 2009). Häupl betont schon zwei Monate vorher, dass von den Angeboten des neuen „Integrationspakets für Jugendliche“ auch „heimische Kinder“ profitieren sollen. „Immerhin haben 20 % der Kinder mit Sprachproblemen Deutsch als Muttersprache.“ Eventuell bezieht er sich hier bereits auf Zahlen aus der Studie. (Stuhlpfarrer: Immer mehr Migranten an AHS, Presse 11. 2. 2009)

Eine Kommentatorin greift die Aussagen des Bürgermeisters auf: „Ein Gutteil der Zuwandererkinder hat massive Sprachprobleme und braucht spezielle Förderung. Das gibt inzwischen auch der Wiener Bürgermeister zu – allerdings nicht, ohne gleichzeitig zu betonen, dass auch Schüler ohne Migrationshintergrund zum Teil Sprachdefizite hätten. Das ist zwar richtig, der ständige Verweis darauf ändert allerdings nichts daran, dass viele Kinder

auch deshalb nicht Deutsch können, weil sich die Politik die vergangenen Jahrzehnte wenig bis gar nicht um die Integration ihrer Eltern und Großeltern geschert hat, gerade auch in der Hauptstadt“ (Stemmer: Sprachlose Wiener, Standard 2. 4. 2009).

Neben den Schulleistungsstudien, den OECD-Berichten und der „frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ werden acht weitere Studien als Anlass eines jeweils eigenen Artikels vorgestellt. Diese sind, im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Studien, nicht als diskursive Ereignisse wichtig. Das heißt sie besitzen keine Autorität, man bezieht sich später nicht auf sie, sie werden sozusagen im „medialen Gedächtnis“ nicht gespeichert. Sie geben aber Aufschluss darüber, welche wissenschaftlichen Forschungsperspektiven und Untersuchungsergebnisse in den Mediendiskurs gelangen, weil sie von den Autoren als wichtig oder interessant erachtet werden. Das gilt in geringerem Maß auch für sechs weitere Studien, auf die sich die Autoren in einem Artikel nur beziehen, die also nicht Thema eines Artikels sind. Der Diskursstrang „Schule und Migration“ kommt in den Artikeln meist als Teil- und Randthema vor, nur zwei Mal ist er Hauptthema. Vergleicht man, was anlässlich der Studien über Schüler mit Migrationshintergrund gesagt wird, so zeigt sich, dass es neun von 14 Mal um Faktoren geht, die Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülern beeinflussen. In den Fällen, wo die Verantwortung für geringen Bildungserfolg einer Seite zugeordnet wird, werden überwiegend (Verhältnis 5:1) die Strukturen des Bildungssystems verantwortlich gemacht.

Beispiele für Studien, die als Anlass eines Artikels vorgestellt werden:

- Jugend-Wertestudie, bei der erstmals auch Migranten befragt wurden (Österreichisches Institut für Jugendforschung und Institut für Praktische Theologie) (Marits: Junge Migranten, alte Werte, Presse 3. 12. 2007)
- Europaweites Forschungsprojekts „TIES“ (The Integration oft the European Second Generation), in Österreich geleitet von Migrationsforscherin Barbara Herzog-Punzenberger. In acht Ländern wird die Lebenssituation von Jugendlichen der zweiten Einwanderergeneration untersucht (Schwerpunkte Integration, Bildung und Identität) (Reicher: Flaschenhals für Migranten, Standard 26. 11. 2009)

Beispiele für Studien, auf die sich Autoren in einem Artikel nur beziehen:

- Forschungsprojekt des Instituts für Jugendforschung (2006/07) zur Bildungssituation von Schülern mit Migrationshintergrund

Auf die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts bezieht sich der Autor im Artikel „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“ (Stuhlpfarrer, Presse 10. 1. 2009) (siehe Feinanalyse Kapitel 6.2.3)

- Umfrage unter sechzehn- bis neunzehnjährigen Erstwählern rund um die letzte Nationalratswahl, durchgeführt von „jugendkultur.at“

Bei der Umfrage wurde auch nach dem Verhältnis der Jugendlichen zu Migranten gefragt. (Salomon: Was Jugendliche wirklich wollen, Presse 25. 4. 2009)

6.3.2 Experten

Das Einfließen des wissenschaftlichen Diskurses in den Mediendiskurs lässt sich auch daran festmachen, welche Experten zu Wort kommen bzw. zitiert werden und wie häufig das der Fall ist. In 27 von 180 Artikeln spielen namentlich genannte Experten eine Rolle. Sie gehören gemäß den Bezeichnungen in den Artikeln folgenden Fachgebieten an (geordnet nach absteigender Häufigkeit): Soziologie, Migrationsforschung, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Jugendforschung, Bevölkerungswissenschaft, Wirtschaft und islamische Religionspädagogik.

6.3.2.1 Interviews

Die fünf Interviews mit Experten stammen alle aus der Presse. Drei davon führte Martina Salomon, Leiterin des Inlandsressorts. Bei den Interviews interessiert, zu welchen Themen Experten aus welcher Fachrichtung befragt werden, und in welcher Form der Interviewer das Thema „Schule und Migration“ anspricht.

Ein Interview mit der Soziologin Hilde Weiss eröffnet die Presse-Serie „Die dritte Generation. Junge Migranten in Österreich“ (Kocina: Junge Migranten zwischen zwei Welten, Presse 7. 1. 2009). Das Interview wird im Zuge der Feinanalyse des Artikels „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“ ausgewertet (siehe Kapitel 6.2.3).

Ein Interview mit Bevölkerungswissenschaftler Rainer Münz, geführt von Martina Salomon, ist Teil der Presse-Serie „Zur Lage der Nation“ und passt zum Tagesthema „Migration – Arbeit – Wirtschaftskrise“. Das Thema „Schule“ wird im Interview mit den Diskurssträngen „Migranten und Arbeitsmarkt“ und „Integration“ verschränkt. Salomon zielt mit ihren Fragen darauf ab, dass Österreich keine neue Zuwanderung braucht: Münz stellt klar, dass Österreich wegen der niedrigen Geburtenrate trotz Finanzkrise und Jobkrise langfristig Zuwanderung auf den Arbeitsmarkt braucht. Daraufhin spricht Salomon das Thema Bildung an: „Aber entwickelt sich nicht gleichzeitig ein Bildungsproletariat [...]? Wäre es nicht besser, diese

Menschen – unter anderem auch Zuwandererkinder – höher zu qualifizieren, als Ausländer zu holen?“ Münz bestätigt: „Wir schöpfen tatsächlich das Potential derer, die schon länger im Land sind, nicht aus. Das gilt auch für höher qualifizierte Migranten.“ Salomon führt das Gespräch zurück auf das Problem der niedrig qualifizierten Migranten „aus armen ländlichen Regionen“ mit einem „riesige[n] Bildungs- und Integrationsproblem“. Münz erklärt das Problem als hausgemacht: Er macht die Tatsache, dass „unser Bildungssystem für Benachteiligte nicht sehr durchlässig ist“, für die Vererbung der geringen Qualifikation der Gastarbeiter in die nächsten Generationen verantwortlich. Das sei lange ignoriert worden und so sei ein Langfristproblem entstanden. Verstärkt werde dieses durch die Migrationspolitik: „Die sehr zögerliche, letztlich aber doch stattfindende Familienzusammenführung erzeugt unnötig viele späte Quereinsteiger in unser Bildungssystem.“ (Salomon: Religion ist kein Integrationshindernis, Presse 9. 1. 2009)

Das Interview mit Migrationsexpertin Gudrun Biffl, ebenfalls von Martina Salomon geführt, „über Fakten und Mythen zum Thema Migration“ ist keinem konkreten Anlass zuzuordnen. „Schule und Migration“ wird ebenfalls mit den Diskurssträngen „Migranten und Arbeitsmarkt“ und „Integration“ verschränkt. Das Interview weist das gleiche Muster auf wie das Interview mit Münz. Salomon legt in ihren Fragen nahe, dass es besser wäre, wenn es keine neue Zuwanderung bräuchte. Anlässlich einer aktuellen Debatte in der Schweiz fragt sie: „Kosten unsere Zuwanderer den Sozialstaat mehr als sie bringen?“ und schließt mit der Frage: „Wäre es statt Zuwanderung nicht doch besser, wenn die Einheimischen mehr Kinder kriegen würden?“ Das Problem der Belastung des Sozialstaates sieht sie in der Bildung: „Schlecht gebildete Zuwanderer ziehen schlecht gebildete Partner nach, haben ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und verursachen höhere Bildungskosten für ihre Kinder.“ Biffl verweist daraufhin auf die Gastarbeiterpolitik der Siebziger und Achtziger, in der man auf Qualifikation „wenig achtete“. Das Problem sei, „dass wir ein Bildungssystem haben, das sozial selektiert.“ Zuwanderung hält sie wegen der „alternden Gesellschaft“ für nötig.

Als zweites Thema spricht Salomon die Integration der Muslime an, anlässlich eines aktuellen Integrationsberichts in Deutschland, der zeigte, dass die türkischstämmige Minderheit am schlechtesten integriert ist. Biffl bezieht die nächste Frage auf diesen Zusammenhang, obwohl Muslime darin nicht genannt werden: „Wie sollen Schulen reagieren, wenn es Klassen mit bis zu 90 Prozent Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache gibt?“ Biffl hält die Einbeziehung der Eltern für wichtig, den interreligiösen Dialog und die „Durchsetzung von Werten“. Dabei „muss eventuell auch Druck ausgeübt werden“. (Salomon: „Es droht eine Spaltung der Gesellschaft“, Presse 20. 3. 2009)

Fazit der Expertenaussagen aus den Interviews mit Münz und Biffl ist, dass Österreich sehr wohl langfristig Zuwanderung braucht, und dass das Problem nicht primär im Zuzug gering Qualifizierter besteht, sondern darin, dass das Bildungssystem diese geringe Bildung über Generationen reproduziert.

Barbara Herzog-Punzenberger, „Mitarbeiterin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften“, wird zu den aktuellen Zahlen der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache befragt, die das Unterrichtsministerium als Antwort auf eine parlamentarische Anfrage der FPÖ zusammenstellte. Ihre Antworten werden im Artikel „Lehrer überfordert, bedroht“, (Arora: Presse 31. 3. 2009) wiedergegeben. Der Artikel bildet einen Gegenpol zur groß aufgemachten Schlagzeile „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“ auf derselben Seite (siehe die Feinanalyse in Kapitel 6.2.4) denn gemäß Herzog-Punzenberger sind die Zahlen seit Jahren bekannt und zeigen dringenden Handlungsbedarf bei den Missständen im „extrem undurchlässig[en]“ Schulsystem auf: Die Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen bestehe, „weil diese Kinder oft nur wegen mangelnder Sprachkenntnisse [dorthin] abgeschoben werden“. Die Forderungen nach einer 30%-Quote in Schulklassen seien „blanker Unsinn“. Stattdessen „[müsse] der kompetente Umgang mit mehrsprachigen Schülern [...] Pflichtbestandteil der Lehreraus- und Weiterbildung werden“.

Ein moderiertes „Streitgespräch“ zu den Ergebnissen der PISA-Studie zwischen Bernd Schilcher, Leiter der Expertenkommission im Unterrichtsministerium und dem ÖVP-Generalsekretär lasse ich hier außer Acht, da in den Fragen Migranten nicht angesprochen werden.

6.3.2.2 *Gastkommentare*

Gastkommentare von Experten zum Thema „Schule und Migration“ sind sehr selten. Bei drei Kommentaren im Standard und einem in der Presse ist der Diskursstrang nur Teil- oder Randthema.

Ednan Aslan, Professor für islamische Religionspädagogik, thematisiert angesichts der vom Thema „Ausländer“ dominierten Wahlkämpfe in zwei Bundesländern den Umgang der Politik mit dem Begriff „Integration“. Er fordert Politik und Migranten auf, sich gemeinsam dieser Aufgabe zu stellen. Als konkretes Problem spricht er die Überforderung von Lehrern und Schülern in Schulen mit hohem Migrantenanteil an. Das sei nicht nur eine Sorge für die

Mehrheitsgesellschaft, sondern auch für die Migranten selbst. Aslan macht aber keinen konkreten Lösungsvorschlag. (Aslan: Die Migranten sind gefordert, Presse 9. 10. 2009)

Karl Heinz Gruber, Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Wien, bewertet die Reaktionen auf PISA. Seiner Einschätzung nach könnte das schulpolitische und gesellschaftliche Klima der Ausgrenzung schuld daran sein, dass die zweite Migrantengeneration beim Lesen weniger Punkte erreichte als die erste. (Gruber: Gepriesen seien die Genügsamen?, Standard 12. 7. 2007)

Bernd Schilcher, Leiter der Expertenkommission im Unterrichtsministerium, hält in zwei Gastkommentaren ein Plädoyer für die Gesamtschule, denn seiner Meinung nach ist die frühe Selektion der Schüler schuld daran, dass die Integration der Migrantenkinder so schlecht funktioniert. Schilcher erwähnt ebenfalls das schulpolitische Klima. Er kritisiert das „Klima der Aussonderung und Ausgrenzung“, das im „Zwei-Klassen-System“ herrscht, „wo man [...] bestrebt ist, immer nur ‚unter sich‘ zu bleiben, die ‚Besten‘ hier, die ‚Schlechten‘ dort, die ‚Einheimischen‘ und die ‚anderen‘, die Behinderten und die Nichtbehinderten“ (Schilcher: Schulreform am Scheideweg, Standard 31. 3. 2009; Schilcher: Bildung als Kapital: Was Österreich arm macht, Standard 2. 9. 2009).

6.3.2.3 Expertenzitate in anderen Artikeln

Abgesehen von den Interviews und Gastkommentaren, wo Experten direkt zu Wort kommen, werden in den Artikeln einzelne Expertenaussagen zitiert. Das kommt insgesamt 19 Mal vor. Interessant sind jene Zitate, in denen der Autor zu einem im Artikel dargestellten Sachverhalt die Einschätzung eines Experten einholt. Meistens geht es dabei um die Interpretation von Zahlen oder Studienergebnissen.

Als neue Statistikzahlen zeigen, dass immer mehr Schüler mit Migrationshintergrund höhere Schulen besuchen, wertet der Wiener Stadtschulrat diese Zahlen als „Integrationserfolg“. Die Autorin fragt bei Migrationsforscherin Barbara Herzog-Punzenberger nach, ob es nicht auch eine Folge der demografischen Entwicklung sein könnte. Laut Punzenberger kann man diese Frage nur mit gruppenspezifischen Untersuchungen beantworten. „Ein Integrationserfolg sei es dann, wenn Kinder aus bildungsfernen Schichten und der zweiten oder dritten Generation eine höhere Bildung anstreben.“ (Miljković: Mehr Migranten an AHS, Standard 11. 2. 2009)

Wirtschaftsforscherin Gudrun Biffel wird zu Studienzahlen über den beruflichen Aufstieg türkischer Migrantinnen befragt. Dass der Anteil der fünfzehn- bis vierundzwanzigjährigen türkischen Mädchen, die eine Schule besuchen, zwischen 1995 und 2001 deutlich kleiner wurde und Türkinnen im Vergleich zu anderen Migrantengruppen am seltensten der

berufliche Aufstieg gelingt, erklärt Biffl damit, dass die erste Generation durch die Familienzusammenführung „immer neu bestückt“ wird. Die zweite Generation habe schon ein ganz anderes Verhalten. (Wölfl: Türkinnen sind in der EU weit weg vom Arbeitsmarkt, Standard 4. 3. 2009)

6.3.2.4 Verweis auf „anonyme“ Experten

In einigen Artikeln verweisen die Autoren auf nicht näher genannte „Experten“, um einen Sachverhalt als wissenschaftlich etabliert und somit als gültig und richtig darzustellen (neun Mal). Mit dem Verweis auf Experten untermauert etwa eine Autorin ihre Ansicht, dass bilingualer Unterricht Positives bewirkt und daher notwendig ist. Die Autorin beklagt, dass manche Politiker und Medien für mangelnde Deutschkenntnisse türkischer Migranten oft Integrationsunwilligkeit verantwortlich machen. „Experten sind sich einig, dass zweisprachiger Unterricht dieses Manko mittel- bis langfristig bereinigen kann“. (Bayizitioglu: Schule als Integrations-Schlüsselfaktor, Presse M-Media 18. 3. 2009) Ein Leitartikelautor verweist auf „Experten“, um von der neuen rot-schwarzen Regierungskoalition eine längst fällige Bildungs- und allgemein Integrationsreform zu fordern: „Experten bekritteln seit Jahren, dass der Staat seinen Nachwuchs nicht adäquat auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereite. Auf der Strecke bleiben vor allem schlecht ausgebildete Migranten (-kinder). [...] wo bleibt die breit angelegte Reformoffensive, die das hundertfach diagnostizierte Problem auf allen Ebenen – von der Schule bis zum Alltag – bekämpft?“ (John: Eine konservative Regierung, Standard 24. 11. 2008).

Erstaunlicherweise bedient sich nur ein Politiker der „anonymen“ Experten. Der Wiener ÖVP-Chef Johannes Hahn begründet seine Forderung nach einer Obergrenze von Kindern mit Sprachproblemen in Schulklassen so: „Alle Experten sagen, ein Anteil von einem Drittel macht Sinn“ (Fernsebner/Heigl: „Olympisches Prinzip gilt beim Regieren nicht“, Standard 20. 6. 2009).

6.3.3 Zusammenfassung: Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung im Bereich „Schule und Migration“ im Diskurs

Durch die oben beschriebenen „Kanäle“ fließen Elemente des Wissenschaftsdiskurses in den Diskursstrang „Schule und Migration“ ein. Welche Forschungsperspektiven und Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung im Mediendiskurs präsent sind und die Art und Weise wie sie aufgegriffen werden, fasse ich im Folgenden zusammen.

6.3.3.1 *Bildungsforschung*

Der Fokus, der durch die Schulleistungsstudien auf den Leistungsrückstand von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu autochthon österreichischen Schülern gelegt wird, fördert einen defizitorientierten Diskurs. Die Studien beschäftigen sich nicht mit Mehrsprachigkeit und kulturellen Kompetenzen als positive Ressourcen. Sie testen die Kompetenzen der Schüler auf Deutsch, was für Schüler mit einer anderen Erstsprache heißt, dass zu einem großen Teil ihre Deutschkompetenz getestet wird, die ja auch für Mathematik und Naturwissenschaften grundlegend ist. Die „Sprachstandsfeststellung“ bei den Fünfjährigen hat nun auch die Deutschdefizite von Kindern mit Migrationshintergrund in wissenschaftlich belegte Daten gegossen. Die Printmedien arbeiten mit den Studienergebnissen und tragen so dazu bei, die defizitäre Sichtweise von Migranten im politischen Diskurs und im Alltagsdiskurs zu verankern. Deutschförderung wird als das zentrale Mittel gesehen, um die schulischen Defizite zu beheben. Muttersprachliche Kompetenzen der Schüler, interkulturelle Kompetenz oder Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel werden durch die dominante defizitorientierte Strömung im Diskurs verdrängt. Mecheril (2010a, 58) stellt diese Entwicklung auch im bundesdeutschen Diskurs fest. Er sieht darin eine „Stärkung ausländerpädagogischer Positionen“.

Aus der PISA-Studie (für TIMSS und PIRLS gibt es keine Belege) werden aber auch die Ergebnisse aufgegriffen, dass der familiäre Hintergrund sich sehr stark auf den Bildungserfolg eines Kindes auswirkt und dass es ein Manko des Schulsystems ist, dass es familiäre Startnachteile nicht ausgleicht. Die Frage der schulischen Integration bzw. der Qualifizierung von Schülern mit Migrationshintergrund wird derzeit in der (migrationsbezogenen) Bildungsforschung sehr stark unter der Perspektive „Chancengerechtigkeit von Schulsystemen“ erforscht. Nicht nur die PISA-Studie (mit ihrer großen medialen Aufmerksamkeit) bringt diese Perspektive in den Diskurs ein. Gestärkt wird die Perspektive auch durch die OECD-Berichte sowie durch die restlichen Studien, die sich mit Faktoren für Bildungserfolg beschäftigen. Die Sichtung aller Expertenaussagen zeigt, dass auch Wissenschaftler fast ausschließlich auf die Mängel des Schulsystems hinweisen, wenn es um die Definition „des Problems“ in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund geht. Die Begriffe „Chancengleichheit“ und „Benachteiligung“ (durch das System) werden aus dem wissenschaftlichen Diskurs der Bildungsforschung in den Mediendiskurs übernommen.

Der Mediendiskurs kann durch die Übermittlung der aktuellen Forschungsperspektive „Chancengerechtigkeit von Schulsystemen“ dazu beitragen, ein Bewusstsein dafür zu

schaffen, dass eine Verbesserung der Situation durch Veränderungen im System erreicht werden kann. Das eröffnet zumindest die Möglichkeit, ein schulpolitisches Gesamtkonzept für den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund anzudenken.

6.3.3.2 *Spracherwerbsforschung*

Die Kompetenz in der Erstsprache ist Bedingung oder zumindest positive Voraussetzung für den Erwerb von weiteren Sprachen. Dieser weitgehend anerkannte aktuelle Stand der Spracherwerbsforschung, der sich auf die Interdependenzhypothese von Cummins (1979) gründet, ist für das Unterrichtsministerium zentrales Argument dafür, dass muttersprachlicher Unterricht notwendig und wichtig ist (siehe Kapitel 3.3.2). Die geringe Priorität, die dem muttersprachlichen Unterricht in der Praxis gegeben wird, steht allerdings im Widerspruch zu diesem Bekenntnis.

Jedenfalls scheint der Zusammenhang zwischen der Erstsprache und weiteren Sprachen im „Allgemeinwissen“ bestimmter Gruppen angekommen zu sein. Neben Wissenschaftlern verweisen auch Politiker, Autoren und Personen aus der pädagogischen Praxis auf diese Tatsache. Das Bewusstsein dafür ist wichtig für die Diskussion um den Stellenwert von Förderangeboten in Deutsch und in den Erstsprachen, für die Einstellung gegenüber der Sprachpraxis in den Familien und für die Einschätzung von Wert und Nutzen der Erstsprachen der Schüler.

Die grüne Landtagsabgeordnete Madeleine Petrovic nennt „Defizite in der sprachlichen Sozialisation, da auch die erste Sprache nicht wirklich gut gelernt wird“ als eines der Probleme, die bei Migranten „zusammenkommen“. In ihrer Replik erachtet Christine Marek, ÖVP-Integrationsbeauftragte, den Zusammenhang als für die Praxis nicht wichtig: „Die Muttersprache ist sicher ein wichtiges Thema. Viele türkische Zuwanderer beherrschen nicht einmal die türkische Sprache wirklich. Wichtig ist aber, dass die Kinder Deutsch lernen. Da muss es Kurse geben, wenn nötig auch entsprechenden Druck.“ (Pink: „Wir sind keine Deutschen“, Presse 6. 12. 2007) Sevgi Atalay, Bezirksobfrau der jungen ÖVP mit „türkischen Eltern“ „[hält den] Spracherwerb [...] für extrem wichtig – und sieht Probleme in den Familien. ‚Wir wissen aus Studien, dass manche Migrantenkinder auch ihre Muttersprache nicht korrekt sprechen können. Dadurch wird es für sie noch viel schwieriger, Deutsch zu lernen.“ (Möseneder: Kleine Kicker und schwarze Bildung, Standard 7. 9. 2009) Der neue Wiener Bildungsstadtrat Christian Oxonitsch (SPÖ) wird in einem Interview gefragt: „Es gibt die These, dass nur derjenige, der die eigene Muttersprache beherrscht, also Türkisch oder Serbokroatisch, die deutsche Sprache besser lernen kann. Ist das für Sie ein gangbarer Weg?“

Oxonitsch bestätigt, dass diesen Zusammenhang „alle Studien belegen“ würden und lobt Modelle bilingualen Unterrichts und zweisprachige Kindergärten. (Nowak: „Unterricht in Türkisch? Warum nicht?“, Presse 28. 3. 2009)

Redakteure des „Schüler-Standard“ geben anlässlich der schlechteren PIRLS-Ergebnisse von Migranten einen Überblick über Unterstützungsmaßnahmen für die zweite Generation. „Ohne gute Kenntnisse seiner Muttersprache kann man keine zweite Sprache gut lernen, sind sich Experten einig“, so die Autoren. Daraufhin wird das Wiener Angebot an muttersprachlichem Unterricht vorgestellt, wobei herausgestrichen wird, dass das Angebot nicht garantiert ist. Ein Kritiker kommt zu Wort, der meint, dass Angebot würde aus Kostengründen immer weniger. (Mansour Fallah/Tiefengraber: Die selbstverständliche Integration, Standard 4. 12. 2007) Beim Lokalaugenschein in einer Wiener Kooperativen Mittelschule mit über 90 % Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch erklärt die Autorin Probleme beim Englischlernen (am Beispiel des „schmächtigen Miroslav“): „Fremdsprachen sind nämlich ein besonders schwieriger Fall, wenn man Defizite in der Erst- und Zweitsprache hat“ (Sommerbauer: Endstation Hauptschule, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009).

Soziologin Hilde Weiss bringt die ungenügende Muttersprachenkenntnis in Zusammenhang mit der niedrigen Qualifikation vieler türkischer Eltern der ersten Generation: „Doppelsprachige Erziehung ist ja gut, aber die Eltern können oft nicht einmal richtig Türkisch. Diese Faktoren blockieren die Brücke in den Arbeitsmarkt und in die kulturelle Akzeptanz“ (Kocina: Junge Migranten zwischen zwei Welten, Presse 7. 1. 2009).

Zur Ankündigung von Unterrichtsministerin Claudia Schmid beim PISA-„Schulgipfel“, in Zukunft in einzelnen Fächern in der Muttersprache zu unterrichten, bringt die Autorin folgende Hintergrundinformation: „Die Pisa-Studie zeigte [...], dass Migrantenkinder der zweiten Generation, die schon in Österreich geboren wurden, schlechter abschnitten als jene, die im Ausland geboren wurden – was auf mangelnden Spracherwerb der Muttersprache zurückzuführen sein dürfte“ (Nimmervoll: Schmid forciert Qualität und Integration, Standard 14. 12. 2007). Als Ergebnis des Kindergartenprojekts einer Vorarlberger Gemeinde kam es laut dem Sozialpädagogen Andreas Holzknecht, einem Hauptinitiator, zur „Wertschätzung für die Muttersprache anderer“. „‘In Nenzing wird man diesen Humbug ‚Die sollen doch Deutsch lernen‘ nicht mehr hören.‘ Denn man habe den Wert der Muttersprache für die Sprachentwicklung erkannt.“ (Berger: Blaues Sprachfreude-Projekt statt „Deutsch ist Pflicht“, Standard 20. 10. 2009)

Ein türkischstämmiger „muttersprachlicher Mitarbeiter“ des Wiener Jugendamtes bringt die ungenügenden Kenntnisse der türkischen Sprache mit dem niedrigen Bildungsstand vieler

türkischer Eltern in Verbindung: „Sie beherrschten ihre eigene Muttersprache nur rudimentär und könnten daher ihren Kindern kein korrektes Türkisch beibringen. Und darin schlummert die Saat für schulische Misserfolge.“ Eine Lehrerin an einer Wiener Kooperativen Mittelschule mit hohem Anteil an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache bestätigt den Zusammenhang „aus langjähriger Erfahrung“: „Beherrschen die Kinder ihre Muttersprache nicht, sind sie auch in Deutsch schwach.“ (Kraus/Sommerbauer: „Zukunft spielt keine Rolle“, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009)

6.4 Forschungsfrage 3: Diskursverschränkungen: In welchen Zusammenhängen wird das Thema „Schule und Migration“ diskutiert?

Der Diskursstrang „Schule und Migration“ verläuft an der Schnittstelle zwischen dem bildungspolitischen Diskurs und dem Migrationsdiskurs. Die Analyse der Verschränkungen soll zeigen, mit welchen weiteren Diskurssträngen innerhalb des Migrationsdiskurses der Diskursstrang „Schule und Migration“ verknüpft ist.

Das Thema „Schule und Migration“ kommt in den meisten Artikeln nur als Rand- oder Teilthema, das heißt zusammen mit anderen Themen in einem Artikel vor. Als Verschränkungen wertete ich nur Fälle, in denen im Text ein direkter Zusammenhang zwischen dem Thema „Schule und Migration“ und einem anderen Thema hergestellt wird. Bei der Analyse traten klar vier Diskursstränge hervor, die bei der medialen Debatte um Schule und Migration eine wichtige Rolle spielen und die auch zeigen, wie die Debatte im übergeordneten Migrationsdiskurs verankert ist.

6.4.1 Diskursstrang „Integration“

56 Artikel enthalten eine Verschränkung mit dem Diskursstrang „Integration“. Bildungspolitik wird als Hauptbestandteil von Integrationspolitik gesehen. Entsprechend wird Integration auf Seiten der Migranten oft als Erreichen eines gewissen Bildungsgrades verstanden. Da der Diskursstrang vor allem die Defizite von Migranten im Bildungsbereich hervorhebt, wird bei Verschränkungen mit dem Thema „Integration“ in erster Linie die Frage aufgeworfen, wer an der schlechten Bildungssituation von Migranten Schuld hat. Auf der einen Seite wird eine fehlgeschlagene Integrationspolitik dafür verantwortlich gemacht, auf der anderen Seite wird, weniger den Schülern mit Migrationshintergrund als deren Eltern, vorgeworfen, sich nicht um die Eingliederung ihrer Kinder in die Gesellschaft, sprich um das Erlernen der deutschen Sprache und das Erreichen einer guten Ausbildung zu bemühen.

Als Teil der Integrationspolitik wird auch die Wohnbau- bzw. Stadtplanungspolitik im Zusammenhang mit der Schuldebatte genannt. Sie wird für die Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund in Schulen in billigen Wohngebieten verantwortlich gemacht bzw. als Möglichkeit gesehen, in Zukunft eine natürliche Durchmischung in den Klassen zu erreichen.

6.4.2 Diskursstrang „Islam“

In 18 Artikeln gibt es eine Verschränkung mit dem Diskursstrang „Islam“. Spätestens seit den Aussagen von Thilo Sarrazin in Deutschland kann man von einem eigenen „Islamdiskurs“ innerhalb des Migrationsdiskurses auch in Österreich sprechen. Dieser zeigt sich auch in der Schuldebatte. Die Problematisierung islamischer Schüler und ihrer Eltern korrespondiert mit der Problematisierung der Migranten türkischer Herkunft. Die islamische Religion bzw. die Art, wie der Islam von in Österreich lebenden Migranten aufgefasst wird (meist wird nicht differenziert), wird als Hemmnis bei der Eingliederung in die Gesellschaft gesehen. Den Bildungsbereich betrifft dabei vor allem die Stellung der Frau im Islam.

In den entsprechenden Artikeln geht es um Bildungschancen für Mädchen und um die Teilnahme der Mütter (die für die Erziehung verantwortlich sind) und der Kinder am gesellschaftlichen Leben, was als die Voraussetzung für das Erlernen der deutschen Sprache gesehen wird (siehe Kapitel 6.1.6.1).

Konkret als Problem angesprochen wird die Verletzung der Schulpflicht durch islamische Väter und die Tatsache, dass muslimische Mädchen oft nach der Pflichtschule „in den Haushalten verschwinden“, wie mehrmals formuliert wird. Als integrationshemmend wird der Islam auch insofern gesehen, als muslimische Männer ihren Frauen oft verbieten, arbeiten zu gehen und so verhindern, dass diese und in der Folge auch die Kinder Deutsch lernen.

Die Perspektive, dass der Islam der Integration hinderlich ist und man die Kinder aus einer nur von der Religion bestimmten Umgebung sozusagen „herausholen“ sollte, bekräftigen die folgenden beiden Aussagen: Das „Integrationspaket für Jugendliche“ der Wiener Integrationsstadträtin Sandra Frauenberger (SPÖ) sieht unter anderem Elternbildungskurse zum Thema „Sinnvolle Freizeitgestaltung“ vor (offenbar sind hier auch Sport- oder Musikangebote am Nachmittag an den Schulen gemeint). „Frauenbergers Intention: ‚Die Kinder nicht an religiöse Vereine verlieren, sondern an der Schule behalten‘.“ (Miljković: mehr Migranten an AHS, Standard 11. 2. 2009) In einem Bericht über ein türkisch-deutsches bilinguales Unterrichtsprojekt in Wien, das am fehlenden Interesse autochthon österreichischer Eltern scheiterte, kommt eine Lehrerin zu Wort. Sie glaubt, „dass bilingualer

Unterricht in öffentlichen Schulen ,einen Gegenpol zu den neuerdings vermehrt angebotenen ,islamischen‘ Schulen bilden könnte““. (Bayizitioglu: Schule als Integrations-Schlüsselfaktor, Presse M-Media 18. 3. 2009)

Dem Bild, das der Islam einer „Bildungsintegration“ im Weg steht, widerspricht eine Aussage von Ednan Aslan, Professor für islamische Religionspädagogik an der Universität Wien. In einem Gastkommentar spricht er die Überforderung von Lehrern und Schülern in Schulen mit hohem Migrantenanteil an. Das sei nicht nur eine Sorge für die Mehrheitsgesellschaft, sondern auch für die Migranten selbst. In einigen Schulen in den Ballungszentren der Großstädte sei normaler Schulalltag nicht mehr möglich. Aslan merkt an, dass auch die Muslime um die Bildung ihrer Kinder besorgt sind: Sie „versuchen mit Privatschulen und Nachhilfekursen diesem Problem entgegenzutreten“. (Aslan: Die Migranten sind gefordert, Presse 9. 10. 2009)

6.4.3 Diskursstrang „Migranten und Arbeitsmarkt“

Die Hauptaussage aus den 29 Verschränkungen mit dem Diskursstrang „Migranten und Arbeitsmarkt“ ergibt sich aus den Aussagen zur geringen Qualifikation von jugendlichen Migranten: Diese haben auf dem Arbeitsmarkt schlechte Chancen, arbeiten in niedrig qualifizierten Berufen und haben ein sehr hohes Arbeitslosigkeitsrisiko.

Bei den Aussagen zur Arbeitslosigkeit wird einige Male auch eine Verknüpfung zum Sozialsystem hergestellt. Die Autoren weisen darauf hin, dass Versäumnisse bei der Bildung von Migranten sich in Kosten für den Sozialstaat auswirken: „Klar ist: wenn es am Arbeitsmarkt eng wird, werden die am unteren Ende der Skala wohl die ersten sein, die die hinausfallen und wegen des Fehlens eines Niedriglohnbereichs oft in die völlige Abhängigkeit vom Sozialstaat geraten“, heißt es in einem Leitartikel (Salomon: Holen wir endlich die Richtigen herein, Presse 27. 1. 2009).

Abseits des häufig erwähnten Zusammenhangs „schlechte Ausbildung – schlechte Berufschancen“ wird auch Diskriminierung von Migranten bei Bewerbungen auf Grund „fremd“ klingender Namen genannt. Der Aspekt wurde durch eine OECD-Studie zur beruflichen Situation von Migranten in den Diskurs eingebracht. Das Fehlen beruflicher Netzwerke ist ein weiterer Aspekt, der die schlechte berufliche Situation von Migranten unabhängig von der Bildung erklärt. „Wenn man nur Hilfsarbeiter kennt, hilft einem das jobmäßig wenig“, wird Jugendforscherin Natalia Wächter zitiert (Sommerbauer/Höfler: Dritte Generation: Schwieriger Start in den Job, Presse 9. 1. 2009).

6.4.4 Diskursstrang „Gewalt/Kriminalität“

In elf Artikeln gibt es eine Verschränkung mit dem Diskursstrang „Gewalttätiges Verhalten bzw. Kriminalität von Migranten“. Trotz der eher geringen Anzahl ist die Bedeutung der Verschränkung für die Debatte um Schule und Migration nicht zu vernachlässigen, denn alle Artikel, darunter fünf Leitartikel, definieren im Kern dasselbe Problem. Die schlechte Schulausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erzeugt Chancenlosigkeit am Arbeitsmarkt, dadurch Perspektivenlosigkeit und in direkter Folge gewalttätiges Verhalten und Kriminalität. Drei Artikel beziehen diese Entwicklung auf die zweite bzw. dritte Migrantengeneration. Der Rahmen für diese Aussagen in den Leitartikeln und in einem Gastkommentar ist Kritik an der Integrationspolitik und Bildungspolitik der regierenden SPÖ/ÖVP-Koalition. Die Autoren stellen fest, dass es das Problem bereits gibt oder warnen vor einer solchen Entwicklung (siehe auch die Beispiele im Kapitel 6.5.1.2 „Differenzlinie Generation“).

In einem Zuwandererland wie Österreich bedeute „mangelnde Integration – und das sind in erster Linie Bildungsdefizite – [...] Arbeitslosigkeit, Sicherheitsprobleme, vielleicht irgendwann Jugendkrawalle wie in Athen oder Paris“, heißt es in einem Leitartikel (Salomon: Bloß Fortschrittchen im Schulwesen, Presse 27. 12. 2008). Eine andere Leitartikelautorin stellt die Situation von schlecht qualifizierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund so dar: „Vielfach leben sie in Parallelwelten, einige driften ab, werden empfänglich für radikale Heilsbotschaften von wem auch immer. Diese (auch sicherheitspolitisch gefährliche) Gemengelage ist kein österreichisches Spezifikum, sondern ein Problem, das die ganze [Europäische, d. Verf.] Union betrifft“ (Stuiber: Wenn Integration „wurscht“ wird, Standard 7. 10. 2009). Auch in der Presse-Serie „Die dritte Generation“ findet sich diese Argumentation: „In [Wiener, d. Verf.] Bezirken mit hohem Ausländeranteil gebe es Jugendgangs, die sich ausschließlich aus Migrantenkindern zusammensetzten“, wird ein „hoher Beamter“ der Polizei zitiert. „Sie leiden unter Perspektivenlosigkeit: Schlechte Schulausbildung, sprachliche Barrieren, Gettoisierung und Arbeitslosigkeit führen viele auf direktem Weg in die Kleinkriminalität.“ (Stöger: Wie kriminell sind Migranten? Polizei erhebt keine Daten, Presse 8. 1. 2009)

6.5 Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?

6.5.1 Zugehörigkeitsordnungen und Differenzlinien

Wer sind die „Schüler mit Migrationshintergrund“, die „Migrantenkinder“, die „Zuwandererkinder“, die „ausländischen Schüler“ oder die „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“? Entlang welcher Grenzen wird die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe und das „nicht Dazugehören“ zur Gruppe der autochthon österreichischen Schüler definiert? Welche Kategorien hebt der Mediendiskurs innerhalb dieser Gruppe hervor?

Krüger-Potratz (2005) spricht von „Differenzlinien“, die im Diskursraum der „Interkulturellen Bildung“⁴⁶ bestehen und entlang derer Zugehörigkeitsordnungen geschaffen werden. Sie nennt die Differenzlinien Sprache, Staatsangehörigkeit, Ethnizität und Kultur. Bei der Strukturanalyse des Artikelkorpus zeigten sich folgende wichtige Differenzlinien: Sprache, Ethnizität und Staatsangehörigkeit, die in den Formulierungen meist nicht getrennt werden, Religion und Kultur, die ineinander verschränkt auftreten, sowie die Differenzlinie zwischen der ersten Migrantengeneration und der zweiten und dritten Generation. Dass diese Differenzlinien im Diskurs dominant sind, zeigt auch die Tatsache, dass sie von Akteuren thematisiert und auch kritisiert werden. Um das Bild zu skizzieren, das der Mediendiskurs von Schülern mit Migrationshintergrund entstehen lässt, beschreibe ich im Folgenden die Differenzlinien und die Zuschreibungen, die zu den Gruppen gemacht werden. Bei der Differenzlinie Religion/Kultur zeigte sich, dass es immer um den Islam geht, wenn von der „Kultur“ von Migranten die Rede ist. Sie wird deshalb im Zuge der Verschränkung mit dem Diskursstrang „Islam“ in Kapitel 6.4.2 ausgewertet.

6.5.1.1 Differenzlinie ethnische Herkunft/Nationalität

Die häufigsten Bezeichnungen für Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern sind Menschen mit „Migrationshintergrund“, „Zuwanderer“ und „Migranten“. Sie können als neutral angesehen werden. Interessant ist die Verwendung des Begriffes „Ausländer“ oder „ausländisch“. In seiner juristischen Bedeutung kennzeichnet er die Differenzlinie Staatsbürgerschaft. Im Migrationsdiskurs wird der Begriff aber auch pauschal für Migranten verwendet und hat eine pejorative Bedeutungsoption. Im Wissen um diese potenziell abwertende Bedeutung können Akteure im Diskurs den Begriff bewusst korrekt anwenden,

⁴⁶ Es handelt sich um das Paradigma der „Interkulturellen Pädagogik“, das in Kapitel 3.3.1. erläutert wird.

ihn unbewusst als Synonym für Migranten benutzen oder ihn gezielt pauschal einsetzen und damit eine abwertende und ausgrenzende Wirkung erzielen.

Der Artikel „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“ (siehe Feinanalyse Kapitel 6.2.4) ist ein Beispiel für die bewusst abwertende Verwendung des Begriffes „Ausländer“. Der Autor platziert den Begriff gezielt im Artikel, lässt einen Kontrast zu den korrekten Bezeichnungen entstehen, die im restlichen Artikel verwendet werden, und stellt durch ein Adjektiv eine negative Konnotation her.

Die häufig auftretende Benennungsoption „Migranten/Zuwanderer/Schüler mit Migrationshintergrund“ versus „Österreicher“ bestätigt in vielen Artikeln, dass Migranten, egal wie lange sie schon in Österreich leben und ob sie österreichische Staatsbürger sind oder nicht, nicht als „Österreicher“ gesehen werden und diese Perspektive aus eigenem Zutun auch nicht ändern können (siehe die Feinanalysen der Artikel „Kindergarten macht alle Kinder klüger“ und „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“ in Kapitel 6.2). Um es Migranten zu ermöglichen, das gesellschaftliche Merkmal „Migrant“ irgendwann ablegen zu können, ist es notwendig, die Bezeichnung „Österreicher“ in den Medien korrekt und nicht mit ausschließender Bedeutung zu verwenden. In Anbetracht der Tatsache, dass es in naher Zukunft eine vierte Generation geben wird, muss man sich fragen, wie lange es in Österreich dauert, bis man „Österreicher“ wird. Die Bezeichnung „autochthone Österreicher“ erscheint mir im Moment geeignet, den bewussten Umgang mit den Differenzlinien auszudrücken.

Was die Herkunft aus einem konkreten Land betrifft, so geht es im Diskursstrang so gut wie ausschließlich um Personen mit türkischer und mit ex-jugoslawischer Herkunft (Schüler bzw. Jugendliche und deren Eltern). Andere Herkunftsländer sind nur marginal vertreten. Das entspricht der Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich.

Wenn in der Bezeichnung die ethnische Herkunft genannt wird, wird meist nicht auf die Unterscheidung österreichische versus ausländische Staatsbürgerschaft zurückgegriffen. Wenn in den Artikeln von „türkischen Jugendlichen“, „Kindern aus Ex-Jugoslawien“ oder den „Türken“ die Rede ist, ist meist die ganze Gruppe der in Österreich lebenden Minderheit gemeint.

Im Diskursstrang zeigt sich ein Fokus auf türkischstämmige Migranten. Das wird zunächst an der Anzahl der Erwähnungen sichtbar: Türkischstämmige Migranten werden in 33 Artikeln genannt, Personen mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund 13 Mal.

Personen aus Ex-Jugoslawien werden, bis auf zwei Ausnahmen, nur gemeinsam mit Migranten türkischer Herkunft genannt. Wenn in diesen Fällen über eine Gruppe konkretere Aussagen gemacht werden, dann ist das immer die türkischstämmige Gruppe. Fünf Artikel

beschäftigen sich mit türkischstämmigen Migranten als Hauptthema. Personen mit ex-jugoslawischer Herkunft sind nie Thema eines Artikels. Ein Zeitungsleser, der über die neuen Minderheiten in Österreich nicht informiert ist, muss bei regelmäßiger Lektüre von Artikeln zum Thema Schule zu dem Schluss kommen, dass Menschen mit Migrationshintergrund fast ausschließlich türkischer Herkunft seien. Bei der Analyse der Nennungen von türkischstämmigen Migranten stellten sich zwei Dinge heraus:

- Durch verschiedene Mittel wird, für den gesamten Untersuchungszeitraum gesehen, eine Gleichsetzung der Gruppe der Migranten mit der Gruppe der Migranten türkischer Herkunft vollzogen.
- Türkischstämmige Migranten werden in den meisten Fällen als problematisch hervorgehoben (Defizite verschiedener Art, negative Verhaltensweisen, geringe Bildungs- und Arbeitsmarktchancen)

Der Eindruck, dass es bei Problemen von Schülern (und deren Eltern) im Bildungssystem in erster Linie um türkischstämmige Migranten geht, entsteht durch das Anführen von Beispielen:

Wenn Zahlen zur Bildungsbeteiligung, zur Qualifikation oder zur sozialen Schicht von Schülern mit Migrationshintergrund angegeben werden, werden sie ausschließlich für die Gruppe mit ex-jugoslawischer und türkischer Herkunft gesondert ausgewiesen. In vielen Fällen werden dann die besonders niedrigen oder schlechten Werte der türkischstämmigen Gruppe hervorgehoben oder aber es werden nur die Werte der türkischstämmigen Migranten aus der Gruppe der Migranten angeführt.

Im Artikel „Bildung, Bildung, Bildung“ (Sommerbauer, Die Presse am Sonntag 27. 9. 2009), der einen positiven Trend beim Bildungsaufstieg von Migranten behandelt, stellt etwa die Autorin zunächst fest, dass „viele Migrantenfamilien [...] von einem besonders niedrigen Niveau [starten]: Während 16,4 % der 25- bis 64-jährigen Österreicher im Jahr 2007 ‚nur‘ einen Pflichtschulabschluss vorweisen konnten, waren es unter Nichtösterreichern 64 %, bei türkischen Staatsbürgern gar 76 %.“ Mit Beispielnennungen, die der türkischstämmigen Gruppe Verhaltensweisen zuschreibt, die negativ bewertet werden, arbeitet der Artikel „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird oft vererbt“ (siehe Feinanalyse Kapitel 6.2.3). Die Praxis, Kinder der dritten Generation bis zum Schuleintritt im Herkunftsland der Familie aufwachsen zu lassen, sowie konservative Vorstellungen, die die sprachliche Integration verhindern, werden den türkischstämmigen Eltern nicht direkt, sondern implizit über Beispielnennungen zugeschrieben. Denn zuvor wird im Artikel von der Gruppe der Migranten aus der Türkei *und* aus Ex-Jugoslawien gesprochen.

Teilweise gibt es auch direkte Negativzuschreibungen zu Schülern türkischer Herkunft. Ein Beispiel dafür ist ein Leitartikel in der Presse von Martina Salomon (Bloß Fortschrittschen im Schulwesen, Presse 27. 12. 2008) Salomon plädiert für die Einführung einer Gesamtschule, um das österreichische „Defizit in Sachen Chancengleichheit“ bei der Bildung auszugleichen, weil „in einem Zuwandererland, wie wir es sind“ Bildungsdefizite hohe Sozialkosten verursachen. Sie warnt aber vor einer schlechten Umsetzung einer Gesamtschule: „Denn schon jetzt flüchtet der städtische Mittelstand vor schlechten Gesamtschulen, in diesem Fall den AHS, in teure Privatschulen, von denen man ein höheres Niveau erwartet“. Wenn die Gesamtschule unter denselben Arbeitsbedingungen für Lehrer und Schüler und „ohne Überlegung über ernsthaft Leistungsziele“ eingeführt wird, wird man „auch die untere Mittelschicht zur Flucht in die Privatschulen bewegen. Brutal gesprochen wollen nämlich auch die *eingebürgerten Serben* ihre Kinder nicht mit den ‚*Türkenbuben*‘ in dieselbe Schule gehen lassen“ [Herv. d. Verf.]. Salomon drückt damit aus, was in vielen anderen Fällen nur implizit gesagt wird oder durch bewusste oder unbewusste Beispielnennungen herauskommt. Die Migranten ex-jugoslawischer Herkunft sind nicht mehr das Problem, sie haben sich zum Beispiel für Integration bzw. Assimilation und Aufstieg entwickelt. „Die Türken“ sind das Problem. Sie stehen in der gesellschaftlichen Rangordnung klar unter dem (österreichischen) „Mittelstand“ und unter der „unteren Mittelschicht“, den „eingebürgerten Serben“. Dazu passt eine Schlagzeile in KOSMO (der Artikel wurde nicht aufgenommen, weil er nicht direkt die Schulpolitik betrifft). Die Aussage von Sozialminister Hundstorfer (SPÖ) „Vi niste problem (Ihr seid nicht das Problem)“ dient als Titel für ein Interview unter anderem zu den Themen Arbeitsmarkt und Ausbildung.⁴⁷ Darin erklärt Hundstorfer, dass man sich neben notwendiger Zuwanderung mehr um die Integration bestimmter Bevölkerungsgruppen kümmern müsse, die Probleme haben. „Dazu zähle ich nicht Leute aus dem ehemaligen Jugoslawien. Bei Ihrer Gruppe ist das Erlernen der deutschen Sprache und die Bildung in der Mehrheit der Fälle kein Problem.“

Die fünf Artikel, in denen türkischstämmige Migranten Hauptthema sind, werfen in ihrer Gesamtheit einen differenzierten Blick auf diese Gruppe.

Zwei Artikel gehen der Frage nach, warum es für die große türkische Community in Wien keine türkisch-deutsch bilingualen Schulstandorte gibt. Sie berichten von einem Versuch, ein solches Projekt zu etablieren, der aber daran scheiterte, dass autochthon österreichische Eltern ihre Kinder nicht in diese Klassen geben wollten. (Bayizitioglu: Schule als Integrations-

⁴⁷ Memic: „Vi niste problem“. Razgovor s Rudolfom Hundstorferom, KOSMO 8/2009

Schlüsselfaktor, Presse M-Media 18. 3. 2009; Weiss: Keine Nachfrage nach türkisch-deutscher Schule, Presse 2. 11. 2009)

In der Reportage „Zukunft spielt keine Rolle“ (Kraus/Sommerbauer, Die Presse am Sonntag 12. 4. 2009) erzählen türkischstämmige „muttersprachliche Mitarbeiter“ des Wiener Jugendamtes aus ihrer Praxis. „Auch wenn sie betonen, dass es ‚unter den in Österreich lebenden Türken sehr viele Familien mit gut ausgebildeten Eltern gibt, die ihre Kinder hervorragend erziehen und fördern‘, können auch sie ins Staunen geraten: über das Unwissen und Desinteresse, mit dem noch immer viele ihrer Landsleute an die Bildung und Ausbildung ihrer Kinder herangehen.“

Die Reportage „Die eigene Welt der Türken“ (Sommerbauer, Die Presse am Sonntag, 18. 10. 2009) beschäftigt sich mit der Problematisierung der türkischstämmigen Migrantengruppe. Anlass ist die Debatte um die Aussagen von Thilo Sarrazin in Deutschland. Sein Vorwurf der „Integrationsunwilligkeit“ an türkischstämmige Migranten wird an verschiedenen Schauplätzen in Wien überprüft. Was das Thema Bildung betrifft, kommt der Diversity-Manager des AMS für Jugendliche zu Wort. Er bestätigt die Ergebnisse einer OECD-Studie, die die geringe Qualifikation türkischstämmiger Jugendlicher feststellt und weist auf die Bildungsferne vieler türkischstämmiger Eltern hin sowie auf die oft fehlenden Informationen über das Bildungssystem. Letzter Schauplatz der Reportage ist der Wiener Brunnenmarkt, ein Stadtteil, in dem sehr viele Migranten türkischer Herkunft leben. Die Autorin betont, dass auch in dieser Gegend, die oft als „multikulturelles Vorzeigeprojekt“ der Wiener Stadtplanungspolitik gepriesen wird, „größtenteils ein Nebeneinander zwischen Österreichern und Türken“ herrscht. Der Artikel schließt mit dem Fazit, dass die Gruppe der türkischstämmigen Migranten nicht pauschal als integrationsunwillig und schlecht gebildet bezeichnet werden kann, und lässt abschließend eine Juristin türkischer Herkunft zu Wort kommen, die in der Brunnenmarkt-Gegend wohnt: „Wenn ich Frauen sehe, die in Pluderhosen herumlaufen und kein Wort Deutsch können, denke ich mir: Da ist was falsch gelaufen.“ Ihre Eltern hätten auf „bewusste Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ Wert gelegt. Sie kritisiert auch die österreichische Integrationspolitik: „Dass [...] so wenige Migranten in der Verwaltung oder in den Medien zu finden sind“, hält sie für ein Versäumnis. Eine weitere Reportage berichtet aus einer Wiener Volksschule mit hohem Anteil an türkischstämmigen Kindern. Es geht um das nicht immer einfache, aber in diesem Fall gelungene Zusammenleben im Schulalltag, wenn katholische und muslimische Religion aufeinandertreffen. (Krainer: Nikolaus bei den Türken, Presse 5. 12. 2008)

6.5.1.2 Differenzlinie Generation

Im Gesamtkorpus wird in 21 Artikeln zwischen erster Generation auf der einen Seite und zweiter (und dritter) Generation auf der anderen Seite unterschieden. In einigen Fällen wird nur von der dritten Generation gesprochen. Der zweiten und dritten Generation werden überwiegend schlechtere Schulleistungen und geringere Chancen auf sozialen Aufstieg zugeordnet. Meist sind Studien die Grundlage dafür.

Erster Anlass für den Fokus auf die zweite Generation im Untersuchungszeitraum ist die PISA-Studie 2006. Die Schüler der zweiten Migrantengeneration erzielten anders als erwartet schlechtere Ergebnisse als die der ersten. Sie lagen beim Lesen im Schnitt 31 Punkte hinter der ersten Generation.⁴⁸ Diese Tatsache „erzwingt“ sozusagen eine Differenzierung in der sonst meist einheitlich angesprochenen Gruppe der „Schüler mit Migrationshintergrund“. Die Berichterstattung, in der hauptsächlich Experten zu Wort kommen bzw. zitiert werden, rückt die Schüler der zweiten Generation in den Fokus und definiert sie als besondere Problemgruppe. Aber auch das Schulsystem wird kritisiert. Der Leistungsunterschied erregt umso mehr mediale Aufmerksamkeit, als die PISA-Ergebnisse sonst keine Überraschungen im Vergleich zu den Durchgängen in den Jahren 2000 und 2003 bieten.

Die Ursache des „paradoxen Ergebnisses“ (Nimmervoll: „Kindergarten macht alle Kinder klüger“, Standard 17. 12. 2007) ist laut PISA-Experten nicht bekannt, es soll aber wissenschaftliche Untersuchungen dazu geben. Es wird also zunächst nur spekuliert: Für Bernd Schilcher, Leiter der Expertenkommission im Unterrichtsministerium, „[dürfte das Ergebnis] auf den mangelnden Spracherwerb der Muttersprache zurückzuführen sein“ (Nimmervoll: Schmid forciert Qualität und Integration, Standard 14. 12. 2007). Für das PISA-Team ist es „ein Hinweis auf mangelnde Erfolge bei der sprachlichen Integration dieser Gruppe“, während Soziologe Johann Bacher angesichts der Analyse von PISA 2003 „sozialstrukturelle“ Gründe nennt. (siehe Feinanalyse: Nimmervoll: „Kindergarten macht alle Kinder klüger“, Standard 17. 12. 2007). Auch gesellschaftspolitische Interpretationen kommen vor: Unterrichtsministerin Schmid vermutet: „Jene, die gerade kommen, haben eine höhere Motivation“ (Witzmann: Ein Drittel sind „Risikoschüler“, Presse 5. 12. 2007). So sieht das auch Erziehungswissenschaftler Karl Heinz Gruber, für den PISA die „systematische Benachteiligung der Migrantenkinder“ aufzeigt: „Für den alarmierenden Tatbestand, dass die zweite Generation der Migrantenkinder, also die bereits im Inland geborene, schlechtere Leistungen erbringt als die neu zugezogene, gäbe es eine plausible Hypothese: Könnte es

⁴⁸ URL: <http://www.bifie.at/pisa-ergebnisse-2006> [27. 2. 2011]

sein, dass die Neo-Immigranten noch an Fairness und Offenheit ihrer neuen Heimat glauben, während die von Geburt an in Österreich aufwachsenden Immigrantenkinder auf die vielfältigen Erfahrungen, dass sie von der hier herrschenden gesellschaftlichen und schulischen Segregation um faire Bildungs- und Lebenschancen geprellt werden, mit Resignation reagieren?“ (Gruber: Gepriesen seien die Genügsamen?, Standard 7. 12. 2007). Noch zweimal beziehen sich Experten im weiteren Verlauf des Untersuchungszeitraums auf das PISA-Ergebnis der zweiten Generation.

Durch die OECD-Studie „Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview“ im Oktober 2009 kommt die zweite Generation kurz wieder in den Fokus der Berichterstattung (ein Bericht und ein Leitartikel in der Presse haben die Studie als Hauptthema, eine Reportage und ein Interview beziehen sich darauf). Die Studie besagt, dass junge Migranten der zweiten Generation größere schulische Defizite und größere Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt haben als die der ersten Generation. Bei den Gründen für die Probleme der zweiten Generation kommt die ethnische Herkunft ins Spiel: „Ihre Eltern kamen als Facharbeiter ins Land, sie selbst haben aber oft keine Ausbildung. Im Gegensatz zu ihren Eltern beherrschen sie oft weder Deutsch noch ihre Muttersprache gut. Sie erzielen laut OECD in der Schule schlechtere Ergebnisse als Kinder, die im Ausland geboren wurden. Bei letzteren gibt es jedoch weniger mit türkischer Herkunft“ (laut Leitartikel sind 42 % der zweiten Generation türkischer Herkunft). Bei dieser Gruppe wurden zuvor besonders große Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt festgestellt. (Lammer: Migranten trotz Bildung benachteiligt, Presse 16. 10. 2009) Tenor sowohl des Berichts als auch des Leitartikels ist aber, dass höher qualifizierte Migranten bei der Jobsuche auf Grund des Merkmals „Migrant“ benachteiligt werden, wie schon aus den Titeln ersichtlich ist. Sie finden schwerer einen Job als gleichqualifizierte autochthone Österreicher. (Gaulhofer: Wir haben auch ein Österreicher-Problem, Presse 16. 10.2009)

Eine weitere Studie, die sich mit der zweiten Generation beschäftigt, wird im Standard vorgestellt: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes „TIES“ (The Integration of the European Second Generation) zeigen, dass „gerade einmal 15–20 Prozent der Migranten aus zweiter Generation eine Matura oder einen höheren Bildungsabschluss [schaffen]“. Die Projektleiterin lastet das den Selektionsmechanismen unseres Bildungssystems an. (Reicher: Flaschenhals für Migranten, Standard 26. 11. 2009)

Eine andere Erwähnung der zweiten Generation stellt eine Verschränkung zur allgemeinen Integrationsdebatte dar und ist wegen ihrer Zuschreibungen interessant: Ein Leitartikel behandelt den erneuten Versuch der Bundes-SPÖ, ein Integrationskonzept zu erarbeiten.

Bisherige Versuche waren nach Meinung des Autors „eher von Hilflosigkeit gekennzeichnet“. Sie konnten die Wahlerfolge der FPÖ nicht aufhalten. Der Autor zählt die Probleme auf, auf die das neue Konzept eine Antwort finden müsste: „Die größte Herausforderung besteht [...] im Bereich der Jugend: Die zweite Generation der Zuwanderer hat nur geringe Aufstiegschancen. Untersuchungen zeigen, dass sie von der Schulbildung her sogar hinter ihren Eltern zurückbleibt. Die Bildung einer ‚No-Future-Generation‘ ist aber brandgefährlich. Das Entstehen von ethnischen Jugendbanden ist eine direkte Folge: wer in der Gesellschaft keinen Platz hat, baut sich seine eigene Gegenwelt.“ Der Autor nennt Bildung als eine der vordringlichen Aufgaben der Integrationspolitik. Er stellt, sollten die Bemühungen scheitern, Gewalt durch „ethnische Jugendbanden“ der hoffnungslosen zweiten Generation in Aussicht. Die Verantwortung für solche Entwicklungen sieht er auch bei der „(Mehrheits)gesellschaft“, in der für die Jugendlichen „kein Platz“ ist. (Fritzl: Die Angst der SPÖ vor dem Ausländerthema, Presse 23. 9. 2009) – ein Muster, das sich in der Argumentation von Kommentatoren etliche Male findet.

Das Szenario der zweiten und dritten Generation als einer „verlorenen Generation“, die mit Gewalttätigkeit auf ihre Situation reagiert, zeichnet auch der Leitartikel, der die Presse-Serie „Die dritte Generation. Junge Migranten in Österreich“ einleitet. Der Autor versucht im Artikel „Die Ausländerlüge von der dritten Generation“ (Nowak, Presse 7. 1. 2009) die von den regierenden Parteien verbreiteten „Märchen“ zu entkräften, dass die dritte Generation integriert wäre und weder Probleme hätte noch Probleme verursachen würde.

Die bewusste Entscheidung der Presse, Migranten der dritten Generation in den Mittelpunkt einer achtteiligen Serie zu stellen, bestätigt die beobachtete Tendenz, dass die Differenzlinie Generation im Diskurs wichtig geworden ist (zur Serie siehe die Feinanalyse in Kapitel 6.2.3). Die Serie sieht ihre Aufgabe im Sinne des Leitartikels im Aufdecken von Problemen (mit) der zweiten und dritten Generation unter anderem die Problematik der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen „Wir“-Gruppe. Einige Artikel setzen sich differenziert und sensibel mit den Themen auseinander. Die Rolle der Mehrheitsbevölkerung, die Migranten nicht als dazugehörig akzeptiert, wird aufgegriffen. Diskriminierung bei Bewerbungen auf Grund des Nachnamens ist zwei Mal Thema.

Leider setzt der Leitartikel die Serie in einen negativen Rahmen, indem er negative Verhaltensweisen, die Migranten oft pauschal zugeordnet werden (Kriminalität und Probleme mit den Nachbarn im Gemeindebau), als „Wahrheit“ aufdeckt und der zweiten und dritten Generation die Zugehörigkeit zu einer „Wir“-Gruppe abspricht. Ein starker Fokus auf Defizite

von Migranten und viele negative Zuschreibungen in einigen Artikeln fördern eher Vorurteile und Ausgrenzung im Kopf der Mehrheitsbevölkerung, als dagegen anzukämpfen.

Im vierten Teil der Serie, im Artikel „Migranten-Los: Schlechte Bildung wird häufig vererbt“, ist der Diskursstrang „Schule und Migration“ als Hauptthema vertreten (Stuhlpfarrer, 10. 1. 2009). Hauptaussage des Artikels ist der Vorwurf an die Eltern der zweiten Generation, bewusst zu verhindern, dass ihre Kinder im Kontakt mit deutschen Muttersprachlern Deutsch lernen und so durch eine gute Ausbildung den sozialen Aufstieg schaffen (siehe Feinanalyse). Auch in anderen Aussagen im Untersuchungszeitraum wird der zweiten und dritten Generation ein Vorwurf gemacht. In den folgenden Aussagen richtet sich der Vorwurf gleichzeitig an die Bildungspolitik bzw. spricht den Islam an. Die Wiener SPÖ-Bildungsstadträtin Grete Laska wird gefragt: „Manche Zuwandererkinder mit Hauptschulabschluss, hier geboren und aufgewachsen, können nicht Deutsch. Wie ist das möglich?“ (Miljković/Stemmer: „Auch Österreicher sind Analphabeten“, Standard 14. 12. 2007). Ihrem Nachfolger Christian Oxonitsch (SPÖ), um Differenzierung zwischen „ausländisch“ und schlechten Deutschkenntnissen bemüht, hält eine Interviewerin entgegen: „Dass viele in Österreich geborene Zuwandererkinder bei der Einschulung kein Wort Deutsch können, ist aber eine Tatsache.“ Das Lehrerkollegium einer Schule verteidigt in einem Leserbrief einen islamischen Religionslehrer, der von der islamischen Glaubensgemeinschaft entlassen wurde. Er hatte im Standard kritisiert, dass der islamische Religionsunterricht, für den die Glaubensgemeinschaft verantwortlich ist, die Isolation der Muslime von der Gesellschaft fördert.⁴⁹ „Fehlende Integration islamischer Kinder, die bereits der dritten Generation angehören, ist eine Tatsache, mit der wir tagtäglich in der Schule zu tun haben“, so das Lehrerkollegium (Leserbrief: Kritikunfähigkeit, Standard 4. 3. 2009).

Bei den Aussagen zur zweiten und dritten Generation sind folgende inhaltliche Aspekte bzw. Haltungen zu erkennen:

- Die Feststellung, dass diese Gruppe den sozialen Aufstieg noch nicht geschafft hat (schlechtere Schulleistungen und schlechtere Position am Arbeitsmarkt als die erste Generation)
- Die Warnung an die Politik, dass bei weiterer Untätigkeit in Sachen Integration (einschließlich der Bildungspolitik) eine Generation entstehen wird, die aus Mangel an Lebensperspektiven („verlorene Generation“, „No-Future-Generation“) im Extremfall mit Gewalt reagieren wird bzw. das bereits tut

⁴⁹ Aly El Ghoubashy: Islamunterricht: Lernen für das Leben in der Isolation, Standard 24. 2. 2009

- Der Vorwurf an Personen, die in Österreich geboren sind und teilweise die österreichische Staatsbürgerschaft haben, immer noch nicht integriert zu sein. Dabei geht es konkret um das Beherrschen der deutschen Sprache sowie um weitere Parameter, an denen der jeweilige Akteur Integration misst.
- Der Vorwurf an die autochthon österreichische Mehrheitsgesellschaft, Migranten nicht als dazugehörig zu akzeptieren, sowie der Vorwurf der Diskriminierung am Arbeitsmarkt aufgrund von negativen Stereotypen

Woher die Tendenz im Mediendiskurs kommt, die zweite und dritte Generation zu problematisieren, kann man aus den Aussagen im Diskurs nicht schließen. Es könnte sein, dass das Ergebnis der PISA-Studie ein Auslöser dafür war. Die Presse bringt ihre Serie „Die dritte Generation“ einen Monat nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse. Es gibt aber darin nur einen ganz kurzen Verweis auf die Studie. Die Beschäftigung in Wissenschaft und Medien mit den Nachfolgenerationen der Einwanderer ergibt sich aber logisch aus dem Lauf der Zeit. Die Einwanderungsgesellschaft besteht zu einem immer größer werdenden Anteil aus Angehörigen dieser Nachfolgenerationen.

6.5.1.3 Differenzlinie Sprache

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Mediendiskurs in erster Linie Menschen, die Probleme mit der deutschen Sprache haben. Oft werden auch mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern als Problem angesprochen. Sprache ist einer der Faktoren für Bildungserfolg, der zum „familiären Hintergrund“ gehört.

„Sprache“ wird in diversen negativen Begriffskombinationen mit „deutscher Sprache“ gleichgesetzt, sodass bei Begriffen wie „Sprachförderung“ oder eben „Sprachdefiziten“ die Konkretisierung mit „Deutsch-“ nicht als notwendig erachtet wird. Dadurch werden aber implizit alle anderen Sprachen, die ein Mensch spricht oder versteht, abgewertet.

Die häufig verwendete Bezeichnung „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ war die langjährige offizielle Bezeichnung der Schulstatistik. Mittlerweile wurde diese in die positivere Formulierung „Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ geändert. Sie hat sich aber in den Medien noch nicht durchgesetzt.

Schüler „mit nichtdeutscher Muttersprache“ oder Schüler, denen in verschiedenen Formulierungen das Merkmal „Migrant“ zugeschrieben wird, werden gleichgesetzt mit Schülern, die die deutsche Sprache nicht oder nicht ausreichend beherrschen. Das heißt, dass die Differenzlinie „Nicht Deutsch-Können versus Deutsch-Können“ gleichgesetzt wird mit der Differenzlinie „nichtdeutsche versus deutsche Muttersprache“ oder „Migrant versus

autochthoner Österreicher“. Das zeigt sich in den zahlreichen Artikeln, die die Anzahl dieser Schüler in Schulen oder Schulklassen als Problem thematisieren: Es geht dabei in fast allen Fällen um das Problem mangelnder Deutschkenntnisse (wenn nicht, dann um soziale Durchmischung oder Integration).

Ein Beleg für diese selbstverständliche Zuschreibung im Diskurs ist folgendes Phänomen, bei dem die Differenzlinie von politischen Akteuren sozusagen „zurechtgerückt“ wird (siehe Feinanalyse Kapitel 6.2.4): ÖVP, FPÖ und BZÖ sind für eine 30%-Grenze für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in öffentlichen Schulklassen. Teilweise wird auch eine Quote für „Ausländerkinder“ oder „Kinder mit Migrationshintergrund“ formuliert, sodass nicht klar ist, wer hier in der Praxis gemeint ist (Bitzan: Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten, Presse 31. 3. 2009; Kocina: Migranten: Häupl gerät unter Druck, Presse 1. 4. 2009). Sobald die Quotenforderung von Politikern gestellt oder von Autoren angesprochen wird, betonen SPÖ-Politiker, der Wiener Stadtschulrat und das Unterrichtsministerium, dass „nicht deutsche Muttersprache“ oder „Migrationshintergrund“ nicht mit mangelnder Deutschkompetenz gleichzusetzen sei – so etwa der Wiener Bürgermeister: „Können die Kinder Deutsch oder nicht? Das zählt. Der Migrationshintergrund ist bedeutungslos.“ (Kocina: Migranten: Häupl gerät unter Druck, Presse 1. 4. 2009) Ein Kommentator in derselben Ausgabe meint dazu: „Häupl hat recht, wenn er sagt, dass diese Zahlen nicht so viel Aussagekraft hätten. Darunter fielen auch Kinder mit perfekten Deutschkenntnissen. Viele dieser Schüler seien ebenso wienerisch wie die Häupls, Straches und Nowaks“ (Nowak: Blaue Wunderwaffe, Häupls Ärger, Presse 1. 4. 2009). Der Wiener SPÖ-Bildungsstadtrat Christian Oxonitsch wird in einem Interview nach seiner Einstellung zur „Durchmischung“ in Wiener Schulklassen mit hohem „Ausländeranteil“ gefragt. Oxonitsch möchte mehr Ressourcen in Schule anbieten, „in denen es einen höheren Anteil von ausländischen Kindern gibt“ und betont: „Hier muss man auch differenzieren. Denn ausländische Kinder sind nicht immer im Zusammenhang mit der Sprachkompetenz zu sehen. Hier wird natürlich auch ein politisches Spiel gespielt.“ (Stemmer: „Manche Dinge muss man schnell machen“, Standard 28. 3. 2009)

Außerdem gibt es das Phänomen, dass Politiker die Problemgruppe derer, die Deutschdefizite haben, auch auf autochthone Österreicher ausweiten, wenn die Integrationspolitik ihrer Partei für die schlechten Deutschkenntnisse der Migranten verantwortlich gemacht wird. Der Wiener ÖVP-Chef Johannes Hahn etwa meint auf die Frage des Interviewers, ob die ÖVP die Integration verschlafen habe: „Manche Migrantenkinder können besser Deutsch als Österreicher“. (Fernsebner/Heigl: „Olympisches Prinzip gilt beim Regieren nicht“, Standard 20. 6. 2009) Die Wiener ÖVP-Stadträtin Grete Laska antwortet auf die Frage, wie es möglich

sei, dass „manche Zuwandererkinder mit Hauptschulabschluss, hier geboren und aufgewachsen, [nicht] Deutsch können“, es gebe auch Österreicher, die Analphabeten sind. Und die seien auch alle in die Schule gegangen. (Miljković/Stemmer: „Auch Österreicher sind Analphabeten“, Standard 14. 12. 2007).

Die Konstruktion des Schülers mit Migrationshintergrund erfolgt, wie erwähnt, über die Negativ-Formulierung „Nicht (ausreichend)-Deutsch-Können“. Verschwindend gering ist dagegen die Zahl der Fälle, wo dieselbe Ausgangslage positiv interpretiert und als „Mehrsprachigkeit“ bezeichnet wird. Dieses Mengenverhältnis ist Ausdruck (und wahrscheinlich eine Mitursache dafür), dass die Sprachen der Migranten in Österreich ein sehr niedriges Prestige haben und dass Mehrsprachigkeit in diesen Sprachen „nichts zählt“. Bei den Sprachen der Schüler mit Migrationshintergrund geht es fast ausschließlich um Türkisch und Serbokroatisch. Diese beiden Sprachen, vor allem die Türkische, werden als Sprachen der ehemaligen Gastarbeiter auch mit niedriger sozialer Schicht verbunden. Das niedrige Prestige wird auch dadurch sichtbar, dass „Good-Practice-Beispiele“ gebracht werden, die eben dieses heben sollen. Schließlich gibt es auch Artikel, in denen der geringe Wert von Migrantensprachen vom Autor direkt oder indirekt bestätigt wird.

Im Artikel „Wunschstandort nur bei wenig Andrang“ (Weiss, Presse 3. 11. 2008) gibt die Autorin Tipps, wie man für sein Kind einen Platz in der öffentlichen Wunsch-Volksschule oder in einer Privatschule sichert. Den „Run auf private Volksschulen“ begründet sie unter anderem damit, dass „immer mehr Eltern aus bildungsnahen Schichten [fürchten], dass ihre Sprösslinge in Klassen mit vielen Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, nicht entsprechend auf den Umstieg in die AHS vorbereitet werden“. Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, haben, so wird impliziert, mangelnde Deutschkenntnisse, was den Unterricht beeinträchtigt und kommen weiters nicht aus bildungsnahen Schichten.

Wichtigstes Gebot für einen Platz in einer Privatschule ist laut Autorin eine möglichst frühe Anmeldung. „Zusätzliches Erschwernis [bei der englischsprachigen Vienna International School]: da auf Internationalität Wert gelegt wird, sind hier nur zehn Prozent der Plätze für österreichische Kinder vorgesehen.“ Im französisch-deutschsprachigen Lycee „gibt es für österreichische Kinder eine andere Hürde: die der Sprache“. Der Vorzug wird Kindern gegeben, die bereits gut französisch sprechen. Fazit des Artikels: 1. Die Zusammensetzung der Kinder unterschiedlicher Herkunft in öffentlichen Schulklassen ist nicht Internationalität. 2. Die Eltern flüchten aus Klassen mit vielen Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in ebensolche Klassen. Allerdings handelt es sich dabei um französisch- oder englischsprachige Kinder und um renommierte Privatschulen. Die Autorin spricht dieses

Paradox, das in dem Artikel (vielleicht auch unbeabsichtigt) entsteht, nicht an und trägt so dazu bei, dass der geringe Wert von Migrantensprachen bestätigt und verfestigt wird. Allerdings muss man auch bedenken, dass – im Unterschied zu den genannten Schulen – die öffentlichen Schulen schlecht auf den Umgang mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit eingerichtet sind. Das macht die Ängste der Eltern wiederum plausibel.

Das Antrittsinterview mit dem neuen SPÖ-Bildungsstadtrat Christian Oxonitsch ist ein Beispiel für die negative Konnotation des Türkischen. (Nowak: „Unterricht in Türkisch? Warum nicht?“, Presse 28. 3. 2009) Der Interviewer eröffnet nach Fragen zu bildungspolitischen Wiener Themen den Aspekt „Migranten“ mit folgender Frage: „Es gibt die These, dass nur derjenige, der die eigene Muttersprache beherrscht, also Türkisch oder Serbokroatisch, die deutsche Sprache besser lernen kann. Ist das für Sie ein gangbarer Weg?“ Oxonitsch bestätigt, dass dies „alle Studien belegen“ würden. „Hier gibt es einzelne Modelle, im Bereich bilingualen Unterrichts, aber auch zweisprachige Kindergärten. Ich finde das gut.“ Die pointiert wirkende Fortsetzung des Dialogs zeigt die Unterteilung der Sprachen in positiv besetzte, für die eigenen Kinder „erlernenswerte“ Sprachen und negativ besetzte Sprachen von Migranten, die nur Migrantenkinder beherrschen sollen, damit sie besser Deutsch lernen. Die Presse: „Bilingual kann auch heißen Deutsch-Türkisch oder Deutsch-Serbokroatisch? (Die Frage ist überflüssig, nachdem der Interviewer selbst diese beiden Sprachen genannt hat). Oxonitsch: „Warum denn nicht?“ Die Presse: „Weil mancher Wiener nicht will, dass sein Kind Türkisch vom Lehrer hört?“ (Dass der Interviewer Türkisch als Beispiel für die „ablehnenswertere“ der beiden Sprachen nennt, entspricht der Tendenz im Diskurs.) Oxonitsch: „Es geht um ein zusätzliches Angebot. Wir reden nicht über ein flächendeckendes Angebot.“ Der Autor deutet mit seinen Fragen an, dass autochthon österreichischen Schülern Unterricht in Türkisch aufgezwungen werden könnte, obwohl aus dem Kontext klar ist, dass es um einzelne Standorte geht. Damit stellt er die türkische Sprache als bedrohlich dar.

6.5.2 Die Rolle der Zahlen für das Bild der Schüler mit Migrationshintergrund

Zahlen sind ein bestimmender Faktor bei der Konstruktion des Bildes von Schülern mit Migrationshintergrund in den untersuchten Medien. Die Anzahl dieser Schüler wird in verschiedenen Zusammenhängen genannt: Die in Zahlen gefassten negativen Daten in Bezug auf Bildungsbeteiligung, Qualifikation und Schulleistung der Schüler sind zwar eine notwendige Wissensgrundlage für eine Verbesserung der Situation. Nichtsdestoweniger sind es negative Konnotationen, die ein defizitäres Bild der Schüler zeichnen. Die Zahlen zu prozentuellen Anteilen an den Schultypen werden auch herangezogen, um Schultypen mit

hohem Migrantenanteil negativ zu bewerten. Als großes Problem werden hohe Anteile in Schulen und Schulklassen gesehen. Ein hoher Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund wird als Hemmnis für autochthon österreichische Schüler in deren schulischen Fortkommen dargestellt. Die häufige Erwähnung der „Flucht“ autochthon österreichischer Eltern in Privatschulen könnte nach Einschätzung einer Wiener Lehrerin eben diesen Effekt noch verstärken. Es ist nicht zu bestreiten, dass alle in Bezug auf die Zahlen angesprochenen Probleme in verschieden großem Maß vorhanden sind. Allerdings geht der Grundtenor des Mediendiskurses nicht in Richtung einer grundlegenden Neuausrichtung des Schulsystems, in dem Migranten ein selbstverständliches Element und nicht mehr negativ konnotiert sind, sondern propagiert größtenteils die Reduktion von Schülern mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Muttersprache in den Klassen als Lösung, um schnellstmöglich wieder einen „Normalzustand“ herzustellen.

Wie sehr Zahlen den Diskurs bestimmen, zeigt nicht nur die Anzahl der Aussagen in dieser Kategorie (sie steht an zweiter Stelle), sondern auch ein Blick auf die diskursiven Ereignisse und die Titel. Bei dem Ereignis, das mit acht Artikeln (davon sieben Hauptthema-Artikel) das drittgrößte Medienecho im gesamten Zeitraum hervorruft, geht es um die Anzahl von Schülern in Schulen und Schulklassen: Unterrichtsministerin Schmid antwortet auf eine parlamentarische Anfrage der FPÖ nach der Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich mit einem detailliert aufgeschlüsselten Bericht. Bei folgenden Artikeln beziehen sich Titel, Untertitel oder Vorspann auf die Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund:

STANDARD

11. 2. 09 Mehr Migranten an AHS. Wien bietet muttersprachliche Elternschulungen an.
10. 3. 09 Wiener Lehrer befürchten „Ausländerklassen“
31. 3. 09 40 Prozent der Wiener Schüler sind bereits Migranten
8. 4. 09 „Die Frage ist, wann der Damm brechen wird“
FPÖ-Chef Heinz-Christian Strache sind reine Ausländer-Schulklassen lieber als solche mit zwei, drei Österreichern.
11. 4. 09 „Reine Ausländerklassen in Vorschulen“
16. 5. 09 ÖVP fordert Aufnahmeverfahren an AHS. Amon für reine Migrantenklassen
8. 7. 09 Jeder dritte Sitzenbleiber hat Migrationshintergrund

PRESSE

11. 2. 09 Immer mehr Migranten in der AHS
Anteile in Wiener AHS am höchsten; Stadt verstärkt jetzt Integrationsarbeit.
19. 3. 09 Andrang in Privatschulen: 39.000 Schüler allein in Wien
Bildung. Schlagabtausch zwischen BZÖ und Unterrichtsministerin Schmied wegen des hohen Ausländeranteils in öffentlichen Schulen.
31. 3. 09 „Lehrer überfordert, bedroht“ Expertin meint, Kinder würden in Sonderschulen abgeschoben.
31. 3. 09 Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten
31. 3. 09 Wien ist längst multikulti
Vier von zehn Schülern in Wien haben Migrationshintergrund. In Hauptschulen sind es sogar sechs von zehn.
1. 4. 09 Blaue Wunderwaffe, Häupls Ärger
Horrorzahlen von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache liegen am Tisch. Die FPÖ kann sich freuen, die Wiener SPÖ ist selbst schuld.
12. 4. 09 Endstation Hauptschule
In Wien haben mittlerweile drei Viertel aller Hauptschüler einen Migrationshintergrund. Mangelhafte Sprachkenntnisse sind hier nur ein Problem unter vielen.
29. 4. 09 Brennpunkt Schule: 50 Prozent Migranten
4. 12. 09 Migranten scheitern am Schulsystem
Studie. Ein Fünftel Zuwandererkinder in den Klassen. OECD für Ausbau der Ganztagschule.

Abbildung 15

6.6 Forschungsfrage 5: Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Debatte?

Der Diskurs ist von Inhalt und Struktur her ein Problemdiskurs. In einer Situation, in der veränderte Bevölkerungsverhältnisse auf ein traditionelles Schulsystem treffen, und sich daraus messbare und spürbare Schwierigkeiten ergeben, werden Problembereiche definiert und beschrieben. Für diese Probleme werden Lösungen gesucht und Lösungsversuche, die schon durchgeführt werden, beschrieben. Es gibt keinen einzigen Artikel, der nicht ein Problem oder eine Problemlösung anspricht. Die fünf größten Unterthemen illustrieren nach Durchsicht der Tendenzen innerhalb der Kategorien die Schwerpunkte des gesamten Diskurses:

- Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit
- Zahlenmäßige Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund
- Deutschkenntnisse/Erlernen der deutschen Sprache
- Schulleistung und Qualifikation
- Vorschulische Förderung

Im Diskursstrang entstehen zwei Problemdefinitionen:

1. Schüler mit Migrationshintergrund sprechen schlecht Deutsch, erbringen schlechte Schulleistungen, haben eine niedrige Bildungsbeteiligung und dadurch eine schlechte Ausgangslage am Arbeitsmarkt. Die Gründe dafür werden in den familiären Bedingungen der Schüler sowie in der Eigenschaft des Schulsystems, familiäre Benachteiligung zu reproduzieren bzw. die Schüler mit Migrationshintergrund ganz allgemein nicht genug zu fördern, gesehen. Sowohl für die Bereitstellung der Daten zur Bildungssituation als auch in der Diskussion über die Ursachen für den geringen Bildungserfolg spielt der wissenschaftliche Diskurs eine wesentliche Rolle.

Die durch Studien bestätigte Tatsache, dass junge Menschen der zweiten Migrantengeneration den Bildungs- und Berufsaufstieg oft nicht schaffen, wird im Hinblick auf das Funktionieren der Gesellschaft, die von einigen Autoren als „Einwanderungsgesellschaft“ anerkannt wird, besprochen. Einerseits geht es um die Belastung des Sozialstaates durch Arbeitslosigkeit von Migranten, andererseits um das Gelingen von Integration an sich. Bildungspolitik wird als wesentlicher Teil der Integrationspolitik gesehen. Der Regierung wird in Leitartikeln kontinuierlich vorgeworfen, sowohl in der Integrationspolitik als auch in der Bildungspolitik bis jetzt versagt zu haben. Die Autoren stellen, sollte die Integration durch Bildung nicht

erreicht werden können, das Entstehen einer Generation ohne Lebensperspektiven in Aussicht, die auf ihre Situation mit aggressivem und kriminellem Verhalten reagiert.

2. Es gibt, auf einzelne Schulen und Schulklassen in den Ballungsräumen und vor allem in Wien bezogen, zu viele Schüler mit Migrationshintergrund bzw. mit nichtdeutscher Muttersprache, die nicht ausreichend Deutsch sprechen – Tendenz steigend. Die Anteile an Schülern, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, müssen reduziert werden, weil die Situation mit den Methoden und Ressourcen des traditionellen Unterrichts nicht zu bewältigen ist. Diese Situation kristallisiert sich als vordringliches, konkret zu lösendes Problem heraus, während die Debatte um die Herstellung von Chancengleichheit und die Wirkung einer Reform des Schulsystems auf die Situation von Schülern mit Migrationshintergrund eher vage bleibt.

Der Erwerb der deutschen Sprache gilt als Schlüssel zur Lösung der Probleme mit Migranten bzw. von Migranten im Schulsystem. Die Aufgabe der Vermittlung der deutschen Sprache zur Vorbereitung auf die Regelschule wird im Diskurs beim Kindergarten und bei „Vorbereitungsklassen“ verschiedener Art gesehen. Das schon umgesetzte verpflichtende Kindergartenjahr inklusive Förderung in Deutsch ist unumstritten, das Wiener „1+1-Modell“, bei dem Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen ein Vorschuljahr absolvieren müssen, wird begrüßt. Die Kritik von Pädagogen und von wissenschaftlicher Seite, die in dem Modell eine segregative und stigmatisierende Maßnahme sieht, dringt in den Medien nicht durch.

Als eine andere Methode zur (relativen) Reduktion der Anzahl von Schülern mit mangelnden Deutschkenntnissen sind im Diskurs Forderungen von ÖVP, FPÖ und BZÖ nach gezielter Durchmischung der Kinder in den Schulklassen bzw. nach einer Quotenregelung vorhanden. Sie werden aber (noch) nicht als realistische Maßnahmen diskutiert, da sie vor allem für Wien relevant wären, und die SPÖ-Stadtregierung dagegen ist. Die Sätze „Es kann kein normaler Unterricht mehr stattfinden“ bzw. „der Unterricht funktioniert nicht mehr“ kommen in verschiedenen Variationen vor. Diese Problemdiagnose, die von den Autoren gestellt wird, zeigt, wie die heterogene Realität in den Schulklassen als „Irritation des Normalbetriebs“ dargestellt wird, zu dessen Aufrechterhaltung es anscheinend keine Alternative gibt. Bilingualer Unterricht etwa oder die Ausbildung von Lehrern im Umgang mit Mehrsprachigkeit kommen im Diskurs kaum vor.

Was den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund in nationalen Schulsystemen betrifft gibt es grob gesprochen zwei Zugänge: den der Integration und den der (anfänglichen) Segregation. Mit der endgültigen Abschaffung getrennter Migrantenklassen im Schuljahr 1992/93 entschied man sich im österreichischen Schulwesen für die Variante der Integration.

Im Untersuchungszeitraum ist jedoch zu beobachten, dass die Medien den Boden für die Forderungen nach verstärkter Segregation bereiten. Indem die Unterrichtssituation und die Leistungserträge dieses Unterrichts in Klassen mit sehr hohen Migrantenanteilen immer wieder als Negativszenario skizziert werden und der Regierung gleichzeitig vorgeworfen wird, „nichts zu tun“, wird die bisherige Linie der Integration als gescheitert und nicht mehr durchführbar dargestellt.

7 Untersuchungsergebnisse der Monatszeitschriften

7.1 KOSMO

7.1.1 Forschungsfrage 1: Wie ist die Struktur des Diskurses?

7.1.1.1 Häufigkeit der Berichterstattung

In neun analysierten Ausgaben der Zeitschrift fanden sich acht Artikel bzw. darin enthaltene Diskursfragmente zum Diskursstrang „Schule und Migration“.

7.1.1.2 Anlässe der Berichterstattung – „Diskursiver Kontext“

Alle Artikel bis auf einen lassen sich einem konkreten Anlass bzw. diskursiven Ereignis zuordnen. Die Anlässe stimmen zum Teil mit denen in den österreichischen Tageszeitungen überein. Die Auswahl der Themen ergab sich laut Chefredakteur Memić aus dem Versuch, im ersten Erscheinungsjahr alle wichtigen Bildungsthemen einmal aufzugreifen. Die Septemбераusgabe hat den Schwerpunkt „Bildung“.

7.1.1.3 Die Diskursfragmente in den Artikeln (Haupt-, Teil- oder Randthema)

Drei Artikel haben „Schule und Migration“ als Hauptthema, vier als Teilthema, in einem Artikel kommt das Thema nur am Rande vor. In den Interviews und in den Berichten zu verschiedenen Punkten der Schulreform fällt auf, dass Schüler mit Migrationshintergrund nicht den Hauptfokus darstellen bzw. dass bestimmte schulpolitische Themen gar nicht mit ihnen in Verbindung gebracht werden (z.B. die Zentralmatura). Ein ausführlicher Beitrag zum Thema Ganztagschule thematisiert Schüler mit Migrationshintergrund gar nicht. Diese Perspektive steht im Einklang mit der Sicht des Chefredakteurs, ein Blatt über Österreich für Migranten machen zu wollen und nicht ausschließlich über Migranten. Sie könnte auch als Ausdruck dessen gesehen werden, dass die eigene Gruppe bei bestimmten Themen nicht als

gesondert hervorzuheben bzw. als „Problemgruppe“ gesehen wird oder bewusst nicht als solche dargestellt werden soll, was ja in den Mehrheitsmedien ständig der Fall ist.

Titel	Ausgabe	Rubrik/Autor	Textsorte	diskursives Ereignis	HT/TT/RT
„Sada je vrijeme za akciju!“	1/März 09	Politika/ Nenad Memić	IV	Antrittsinterview Wissenschaftsminister Johannes Hahn (ÖVP)	RT
„Integracijski paket“ za mlade pomaže imigrantima	1/März 09	Karijera/ Martina Filipović	Bericht	Präsentation von Integrationsmaßnahmen für Jugendliche durch Wiener Stadträtin für Integration, Sandra Frauenberger	HT
Škole i doseljenici Škole u jezičkoj zamci¹	2/April 09	Politika/ Nenad Memić	Bericht	Das Wiener „1+1-Modell“: Der erste Jahrgang an bereits im Kindergarten getesteten Kindern wird bei festgestelltem Bedarf einer Vorschulklasse zugewiesen (siehe Kapitel 3.3.3.2).	HT
Koliko doseljenika „podnose“ austrijske skole?	2/April 09	Vorwort des Herausgebers/ Dejan Sudar	Editorial	Wiener „1+1-Modell“	TT
Dvojezična nastava Otvorenošću do uspjeha	4/Juni 09	Karijera/ Dejan Ristić	Bericht	nicht zuordenbar	HT
Reforme u obrazovanju Mučan raskid s tradicijom	6/Sept. 09	Politika/ Nenad Memić	Bericht	Bildungsschwerpunkt Septemбераusgabe/ Aktuelle Ankündigungen des BMUKK zur Schulreform	TT
Razgovor s Claudijom Schmidom “Integracija je zadatak cjelokupnog društva”	6/Sept. 09	Politika/ Nenad Memić	IV	Bildungsschwerpunkt Septemбераusgabe/ Aktuelle Ankündigungen des BMUKK zur Schulreform	TT
Učenci „mučenici“ Uskoro bez ponavljača	8/Nov. 09	Karijera/ Almina Mahmutović	Bericht	Aktuelle Aussage von Unterrichtsministerin Claudia Schmid das „Sitzenbleiben“ abschaffen zu wollen	TT

Abbildung 16

7.1.1.4 Textsorten, Ressorts, Autoren

Neben zwei Politikerinterviews und dem Vorwort des Herausgebers gibt es fünf umfangreiche Berichte (mindestens zwei Seiten). Rein meinungsbetonte Texte gibt es im Blatt bis auf eine Kolumne nicht. Vier Artikel erschienen in der Rubrik „Politika“ drei unter „Karijera“. Vier von acht Artikeln verfasste Chefredakteur Nenad Memić, obwohl für das Ressort Bildung eigentlich eine andere Redakteurin zuständig ist.

7.1.1.5 Inhaltliche Struktur des Diskurses (Unterthemen)

Die inhaltliche Zusammensetzung des Diskursstranges, gegliedert in Unterthemen, sieht folgendermaßen aus:

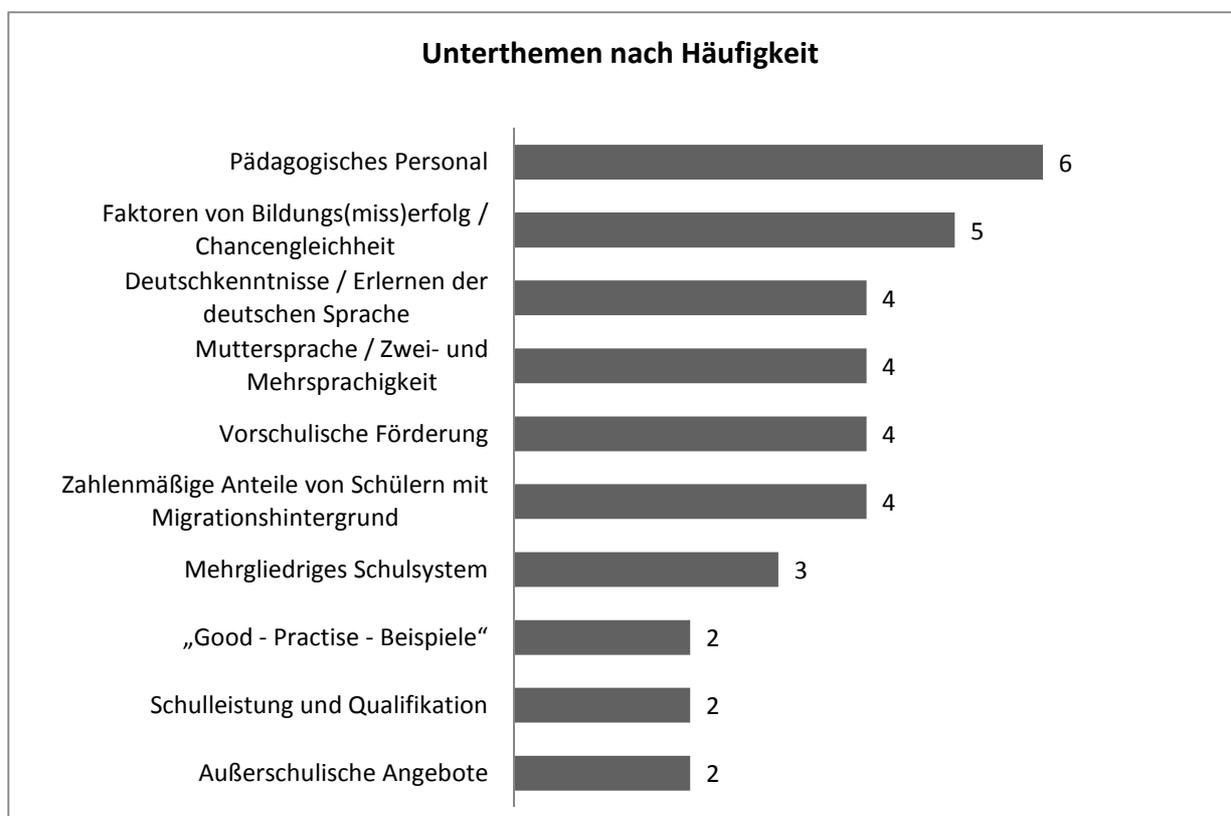


Abbildung 17

Bei nur acht Artikeln kann man nicht von einer Struktur des Diskurses sprechen, auch die Häufigkeit der Unterthemen ist nicht aussagekräftig. Es zeigt sich lediglich, dass sich der Diskursstrang von den angesprochenen Unterthemen her nicht von dem in den Tageszeitungen unterscheidet. Auch was die Perspektiven innerhalb der Unterthemen betrifft, bringt KOSMO nur zwei neue Aspekte in den Diskursstrang ein, die beide die Muttersprache betreffen: In einem Bericht über ein deutsch-kroatisches bilinguales Unterrichtsprojekt kritisiert der Autor, dass die Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht, der in den Schulen

angeboten wird, oft nicht qualifiziert seien und dass die Information der Eltern über dieses Angebot nicht funktioniere. Das Unterrichtsprojekt wurde auf diesen Mangel hin von einer kroatischen Vereinigung in Österreich mit Unterstützung der Republik Kroatien an einer Wiener Volksschule verwirklicht. Die interviewten Lehrerinnen betonen, dass in der kroatischen Standardsprache unterrichtet wird, im Gegensatz zum regulären muttersprachlichen Unterricht, wo man zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch nicht streng trennen könne. (Ristić: *Otvorenošću do uspjeha*, KOSMO 4/2009).

7.1.2 Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs im Mediendiskurs?

Die wissenschaftliche Diskursebene ist in KOSMO stark vertreten. Sie kommt in vier der acht Artikel vor.

Der Bericht zum Wiener „1+1-Modell“ in der Vorschulerziehung fasst die Kritik von Wissenschaftlern, Lehrern und Politikern an dem Modell zusammen. Ein Pendant dazu gibt es im Standard. Darin kommen wissenschaftliche Standpunkte aber nicht vor. Der Bericht erwähnt die Ergebnisse der „frühkindlichen Sprachstandserhebung“ im Kindergarten. Neben der Befürchtung der Lehrer, es würden Migrantenklassen entstehen, wird der wissenschaftliche Standpunkt von Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia, Mitglied des Netzwerks SprachenRechte, eingebracht. Er führt die Kritikpunkte an, die das Netzwerk in einem offenen Brief an den Stadtschulrat und das Unterrichtsministerium formulierte:

1. Schulreife wird an Deutschkenntnissen gemessen
2. Gleichsetzung von mangelnden Deutschkenntnissen mit Entwicklungsverzögerungen
3. Verhinderung des Lernens von gleichaltrigen deutschen Muttersprachlern
4. Verstärkung der Segregation
5. Stigmatisierung

Ein Ausschnitt des Briefes ist dem Artikel beigelegt. Als Lösung des „riesigen Problems“, das die Deutschkenntnisse an Wiener Schulen darstellen, wird parallele Förderung in Deutsch und der Muttersprache präsentiert. De Cillia wird mit der Interdependenzhypothese (die Erstsprache stellt eine positive Voraussetzung für den Erwerb weiterer Sprachen dar) zitiert. (Memić: *Škole u jezičkoj zamci*, KOSMO 2/2009) Im Editorial dieser Ausgabe bezieht sich der Herausgeber auf den Artikel und übt ebenfalls Kritik an dem Modell (siehe unten).

Der Zusammenhang zwischen der Muttersprache und weiteren Sprachen wird auch im Bericht über das bilinguale Unterrichtsprojekt erwähnt: „Politiker, Pädagogen, Psychologen, Linguisten und andere Wissenschaftler“ hätten bei der „gemeinsamen Mission, „das

Schulwesen in Österreich in Ordnung zu bringen“, den positiven Beitrag der Muttersprache beim Deutschlernen festgestellt und würden deshalb Eltern und Schüler ermutigen, die Muttersprache zu lernen. Die Direktorin der Projektschule bestätigt die Beherrschung der Muttersprache als Voraussetzung für das Erlernen weiterer Sprachen: „Der Erfolg gibt uns Recht.“ (Ristić: *Otvorenošću do uspjeha*, KOSMO 4/2009)

Im Bericht über die geplante Schulreform wird Migrationsexpertin Simone Breit vom BIFIE zur Situation der Schüler mit Migrationshintergrund im Schulsystem befragt. Sie wird konkret auf die Behauptung „in der hiesigen politischen Diskussion“ angesprochen, dass der hohe Migrantenanteil an den Schulen die schlechten PISA-Ergebnisse bewirke. Breit entkräftet die Aussagen als wissenschaftlich nicht haltbar. Sie weist aber auf den extrem hohen Unterschied zwischen einheimischen und zugewanderten Schülern hin und wirft dem Schulsystem vor, nicht im Stande zu sein, „Zuwandererkindern [...] Grundkompetenzen zu vermitteln“. Die Lösung liegt für sie in „gezielter sprachlicher Unterstützung“ im Vorschulalter mit Lehrern, die interkulturelle Kompetenzen haben und in der Einführung von Bildungsstandards. (Memić: *Mučan raskid s tradicijom*, KOSMO 6/2009)

7.1.3 Forschungsfrage 3: Diskursverschränkungen: In welchen Zusammenhängen wird das Thema „Schule und Migration“ diskutiert?

In KOSMO finden sich Verschränkungen des Diskursstranges „Schule und Migration“ mit den Diskurssträngen „Integration“ und „Migranten und Arbeitsmarkt“. Bildungspolitik und Integrationspolitik werden dabei als Bereiche mit einer gemeinsamen Schnittmenge gesehen. Sprachwissenschaftler de Cillia plädiert für eine parallele Förderung in der Muttersprache und in Deutsch. „Für ihn sei die Stimulation von Mehrsprachigkeit ein Rezept für gute Integration“, so der Autor. Denn de Cillia hält die Kenntnis einer der Zuwanderersprachen in einigen Berufen, etwa bei der Polizei oder beim medizinischen Personal, für „unabdingbar“. Aus dem offenen Brief des Netzwerks SprachenRechte (siehe oben) wird zitiert: Das „1+1-Modell“ schaffe „Segregation statt Integration“. (Memić: *Škole u jezičkoj zamci*, KOSMO 2/2009)

Ein Interview mit Unterrichtsministerin Schmid trägt den Titel „Integration ist Aufgabe der Gesamtgesellschaft“ (Memić, KOSMO 6/2009). Integration müsse ein Schlüsselbereich der Bildungspolitik werden, so Schmid. Man dürfe sie nicht der Innenministerin überlassen.

Unter dem Titel „Integrationspaket für Jugendliche“ fasst SPÖ-Integrationsstadträtin Sandra Frauenberger Maßnahmen zusammen, die die Chancen der Jugendlichen im Bildungsbereich und am Arbeitsmarkt erhöhen sollen (Filipović: *Integracijski paket za mlade pomaže*

imigrantima, KOSMO 1/2009). Wissenschaftsminister Johannes Hahn (ÖVP) wird in einem Interview gefragt, ob er denke, dass die Integration, vor allem im Bildungsbereich, erfolglos sei. Er gibt zu, dass es besser gelingen müsse, die zweite und dritte Generation ins Bildungssystem zu integrieren. (Memić: „Sada je vrijeme za akciju!“ KOSMO 1/2009) In allen vier Artikeln, in denen die Verschränkung mit dem Diskursstrang „Integration“ vorkommt, wird der jeweilige Akteur (eine Volksschuldirektorin, Schmid, Frauenberger und Hahn) mit der Aussage zitiert, dass das Potential der Migranten genützt werden müsse. Dieser Aspekt kommt in den Tageszeitungen insgesamt nur drei Mal vor.

7.1.4 Forschungsfrage 4: Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?

Wie schon erwähnt stellen Schüler mit Migrationshintergrund nicht den Hauptfokus in der Berichterstattung zu Schulthemen dar. Wie in den Tageszeitungen werden mangelnde Deutschkenntnisse als das Problem gesehen, das es zu lösen gilt. Auffällig ist im kritischen Bericht über das Wiener „1+1-Modell“ eine implizite Gleichsetzung von mangelnden Deutschkenntnissen und nichtdeutscher Muttersprache, wie sie in den Tageszeitungen in der Regel vorkommt.

Zwei Mal wird konkret das Bild der Mehrheitsgesellschaft von Schülern mit Migrationshintergrund angesprochen:

Ein Autor kritisiert negative Zuschreibungen, die auch von Lehrern kommen: Im Vorspann zum Bericht über das deutsch-kroatische bilinguale Unterrichtsprojekt (siehe oben) heißt es: „Ungenügende Kenntnis der deutschen Sprache, Disziplinlosigkeit und völliges Desinteresse – das sind die häufigsten Etikettierungen, die Zuwandererkinder bekommen, was in mehrfachem Schaden auf beiden Seiten resultiert.“ Im Artikel heißt es: „Geringschätzung vertieft die Kluft zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘, und Stereotype führen oft dazu, dass Lehrer den Kindern von Fremden nicht genug Aufmerksamkeit widmen.“ Der Autor sieht darin einen Grund dafür, dass die Volksschullehrer oft keine Empfehlung fürs Gymnasium abgeben. Dass es auch anderes geht, soll das vorgestellte bilinguale Projekt zeigen. (Ristić: *Otvorenošću do uspjeha*, KOSMO 4/2009)

Die zweite Thematisierung des Bildes von Schülern mit Migrationshintergrund erfolgt im Editorial zum kritischen Bericht über das „1+1-Modell“: Im Titel des Editorials wird die Frage gestellt, „die die heimische Politszene immer mehr in Aufruhr versetzt“: „Koliko doseljenika ‚podnose‘ austrijske škole? (Wie viele Zuwanderer „(v)ertragen“ die österreichischen Schulen?)“ Die Lösung, die der Wiener Stadtschulrat mit dem „1+1-Modell“

für die „Herausforderung“ der hohen Anteile an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache präsentiert, kritisiert der Herausgeber scharf: Die Bildungsverantwortlichen würden Unkenntnis der Sprache mit Entwicklungsproblemen bei Kindern gleichsetzen. „Fast könnte man denken, dass viele Zuwandererkinder in der Entwicklung ‚zurückgeblieben‘ sind“, meint er provokant. (Sudar: Koliko doseljenika „podnose“ austrijske škole?, KOSMO 2/2009)

7.1.5 Forschungsfrage 5: Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Debatte?

Als Problem von Schülern mit Migrationshintergrund werden Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache gesehen. Abhilfe erhofft man sich von den geplanten Reformen des Unterrichtsministeriums: Intensivierung der Deutsch- und Muttersprachenförderung, wie sie im derzeitigen Regelunterricht vorgesehen ist (zwei Schulstandorte mit bilinguaem Unterricht werden als ideal vorgestellt), sowie Verbesserung der Qualität des Schulsystems für alle Schüler. Man ist bemüht, die Leser über die Sichtweisen verschiedener Politiker zu Schul- und Integrationsthemen zu informieren. Lehrer und Experten kommen ebenfalls zu Wort.

7.2 *Novi Glasnik*

In 13 Ausgaben, die im Untersuchungszeitraum erschienen, fanden sich nur fünf Artikel, die sich mit dem Thema Schule beschäftigten und dabei Schüler mit Migrationshintergrund gesondert hervorhoben. Die Zeitschrift dient vor allem als Ratgeber. Bildungsthemen zu den Bereichen Schule, Lehre, Studium oder Weiterbildung sind häufig enthalten, es geht dabei aber um praktische Dinge. Angebote oder Maßnahmen werden vorgestellt, es gibt Informationen zu Anmeldeformalitäten, Ansprüchen oder Fristen. Die Unterthemen unterscheiden sich wie in KOSMO nicht von denen der Tageszeitungen. Es tauchen auch innerhalb der Unterthemen keine neuen Aspekte mehr auf. Die Anlässe für die Artikel und die Themen decken sich ebenfalls mit KOSMO und den Tageszeitungen: Die PISA-Studie, der muttersprachliche Unterricht, der Gratiskindergarten in Wien, das Wiener „Integrationspaket für Jugendliche“ und die hohe Zahl an Repetenten mit Migrationshintergrund.

Titel	Ausgabe	Rubrik/Autor	Textsorte	diskursives Ereignis	HT/TT/RT
Rezultati PISA-studije Svaki treći učenik „rizičan“	28/ Dezember 07	Info/ Autor unbekannt	Bericht	PISA-Studie	RT
Maternji jezik u austrijskom školstvu	37/ Dezember 08	Info/ Dejan Ristić	Bericht	Elterninitiative für den muttersprachlichen Unterricht an einem Gymnasium	HT
Od jeseni u Beču Besplatni vrtići i jaslice za sve!	39/ März 09	Info/ Autor unbekannt	Bericht	Ankündigung des Gratiskindergartens durch die Stadt Wien	RT
Integracioni paket za mlade u Beču	39/ März 09	Info/ Autor unbekannt	Bericht	Präsentation von Integrationsmaßnahmen für Jugendliche durch die Wiener Stadträtin für Integration, Sandra Frauenberger (SPÖ)	HT
Migranti češći posjetitelji dopunske nastave	42/Juli 09	Aktuelno/ Autor unbekannt	Nachricht	nicht zuordenbar	HT

Abbildung 18

Trotz der geringen Anzahl der Artikel zeigen sich auch im „Novi Glasnik“ dieselben Einflüsse des wissenschaftlichen Diskurses wie in den anderen Medien:

Ein Bericht über die Ergebnisse der PISA-Studie im Dezember 2007 sieht den Ausgleich familiär bedingten Aufholbedarfs als Aufgabe der Schule: „Noch erschütternder ist die Tatsache, dass die Unterschiede zwischen den ‚echten Österreichern‘ und den Migrantenkindern genauso auffällig sind [wie die durch den Bildungsgrad der Eltern bedingten Unterschiede, d. Verf.].“ Das schlechtere Abschneiden der zweiten Generation wird erwähnt. Die Resultate werden als erneuter Beweis für die Undurchlässigkeit des österreichischen Schulsystems gesehen. Man tue nicht viel dafür, „dass der Apfel weit vom Stamm fällt“. (Svaki treći učenik „rizičan“, Novi Glasnik 28/2007)

Der Bericht „Maternji jezik u austrijskom školstvu“ (Die Muttersprache im österreichischen Schulwesen) dient der Unterstützung einer Elterninitiative, die sich für das Zustandekommen von muttersprachlichem Unterricht an einem Wiener Gymnasium einsetzt. Man organisierte einen Informationsabend, an dem auch Elfie Fleck, Verantwortliche für die Belange von Schülern mit Migrationshintergrund vom Referat für Migration und Schule im Unterrichtsministerium, teilnahm. Die Erfahrungen der Eltern über organisatorische Probleme und mangelnde Information seitens der Schule zeigen genau jene Kritikpunkte auf, die im Theorieteil dieser Arbeit behandelt wurden (siehe Kapitel 3.4.2). Elfie Fleck betont die Wichtigkeit der Muttersprache für den Erwerb der deutschen Sprache und die Chancen, die die Kenntnis der Muttersprache im Berufsleben eröffnet. Der Vater einer Schülerin wird mit der Aussage zitiert, dass es nicht genug qualifizierte Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht gebe. Der Autor des Artikels verfasste auch den Artikel über das deutsch-kroatische Unterrichtsprojekt in KOSMO (4/Juni 2009), wo er dieses Problem ebenfalls anspricht. (Ristić, Novi Glasnik 37/2008)

Im Zusammenhang mit den Maßnahmen des „Integrationspakets für Jugendliche“ spricht der Autor die zweite Generation an, die „zwischen zwei Welten“ lebe. Er sieht es als Problem, dass hauptsächlich Kontakte in der Herkunftsgemeinschaft bestehen. Grund dafür sind seiner Meinung nach Identitätsprobleme und unzureichendes „Angenommenwerden“ von Seiten der Gesellschaft. Diese Argumentation ist auch in den Tageszeitungen zu finden. (Integracioni paket za mlade u Beču, Novi Glasnik 39/2009)

Der Artikel über die hohe Zahl an Repetenten mit Migrationshintergrund gibt ohne Bewertung Zahlen wieder. Die Ankündigung des Wiener Gratiskindergartens wird wie in den anderen Medien sehr begrüßt, weil, so der Autor, ein möglichst früher Kindergartenbesuch, vor allem für Zuwandererkinder eine notwendige Bedingung für den späteren Erfolg in der Schule sei. (Besplatni vrtići i jaslice za sve!, Novi Glasnik, 39/2009)

8 Conclusio

Die Analyse des Diskursranges „Schule und Migration“ brachte keine völlig unerwarteten Erkenntnisse, aber sehr wohl interessante Einblicke in Zusammenhänge, die sich bei Betrachtung der Mediendebatte auf den ersten Blick nicht offenbaren. In diesem Fazit möchte ich auf Erkenntnisse eingehen, die sich erst aus der Zusammenschau über die Analyse der einzelnen Bereiche ergeben.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass schon in der Strukturanalyse des Korpus aus Standard und Presse – also der Beantwortung der Forschungsfrage 1 – die Leitlinien des Diskurses hervortraten, die sich bei der Beantwortung der weiteren Forschungsfragen bestätigten und konkretisierten. Die Reihung der Unterthemen nach Anzahl der Nennungen und daher nach Dominanz im Diskursstrang sowie die Auswertung der Tendenzen innerhalb der fünf größten Unterthemen ließen auf Folgendes schließen:

- Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit
- Zahlenmäßige Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund
- Deutschkenntnisse/Erlernen der deutschen Sprache
- Schulleistung und Qualifikation
- Vorschulische Förderung

Der wissenschaftliche Diskurs ist Grundlage für den Diskurs um Schule und Migration. Durch Studienergebnisse, allen voran die PISA-Studien und OECD-Berichte, kommt die wissenschaftliche Perspektive der Chancengerechtigkeit von Schulsystemen in den Diskursstrang, die teilweise von Autoren und Politikern übernommen wird. Diese Perspektive beinhaltet die Tatsache, dass der Bildungsgrad der Eltern im Zusammenspiel mit der Beschaffenheit des Schulsystems an die Kinder weitervererbt wird, was im Diskurs als gegeben angesehen wird. Sowohl jene Stimmen, die die Aufgabe des Ausgleichs von familiärem Aufholbedarf bei der Schule sehen, als auch jene, die die Verantwortung bei den Eltern sehen, beziehen sich also auf Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung. Die Debatte um die Einführung der Gesamtschule basiert ebenfalls auf dieser Perspektive.

Der wissenschaftliche Diskurs liefert auch Daten zu schlechter Schulleistung und niedriger Bildungsbeteiligung, auf deren Basis Schüler mit Migrationshintergrund sehr häufig in Verbindung mit negativen Zahlen genannt werden.

Die Erkenntnis aus der Spracherwerbsforschung, dass für den Zweitspracherwerb die fundierte Kenntnis der Erstsprache Voraussetzung ist, scheint sich bei verschiedenen Gruppen von Akteuren, bei Politikern, Autoren und Lehrern, langsam durchzusetzen. Trotzdem gibt es

im Diskursstrang keine Tendenz, ernsthaft eine stärkere Einbeziehung der Muttersprache in den Regelunterricht zu fordern. In einer Hinsicht wird der wissenschaftliche Diskurs ignoriert. Die Forderung von Wissenschaftlern, den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kulturell heterogenen Schülergruppen verpflichtend in die Lehreraus- und Weiterbildung aufzunehmen dringt im Diskurs kaum durch und wird von den Autoren nicht aufgegriffen.

Die Auswertung der diskursiven Verschränkungen ergab, dass der Diskursstrang „Schule und Migration“ sehr stark mit dem der Debatte um Integration verknüpft ist (56 von 180 Artikeln). In der Analyse zeichnete sich diese Verschränkung bereits in den Aussagen zum größten Unterthema „Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit“, in denen es um Einstellung und Verhalten der Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder geht, ab. Sie ist zusammen mit dem Wissen um die Vererbung von Bildung der Grund für eine Erkenntnis aus der Analyse, mit der ich in diesem Ausmaß nicht rechnete: Gegenstand der Schuldebatte sind zwar vordergründig die Schüler. Ein großer Teil der Debatte beschäftigt sich aber mit den Eltern. Der Vorwurf an (erwachsene) Migranten, der im Integrationsdiskurs vorhanden ist, sich nicht integrieren zu wollen, setzt sich in der Schuldebatte als Vorwurf an Migranten in ihrer Rolle als Eltern fort. Denn Integration wird, wie die Analyse zeigte, vor allem als Bildungsintegration, das heißt im Erreichen eines gewissen Bildungsgrades gesehen. Die abgeschlossene Ausbildung soll einen guten Job sichern und so dafür sorgen, dass keine Belastung für den Sozialstaat entsteht. Von den Eltern wird erwartet, dass sie die Integration ihrer Kinder, sprich den Erwerb der deutschen Sprache, der guten Bildungserfolg ermöglicht, fördern.

Der zweite Aspekt bei den Verschränkungen mit der Integrationsdebatte ist die Kritik an den Regierenden. Kommentatoren werfen ihnen einhellig vor, bei der Integrationspolitik, die auch das vehemente Einfordern von Integration seitens der Migranten beinhaltet, sowie konkret bei der Bildungspolitik als einem Teilbereich von Integrationspolitik zu versagen.

Überraschend war die Verschränkung mit dem Diskursstrang „Gewalt/Kriminalität“ (elf von 180 Artikeln). Sie steht ebenfalls im Zusammenhang mit der Integrationsdebatte, denn das Szenario schlecht ausgebildeter, perspektivenloser Jugendlicher, die mit gewalttätigem Verhalten und kriminellen Handlungen auf ihre Situation reagieren, wird fast ausschließlich im Zuge von Kritik an der Integrationspolitik der Regierung skizziert.

In den Aussagen zum Unterthema „Schulleistung und Qualifikation“ sowie „Faktoren von Bildungs(miss)erfolg/Chancengleichheit“ ließ sich ein Fokus auf türkischstämmige Migranten erkennen, der diese Gruppe als problematisch darstellt. Bei der genauen Analyse der Aussagen über die Herkunft der Schüler mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern bestätigte

sich dieser Fokus. Die Verschränkung des Diskursstrangs mit der „Islamdebatte“ steht im Zusammenhang mit dem Fokus auf Migranten türkischer Herkunft und überschneidet sich mit den Verschränkungen mit der Integrationsdebatte, die sich wiederum stark mit türkischstämmigen bzw. islamischen Migranten beschäftigt.

Der Fokus auf die zweite Generation der Migranten kann aus der Tatsache erklärt werden, dass sich Wissenschaft und Medien, gemäß dem Lauf der Zeit, verstärkt mit der wachsenden Gruppe der Nachfolgegenerationen der Einwanderer beschäftigen. Interessant war auch die Beobachtung, dass beim Thema „Beherrschen der deutschen Sprache“ eingefahrene Zuschreibungen thematisiert und in Frage gestellt werden, ausgelöst durch die Diskussion über die Maßnahme einer Beschränkung von Kindern mit Migrationshintergrund in Schulklassen, bei der die Differenzlinien einen Praxistest zu bestehen hätten.

Aus der Strukturanalyse ist auch schon abzulesen, dass die im Theorieteil besprochenen Forderungen nach einer „Neuausrichtung“ der Schule angesichts der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Einwanderungsgesellschaft im Printmediendiskurs weitgehend ungehört bleiben. Anstatt Mehrsprachigkeit aufzugreifen, auszubauen und zu nutzen geht der Diskurs in eine völlig andere Richtung: Der Erwerb der deutschen Sprache wird als einziges notwendiges Mittel gesehen, um in der einsprachig deutsch ausgerichteten Schule erfolgreich sein zu können. Die potentielle Mehrsprachigkeit von Schülern wird als Deutschdefizit und nicht als Potential gesehen.

Im Diskursstrang werden zwei Problembereiche definiert: Die geringe Qualifikation von Migranten wird „aus der Perspektive gesamtgesellschaftlicher Rationalität“ gesehen, wie auch Weiss/Unterwurzacher (2007, 227) im zweiten österreichischen Migrations- und Integrationsbericht feststellen. Eine „dauerhafte ‚ethnische Unterschichtung‘“ könnte zu sozialen Spannungen führen und würde dem Staat durch Inanspruchnahme staatlicher Leistungen oder den Ausfall von Steuern finanziell belasten. Der zweite Problembereich betrifft die konkrete Situation in vielen Schulklassen der Ballungsräume, vor allem aber in Wien: Die hohen Anteile an Schülern, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, müssen reduziert werden, weil die Situation mit den Methoden und Ressourcen des traditionellen Unterrichts nicht mehr zu bewältigen ist. Durch die Forderung nach einer Quote in den Klassen für diese Schüler bzw. die Delegation der Vermittlung der deutschen Sprache an die Vorschulstufe kommt gut zum Ausdruck, dass nicht in Richtung eines professioneller Umgangs mit sprachlicher Vielfalt sondern in Richtung des Erhalts der sprachlichen Homogenität in den Klassen gedacht wird.

Die Analyse der Monatszeitschriften brachte keine wesentlichen zusätzlichen inhaltlichen Aspekte in den Diskursstrang ein. Es zeigte sich, dass die Problemdefinitionen und die Argumentationen dieselben sind, allerdings ohne die abwertende Komponente, die in den Mehrheitsmedien sehr oft vorhanden ist.

Welche Veränderungen im Schulsystem zu Gunsten von Schülern mit Migrationshintergrund kann man auf Grund der Beschaffenheit der Debatte erwarten?

Die Herstellung von Chancengleichheit im Schulsystem, bei der durch den früheren Beginn der vorschulischen Erziehung, spätere Entscheidung über die Wahl von weiterführenden Schulen und mehr Angebot an Ganztagschulen bessere Bildungschancen für alle Kinder, einschließlich der Schüler mit Migrationshintergrund, geschaffen werden, wird in den untersuchten Medien weitgehend unterstützt. Stimmen aus der Wissenschaft bekommen häufig Gelegenheit, diese Forderung zu propagieren; Autoren stellen sich dahinter. Ob sich in diese Richtung in absehbarer Zeit tatsächlich etwas bewegen wird, hängt davon ab, welche politischen Kräfte sich durchsetzen werden. Dass es im Sinne des Ausgleichs familiär bedingten Aufholbedarfs mehr Förderung in Deutsch für Schüler mit Migrationshintergrund geben muss, ist im Diskursstrang unumstritten.

Angesichts der Tatsache, dass die Kritik am Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund, was die Neuausrichtung der Schule in einer sprachlich und kulturell immer heterogener werdenden Gesellschaft betrifft, seit nunmehr 30 Jahren anhält, ist das Resümee der Analyse eher ernüchternd. Die Forderungen und Konzepte, die für Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel und für die Beschäftigung mit der traditionellen kulturellen Vielfalt Österreichs bestehen und die vielfach in Projekten erprobt sind, kommen im Diskursstrang entweder gar nicht oder nur am Rande vor. Obwohl von Autoren einige Male das Bekenntnis zu Österreich als Einwanderungsland zu lesen ist, beziehen die dominanten Strömungen im Diskursstrang die oben genannten Konzepte nicht mit ein. Sie beschäftigen sich mit dem Erhalt des Systems in seiner jetzigen einsprachigen und monokulturellen Ausrichtung und versuchen, die Einwanderungsgesellschaft an die nationalstaatliche Schule anzupassen, anstatt die Schule nach den Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft auszurichten und sie für deren Potentiale zu öffnen.

Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, B.: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Erschienen i. d. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden, Bd. 9, 3–16, Schneider, Baltmannsweiler, 2008

AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Erschienen i. d. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden, Bd. 9, Schneider, Baltmannsweiler, 2008

BACHER, J. / STELZER-ORTHOFFER, C.: Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Leibetseder, B./Weidenholzer, J. (Hg.), Integration ist gestaltbar, 65–89, Braumüller, Wien, 2008, zit. nach Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009)

BARKOWSKI, H. / KRUMM, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Francke, Tübingen/Basel, 2010

BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. / MEUSER, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, 2. Aufl., Budrich, Opladen/Farmington Hills, 2006

BREIT, S. / SCHREINER, C.: Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung. In: Schreiner, C. (Hg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse, 56–67, Leykam, Graz 2007, Online im WWW unter URL: Internet: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf [27. 2. 2011]

BREIT, S.: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Graz, Leykam, 2009, Online im WWW unter URL: <http://www.bifie.at/buch/322/5/3> [27. 2. 2011]

BRONNER, O. (Hg.): Der Standard. Österreichs unabhängige Tageszeitung für Wirtschaft, Politik und Kultur. Medien-Kompodium, Bronner GesmbH, Wien, 1990

BUBLITZ, H.: Diskurs. transcript, Bielefeld, 2003, zit. nach: Castro Varela/Mecheril (2010)

CASTRO VARELA, M. / MECHERIL, P.: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik, 23–53, Beltz, Weinheim/Basel, 2010

CASTRO VARELA, M. / MECHERIL, P.: Migrationspolitische Diskurse und ihre Wirkmächtigkeit. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim/Basel, 2010 (zit. als 2010a), Materialien zum Kapitel 2, Online im WWW unter URL: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Migrationspaedagogik.pdf> [27. 2. 2011]

DE CILLIA, R.: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Cinar, D. (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Erschienen i. d. Reihe: Bildungsforschung des BMUKK, Bd. 13, 229–287, Studien-Verlag, Innsbruck/Wien, 1998

DE CILLIA, R.: Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen. In: Fassmann, H./Stacher, I. (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen - sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen, 131–142, Verlag Drava, Klagenfurt/Celovec, 2003

DE CILLIA, R.: Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3, 12. akt. Aufl., BMUKK, Wien, 2009

DE CILLIA, R. / BUSCH, B. (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Erschienen i. d. Reihe: Sprache im Kontext, Wodak, R./Stegu, M. (Hg.), Bd. 17, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2003

CINAR, D. (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Erschienen i. d. Reihe: Bildungsforschung des BMUKK, Bd. 13, Studien-Verlag, Innsbruck/Wien, 1998

CINAR, D. / DAVY, U.: Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Cinar, D. (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Erschienen i. d. Reihe: Bildungsforschung des BMUKK, Bd. 13, 23–80, Studien-Verlag, Innsbruck/Wien, 1998

CRUL, M. / VERMEULEN, H.: The Second Generation in Europe. Introduction. In: International Migration Review, Bd. 37/4, 2003, 965–986

DIEFENBACH, H.: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007, zit. nach Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009)

DIEHM, I. / RADTKE, F.-O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln, 1999, zit. nach Dirim/Mecheril (2010)

DIRIM, I. / MECHERIL, P.: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik, 121–149, Beltz, Weinheim/Basel, 2010

DIRIM, I. / MECHERIL, P.: Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik, Beltz, Weinheim/Basel, 2010 (zit. als 2010a), Materialien zum Kapitel 5, Online im WWW unter <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Migrationspaedagogik.pdf> [27. 2. 2011] URL:

DIRIM, I. / MECHERIL, P. / MELTER, M.: Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik, Beltz, Weinheim/Basel, 2010, Materialien zum Kapitel 6, Online im WWW unter URL: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Migrationspaedagogik.pdf> [27. 2. 2011]

DREYFUS, H. L. / RABINOW, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main, 1978, zit. nach Keller, R. (2007)

ESSER, H.: Integration und ethnische Schichtung (= MZES Arbeitspapier Nr. 40).

Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Mannheim, 2001

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

- FASSMANN, H. / REEGER, U.: Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, 227–241, Verlag Drava, Klagenfurt/Celovec, 2007
- FISCHER, G.: An der multilingualen Öffnung des Sprachunterrichts führt kein Weg vorbei. In: Schulheft 88/1997, 45–53
- FISCHER, G.: Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der „Zweiten Generation“. In: Schulheft 114/2004, 63–77
- FISCHER, G.: Aspekte der Beschulungspolitik der Gastarbeiterkinder in Österreich. In: Wimmer, H. (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich, 307–330, Campus, Frankfurt/New York, 1986
- FLECK, E.: Integration durch Sprache. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulwesen. In: de Cillia, R./Busch, B. (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Erschienen i. d. Reihe: Sprache im Kontext, Wodak, R./Stegu, M. (Hg.), Bd. 17, 63–71, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2003
- FLICK, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 2. Aufl., Rohwolt, Reinbeck, 2009
- HELTEN-PACHER, M.-R. / LASSELSBERGER A.: Gesprächskreis „Deutsch fördern in allen Fächern – Sprachfördermodelle in multilingualen Klassen in Österreich“. In: ÖdaF-Mitteilungen 1/2008, 24. Jahrg., 73–77
- HELSPER, W. / BÖHME, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung, 2., durchg. u. erw. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008
- HERZOG-PUNZENBERGER, B.: Ethnic Segmentation in School and Labor Market – 40 Year legacy of Austrian Guestworker Policy. In: International Migration Review, Bd. 37/4, 2003, 1121–1144
- HERZOG-PUNZENBERGER, B.: Dazugehören oder nicht? Österreich und seine 2. und 3. (MigrantInnen-)Generation. In: Schulheft 135/2009, 9–26
- HERZOG-PUNZENBERGER, B.: Jenseits individueller Charakteristiken. In: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum

Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Graz, Leykam, 2009 (zit. als 2009a), Online im WWW unter URL: <http://www.bifie.at/buch/322/5/3> [27. 2. 2011]

HERZOG-PUNZENBERGER, B. / UNTERWURZACHER, A.: Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, W. (Hg.): Bildungsbericht 2009. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, 161–182, Leykam, Graz, 2009, Online im WWW unter URL: http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [27. 2. 2011]

HÜFFEL, C. / REITER, A. (Hg.): Medienpioniere erzählen. 50 Jahre österreichische Mediengeschichte – von den alten zu den neuen Medien. Braumüller, Wien, 2004

JÄGER, S.: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Edition DISS, Bd. 3, Unrastverlag, Münster, 2004

KELLER, R. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse, 2. akt. u. erw. Aufl., Bd. 1, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006

KELLER, R.: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse, 2. akt. u. erw. Aufl., Bd. 1, 115–146, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006

KELLER, R.: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Erschienen i. d. Reihe: Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder, Bd. 14, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007

KRÜGER-POTRATZ, M.: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann, Münster/New York, 2005

KRUMM, H.-J. / PORTMANN-TSELIKAS, P. (Hg.): Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Erschienen i. d. Reihe: Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie A; 3, Studien-Verlag, Innsbruck/Wien, 1999

LASSELSBERGER, A.: Deutsch (als Zweitsprache) ist mehr als eine Sprache. Der Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache an allgemein bildenden höheren Schulen“. In: ÖdaF-Mitteilungen 1/2008, 24. Jahrg., 98–100

- LEBHART, G. / MARIK-LEBECK, S.: Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, 227–241, Verlag Drava, Klagenfurt/Celovec, 2007
- LÜGER, H.: Pressesprache, 2., neubearb. Aufl., Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1995
- MAYER, W.: Sprachentwicklung und Sprachförderung an der Schnittstelle Kindergarten-Schule. In: Plutzar, V./Kerschhofer-Puhalo, N. (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, 155–161, Studienverlag, Innsbruck/Wien, 2009
- MECHERIL, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim/Basel, 2010
- MECHERIL, P.: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik, 7–22, Beltz, Weinheim/Basel, 2010
- MECHERIL, P.: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): Migrationspädagogik, 54–76, Beltz, Weinheim/Basel, 2010 (zit. als 2010a)
- MICHALAK, M.: Fördern durch Fordern. Didaktische Überlegungen zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen. In: DaZ 3/2008, 7–17
- Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren, Statistik Austria 2010, Online im WWW unter URL: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/Zahlen_Fakten_2010/statistisches_jahrbuch_2010.pdf [27. 2. 2011]
- MÜNZ, R. / ZUSER, P. / KYTIR, J.: Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung. In: Fassmann, H./Stacher, I. (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen - sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen, 20–61, Verlag Drava, Klagenfurt/Celovec, 2003
- PIRSTINGER, S.: Multikulturalität im Klassenzimmer – Grenzen und Chancen. In: Schulheft 68/1993, 21–26

- PLUTZAR, V./KERSCHHOFER-PUHALO, N. (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Studienverlag, Innsbruck/Wien, 2009
- RADTKE, F.-O.: Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung, 2. durchg. u. erw. Aufl., 651–672, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008
- SCHIFFAUER et. al. (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Waxmann, Münster, 2002, zit. nach Castro Varela, M./Mecheril, P. (2010, zit. als 2010a)
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S.: Segregation oder Integration von zwei- und mehrsprachigen Schülern. Überlegungen aus spracherwerbstheoretischer und sprachdidaktischer Sicht. In: Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hg.): Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Erschienen i. d. Reihe: Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie A; 3, 70 – 85, Studien-Verlag, Innsbruck/Wien, 1999
- SCHREINER, C. (Hg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz, Leykam, 2007, Online im WWW unter URL: Internet: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf [27. 2. 2011]
- SCHREINER, C. / SCHWANTNER, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz, Leykam, 2009, Online im WWW unter URL: <http://www.bifie.at/buch/322/5/3> [27. 2. 2011]
- SPECHT, W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam, Graz, 2009, Online im WWW unter URL: http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [27. 2. 2011]
- STEINER, M. / WAGNER, E.: Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung. Endbericht. Studie des IHS im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2007, Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16245/do_strategie_endbericht.pdf [27. 2. 2011]

WEISS, H. / UNTRWURZACHER, A.: Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, H. (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, 227–241, Verlag Drava, Klagenfurt/Celovec, 2007

WIMMER, H. (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Campus, Frankfurt/New York, 1986

PAPERS VON INSTITUTIONEN

Netzwerk SprachenRechte (2007): Brief an die Bundesministerin Claudia Schmid und die Mitglieder des Bildungsausschusses (11. 12. 07), Wien

Netzwerk SprachenRechte (2008): Nachhaltige Sprachförderung. Mindeststandards für das Bildungswesen in einer Zuwanderungsgesellschaft (29. 2. 2008), Wien, Online im WWW unter URL: <http://www.sprachenrechte.at/> [27. 2. 2011]

BMUKK (2010) Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung, Wien, Online im WWW unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf> [27. 2. 2011]

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK):

BMUKK (6/2009): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, 4. unveränderte Aufl., Wien

BMUKK 1/2010: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen, 14. akt. Aufl., Wien

BMUKK 2/2010: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2008/09, 11. akt. Aufl., Wien

BMUKK (5/2010): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2007/08, 11. akt. Aufl., Wien

OECD (2009): Länderprüfungen Migration und Bildung: Österreich, Paris, Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18961/countrynote_dt.pdf [27. 2. 2011]

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

ALBA, R. D. / HANDL, J. / MÜLLER, W.: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: KZfSS 46/1994, 209–237

GÄCHTER, A.: (Arbeits-)MigrantInnen. Bildung und Beschäftigung im südlichen Niederösterreich. In: Schmidinger, Th. (Hg.): Vom selben Schlag. Migration und Integration im Niederösterreichischen Industrieviertel, 189–210, Wien, Alltag Verlag, 2008

MAYER, K.-U.: Lebenslauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des MPI f. Bildungsforschung Berlin. In: Unterrichtswissenschaft 19/1991, 313–332

NAUK, B. / DIEFENBACH, H. / PETRI, C.: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migranten. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/1997, 701–722

UNTERWURZACHER, A.: „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, 71–96, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007

WEISS, H.: Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Weiss, H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, 33–70, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007

WEISS H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
AO-Schüler	Den Status als „außerordentliche Schüler“ haben schulpflichtige Schüler (VS, HS, PT, SS), „die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne weiteres folgen können“. Deren Leistungen „sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen“. Der AO-Status ist zunächst für zwölf Monate vorgesehen und kann um weitere zwölf Monate verlängert werden. (BMUKK 1/2010, 9 f.)
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
FG	Freigegegenstand
HS	Hauptschule
IKL	„Interkulturelles Lernen“ (Unterrichtsprinzip)
KMS	Kooperative Mittelschule (eine Form der Hauptschule, auf die in Wien fast alle Hauptschulen umgestellt haben)
L1	Erstsprache = Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt (gleichzusetzen mit dem, was als Muttersprache bezeichnet wird)
L2	Zweitsprache = Sprache des Lebensumfelds, die zu einem Großen Teil in der Form des ungesteuerten Spracherwerbs erworben wird
PT	Polytechnische Schule
SS	Sonderschule
SS I	Sekundarstufe I (5. – 8. Schulstufe)
SS II	Sekundarstufe II (9. – 12. Schulstufe)
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
UÜ	Unverbindliche Übung
WS	Wochenstunden

Anhang

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Situation von Schülern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. Es gab an der Universität Wien in den letzten Jahren etliche Diplomarbeiten, die dieses Thema aus pädagogischer, sprachwissenschaftlicher oder bildungssoziologischer Perspektive bearbeiteten. Mein Forschungsinteresse gilt dem Diskurs, der über das Thema „Schule und Migration“ in den Medien geführt wird.

Ziel der Arbeit war, herauszufinden, wie sich das Thema durch den Filter der Berichterstattung in Printmedien darstellt. Ich bezog mich dabei auf die Forschungsperspektive der Diskursforschung, die davon ausgeht, dass Medien die Wirklichkeit nicht beschreiben oder abbilden, sondern diese bis zu einem gewissen Grad erst konstruieren. Auf der Diskursebene der Medien wird in öffentlichen Aushandlungsprozessen der Rahmen für die Art des Umgangs mit Schülern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem geschaffen. Sichtweisen auf das Thema „Schule und Migration“ entstehen unter dem Einfluss anderer Diskursbereiche wie der Integrationsdebatte und der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses. Hier werden Problembereiche definiert, für die dann auf schulpolitischer Ebene Lösungen gesucht werden. In der Arbeit versuchte ich aufzuzeigen, wie die Voraussetzungen, auf deren Basis schulpolitische Entscheidungen getroffen werden, im Diskurs der Printmedien konstruiert werden.

Für die Analyse wählte ich die Tageszeitungen „Der Standard“ und „Die Presse“ sowie zwei Zeitschriften der in Österreich lebenden Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien, „Novi Glasnik“ und KOSMO. Letztere sollten die inhaltliche Bandbreite des Diskurses in den „Mehrheitsmedien“ um Perspektiven einer der „betroffenen“ Gruppen erweitern. Der Untersuchungszeitraum umfasst 15 Monate: Dezember 2007, November und Dezember 2008 sowie das Jahr 2009.

Bei der Analyse orientierte ich mich an der Methode der „Kritischen Diskursanalyse“ von Siegfried Jäger. Er entwickelte ein Begriffsinstrumentarium, mit dem die komplexe Struktur von Diskursen beschrieben und analysiert werden kann. Aussageereignisse in den untersuchten Medien zum Thema „Schule und Migration“ in Österreich, sogenannte „Diskursfragmente“ bilden einen thematisch einheitlichen „Diskursstrang“, der Teil des „gesamtgesellschaftlichen Diskurses“ ist. Die diskursive Ebene, von der aus Akteure

Aussagen machen, ist die Ebene der (Print)Medien. Eine andere Ebene, die, wie die Analyse zeigte, starken Einfluss auf den Mediendiskurs nimmt, ist die wissenschaftliche Diskursebene. Verknüpfungen, sogenannte „diskursive Verschränkungen“, gibt es auch zwischen den Diskurssträngen. Die Akteure im Diskurs sind die Autoren der Zeitungsartikel sowie alle Personen, die in den Artikeln zu Wort kommen.

Zur Analyse eines Diskursstranges gehört auch die Sondierung der Ausgangslage, der realen Gegebenheiten, über die im Diskurs „gesprochen“ wird und die sich durch den Diskurs mit der Zeit wieder verändern können.

Im Schuljahr 2008/09 hatten 16,9 % der Schüler in Österreich eine andere Erstsprache als Deutsch.⁵⁰ Die aktuellen Maßnahmen, die es für diese Schüler im Schulsystem gibt, beruhen seit dem Schuljahr 1992/93 auf drei Säulen:

- Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Unterricht in der Muttersprache
- Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Sie sind das Ergebnis einer Entwicklung, die in den siebziger Jahren begann, als die Kinder der Gastarbeiter, die vor allem aus dem damaligen Jugoslawien und aus der Türkei angeworben wurden, ein ständiger Faktor in den Schulklassen wurden. Die Annahme, dass die Gastarbeiter in ihre Heimatländer zurückkehren würden, bestätigte sich in vielen Fällen nicht. Grundlage für die Maßnahmen sind einerseits Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, die bestätigen, dass eine gute Entwicklung der Erstsprache Bedingung für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache und für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten allgemein ist, und andererseits das Paradigma der „Interkulturellen Pädagogik“, das sich in der Erziehungswissenschaft in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration im Schulwesen entwickelte.

Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion über Schüler mit Migrationshintergrund auf wissenschaftlicher, politischer und medialer Ebene ist die durch zahlreiche Studien belegte schlechtere Positionierung dieser Schüler im Schulsystem im Vergleich zu autochthon österreichischen Schülern. Diese Schlechterstellung ist herkunftsspezifisch. Sie gilt in allen Bereichen für Schüler mit türkischem oder ex-jugoslawischem Hintergrund, also für die Gruppe der Nachkommen der ehemaligen Gastarbeiter, für andere untersuchte Herkunftsgruppen weniger oder gar nicht. Die gesamte Gruppe der Schüler mit

⁵⁰ Diese Gruppe umfasst sowohl ausländische Schüler als auch Schüler mit österreichischer Staatsbürgerschaft, die eine andere Erstsprache als Deutsch angeben.

Migrationshintergrund erzielt etwa bei den PISA-Studien schlechtere Ergebnisse als autochthon österreichische Schüler, wiederholt überproportional oft eine Klasse, hat höhere Dropout-Raten und ist in Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert und in höher bildenden Schulen unterrepräsentiert, das heißt, sie erreicht schlechtere Abschlüsse als die Gruppe der autochthon österreichischen Schüler.

Die Gründe für die schlechtere Positionierung werden in der migrationsbezogenen Bildungsforschung derzeit verstärkt unter der Perspektive „Chancengerechtigkeit von Schulsystemen“ untersucht. Dem österreichischen Schulsystem wird attestiert, dass der Ausgleich familiär bedingten Aufholbedarfs der Schüler nur schlecht gelingt. Untersuchungen zur Wirkung von verschiedenen Faktoren des familiären Hintergrunds ergaben, dass sich die Zugehörigkeit zu einer niedrigeren sozialen Schicht, was bei Migrantenfamilien häufig der Fall ist, deutlich stärker auf den Schulerfolg auswirkt als Faktoren der ethnischen Herkunft (Sprache, kulturelle und religiöse Faktoren). Soziale Selektivität, die vor allem durch die frühe Aufteilung der Schüler auf Hauptschule oder Gymnasium entsteht, trifft also Migranten besonders.

Kritik am Umgang des österreichischen Schulsystems mit Schülern mit Migrationshintergrund kommt seit nunmehr 30 Jahren von wissenschaftlicher Seite. Die bestehenden Maßnahmen werden grundsätzlich positiv beurteilt; kritisiert werden zu geringes Ausmaß und geringer Stellenwert durch ungünstige Organisationsformen. Der Grund für diese Mängel wird in der Einstellung der Institution Schule zu Migration an sich gesehen: Man vermisst ein Gesamtkonzept, das die Auswirkungen von Migration auf die Schule als Normalität anerkennt. Dafür müsste das traditionelle System auf verschiedenen Ebenen umgestaltet werden.

Die Analyse besteht aus einer umfangreichen Strukturanalyse und aus der Feinanalyse von drei Artikeln, die sich als typisch für den Diskursstrang herausstellten. Zunächst wurden alle im Artikelkorpus vorkommenden Aussagereignisse zum Thema „Schule und Migration“ in zwölf „Unterthemen“ erfasst und die inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb dieser Kategorien ausgewertet (Forschungsfrage 1). In die Beantwortung der Forschungsfragen 2, 3, 4 und 5 flossen die Ergebnisse der Strukturanalyse und die der Feinanalysen ein. Anhand der Feinanalysen der typischen Artikel wurde exemplarisch gezeigt, auf welche Weise die Tendenzen und Schwerpunkte des Diskurses, die sich in der Strukturanalyse zeigten, in einzelnen Texten zum Vorschein kommen. Folgende Forschungsfragen wurden bearbeitet:

1. Wie ist die Struktur des Diskurses?
2. Welche Rolle spielt der wissenschaftliche Diskurs zum Thema im Diskursstrang „Schule und Migration“?
3. In welchem Ausmaß, wie und mit welchem Ziel wird im medialen Diskurs auf den wissenschaftlichen Diskurs zurückgegriffen?
4. In welchen Zusammenhängen wird Schulpolitik in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich diskutiert?
5. Welche „Verschränkungen“ des Diskursstranges „Schule und Migration“ mit anderen Diskurssträngen außerhalb der Schulpolitik gibt es? Wie sind sie beschaffen?
6. Welches Bild wird von Schülern mit Migrationshintergrund konstruiert?
7. Inwiefern gibt es eine kritische, reflektierte, lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Schule und Migration“?

Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Der wissenschaftliche Diskurs ist Grundlage für den Diskurs um Schule und Migration. Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Forschung und aktuell dominante Forschungsperspektiven fließen vor allem über die Veröffentlichung von Studienergebnissen und über Expertenaussagen in den Printmediendiskurs ein. Vor allem die PISA-Studie mit ihrem großen Medienecho sowie Berichte der OECD liefern einerseits Daten über die schlechten Schulleistungen und die niedrige Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund, was zur Konstruktion eines negativen Bildes in den Medien beiträgt, andererseits bringen sie die Perspektive der „Chancengerechtigkeit von Schulsystemen“ in den Diskurs ein, die es als Aufgabe des Schulsystems sieht, familiär bedingten Aufholbedarf auszugleichen.

Die Auswertung der diskursiven Verschränkungen ergab, dass der Diskursstrang „Schule und Migration“ sehr stark mit der Debatte um Integration verknüpft ist (56 von 180 Artikeln).

Die Verschränkungen mit den Diskurssträngen „Migranten und Arbeitsmarkt“ (29 Artikel), „Islam“ (18 Artikel) und „Gewalt/Kriminalität“ (elf Artikel) bilden einen Argumentationszusammenhang innerhalb der Integrationsdebatte. Es stellte sich heraus, dass über diese Verschränkung mit dem Diskursstrang „Integration“ die Eltern der Schüler mit Migrationshintergrund sehr stark Gegenstand der medialen Diskussion sind. Außerdem wird deutlich, dass Bildungspolitik als Hauptbestandteil von Integrationspolitik gesehen wird.

In den untersuchten Medien wird ein defizitäres Bild von Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Eltern konstruiert. Es entsteht vor allem durch das Ausmaß und durch die Art und Weise, wie Daten aus Studienergebnissen und Statistiken in den Medien „verarbeitet“ werden.

Eine zusätzliche negative Konnotation entsteht durch die negative Bewertung von hohen Anteilen an Schülern mit Migrationshintergrund in Schulen und Schulklassen und durch die Definition von Schülern mit Migrationshintergrund über Defizite in der deutschen Sprache.

Bei der Analyse der Zugehörigkeitsordnungen, nach denen Schüler mit Migrationshintergrund im Diskurs kategorisiert werden, zeigten sich folgende „Differenzlinien“: Herkunft/Nationalität, Sprache, Generation und Religion/Kultur. Es stellte sich heraus, dass fast ausschließlich über Migranten mit Wurzeln in der Türkei und im ehemaligen Jugoslawien gesprochen wird, wobei die Gruppe der türkischstämmigen Migranten besonders hervorgehoben und problematisiert wird. Außerdem gibt es einen Fokus auf die Angehörigen der zweiten Migrantengeneration.

Im Diskursstrang werden zwei Problembereiche definiert: Wenn innerhalb ethnischer Minderheiten über lange Zeiträume hinweg schlecht ausgebildete Generationen entstehen, wirkt sich das negativ auf die Effizienz der Wirtschaft eines Staates aus, führt unter anderem durch Arbeitslosigkeit zu finanzieller Belastung und kann soziale Spannungen erzeugen.

Der zweite Problembereich betrifft die konkrete Situation in vielen Schulklassen der Ballungsräume, vor allem aber in Wien: Die hohen Anteile an Schülern, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, müssen reduziert werden, so der Lösungsansatz im Diskurs, weil die Situation mit den Methoden und Ressourcen des traditionellen Unterrichts nicht mehr zu bewältigen ist. Durch die Forderung nach einer 30%-Quote in den Klassen für diese Schüler und nach Delegation der Vermittlung der deutschen Sprache an die Vorschulstufe kommt gut zum Ausdruck, dass nicht in Richtung eines professionellen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt sondern in Richtung des Erhalts der (deutsch)sprachigen Homogenität der Klassen gedacht wird.

Die Analyse der Monatszeitschriften KOSMO und „Novi Glasnik“ brachte keine wesentlichen zusätzlichen inhaltlichen Aspekte in den Diskursstrang ein. Es zeigte sich, dass die Problemdefinitionen und die Argumentationen dieselben sind, allerdings ohne die abwertende Komponente, die in den Mehrheitsmedien sehr oft vorhanden ist.

Sažetak na hrvatskom jeziku

Ovaj predočeni rad bavi se situacijom učenika s migracijskom pozadinom u austrijskom školskom sustavu. U zadnjih nekoliko godina na Sveučilištu u Beču napisano je nekoliko diplomskih radova, koji su obrađivali tu temu iz pedagoške, lingvističke ili obrazovno-sociološke perspektive. Moje težište istraživanja je posvećeno diskursu, koji se vodi u medijima na temu „škola i migracija“.

Cilj rada je bio, otkriti kako je ta tema predstavljena kroz filter izvještivanja u tiskanim medijima. Analiza se odnosi na perspektivu istraživanja diskursa, koja polazi od toga da mediji stvarnost ne opisuju niti preslikavaju, nego ju, do određenog stupnja, tek konstruiraju.

Na razini medijskog diskursa se u javnim procesima pregovaranja stvara okvir kako postupati u austrijskom školskom sustavu s učenicima koji imaju migracijsku pozadinu. Gledišta na temu „škola i migracija“ se tvore pod utjecajem drugih domena diskursa kao debate o integraciji i razine znanstvenog diskursa. Ovdje se definiraju područja problema, za koje se na razini školske politike traže rješenja. U radu sam pokušala pokazati kakvi su uvjeti, na temeljima kojih se donese odluke školske politike, konstruirani u diskursu tiskanih medija.

Za analizu sam odabrala dnevne novine „Der Standard“ i „Die Presse“, kao i „Novi Glasnik“ i KOSMO, dva časopisa manjina iz bivše Jugoslavije, koje žive u Austriji. Zadnji bi trebali proširiti sadržajni opseg diskursa u „medijima većine“ za perspektive jedne od „pogođenih“ grupa. Razdoblje istraživanja obuhvaća 15 mjeseci: prosinac 2007, studeni i prosinac 2008, kao i 2009. godinu.

Kod analize sam se orijentirala prema metodi „Kritičke analize diskursa“ Siegfrieda Jägera. On je razvio skup pojmova, kojima se može opisati i analizirati složena struktura diskursa. Izjave u istraživanim medijima na temu „škola i migracija“ u Austriji, takozvani „fragmenti diskursa“, čine tematski jedinstven „ogranak diskursa“ koji je dio „sveukupnog društvenog diskursa“. Diskurzivna razina, sa koje akteri iskazuju, je razina (tiskovnih) medija. Jedna druga razina, koja, kao što je analiza pokazala, ima jak utjecaj na medijski diskurs, je znanstvena razina diskursa. Međusobni utjecaj, takozvana „prepletanja“ ima i među ograncima diskursa. Akteri u diskursu su autori novinskih članaka, kao i sve osobe koje u člancima dođu do riječi.

Analiza jednog ogranka diskursa uključuje i pripremanje početnog položaja, stvarnih činjenica, o kojima se u diskursu „govori“ i koje se s vremenom ponovno kroz diskurs mogu promijeniti.

U školskoj godini 2008./2009. imalo je 16,9 % učenika u Austriji umjesto njemačkog jedan drugi jezik kao prvi jezik.⁵¹ Aktualne mjere, koje postoje u školskom sustavu za te učenike, počivaju od školske godine 1992./93. na tri stupa:

- dodatna nastava njemačkog jezika kao drugog jezika (DaZ)
- nastava materinskog jezika
- obrazovno načelo nastave „interkulturalno učenje“

To je rezultat procesa, koji je započeo sedamdesetih godina, kada su djeca stranih radnika („gastarbajtera“), prvenstveno iz bivše Jugoslavije i Turske, postala stalni čimbenik u školskim razredima. Pretpostavaka da će se strani radnici vratiti u svoju domovinu nije potvrđena u mnogim slučajevima. Osnova za aktualne mjere su s jedne strane saznanja iz istraživanja o usvajanju jezika, koja potvrđuju, da je dobar razvoj prvog jezika uvjet za uspješno usvajanje drugog jezika i općenito za razvoj kognitivnih sposobnosti, a s druge strane paradigma interkulturalne pedagogije, koja se u znanosti o odgoju razvila bavljenjem fenomenom migracije u školstvu.

Polazište aktualne diskusije o učenicima s migracijskom pozadinom na znanstvenoj, političkoj i medijskoj razini je lošije pozicioniranje tih učenika u školskom sustavu, koje je potvrđeno kroz razna istraživanja, u usporedbi s autohtonim austrijskim učenicima. Lošije pozicioniranje ovisi o porijeklu. Vrijedi za učenike porijeklom iz Turske ili bivše Jugoslavije, znači za potomstvo nekadasnjih stranih radnika. Za učenika koji su drugog porijekla to vrijedi malo ili uopće ne. Svi učenici s migracijskom pozadinom postižu lošije rezultate, na primjer u PISA istraživanjima, nego autohtoni austrijski učenici. Nadproporcionalno češće ponavljaju razred, imaju veći „dropout“ i prezastupljenost u višim osnovnim školama i specijalnim školama te manju zastupljenost u općeobrazovnim višim školama. To znači, da završavaju s lošijim kvalifikacijom nego autohtoni austrijski učenici.

Razlozi za lošije pozicioniranje trenutno se ispituju u istraživanju obrazovanja u svezi s migracijom pod perspektivom „ravnopravnosti obrazovnih sustava“ (Daje li školski sustav jednake šanse za sve?). Potvrđeno je da austrijskom školskom sustavu kompenzacija različite

⁵¹ Ova grupa obuhvaća strane učenike kao i učenike koji imaju austrijsko državljanstvo i koji navode neki drugi jezik kao prvi jezik umjesto njemačkog.

obiteljske uvjete učenika slabo uspjeva. Istraživanja o djelovanju raznih čimbenika obiteljske uvjete pokazuju da pripadnost nekom nižem društvenom sloju, što je kod migrantskih obitelji često slučaj, puno više utječe na uspjeh u školi nego čimbenici etničkog porijekla (jezik, kulturni i religiozni čimbenici). Socijalna selekcija, koja nastaje prije svega ranom podjelom učenika u više osnovne škole i gimnazije, pogađa osobito migrante.

Znanstvenici kritiziraju već 30 godina način ophođenja austrijskog školskog sustava s učenicima s migracijskom pozadinom. Postojeće mjere su principijelno pozitivno ocijenjene; kritizira se premali opseg te mala vrijednost u sustavu uzrokovana nepovoljnim oblikom organizacije. Razlog tim nedostacima se vidi u stavu škole kao institucije prema migraciji: Nedostaje cjelokupan koncept, koji prihvaća posljedice migracije u školi kao normalnost. Za takvo što je potrebna reorganizacija tradicionalnog sustava na različitim razinama.

Analiza se sastoji od opširne analize strukture te od detaljne analize triju članaka, koji su se ispostavili kao tipični za taj ogranak diskursa. Ponajprije su sve izjave, koje se pojavljuju u korpusu članaka na temu „škola i migracija“ obuhvaćene u dvanaest „podtema“. Zatim su ocijenjena glavna težišta unutar te kategorije (prvo istraživačko pitanje). Kod davanja odgovora na drugo, treće, četvrto i peto istraživačko pitanje ulaze rezultati analize strukture i detaljne analize. Na osnovu detaljne analize tipičnih članaka pokazano je na primjeru, na koji način težišta diskursa, koji se očituju u analizi strukture, izlaze na vidjelo u pojedinim tekstovima. Obrađena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakva je struktura diskursa?
2. Koju ulogu ima znanstveni diskurs u ogranku diskursa „škola i migracija“?
U kojoj mjeri te s kojim ciljem se poseže u medijskom diskursu za znanstvenim diskursom?
3. U kojem kontekstu se raspravlja o školskoj politici u svezi s učenicima s migracijskom pozadinom u Austriji? Koja su „prepletanja“ ogranka diskursa „škola i migracija“ s drugim ograncima izvan školske politike? Kako su nastala i kakva su?
4. Kakva se slika stvara o učenicima s migracijskom pozadinom?
5. U kojoj mjeri je rasprava na temu „škola i migracija“ kritična, reflektirana i usmjerena rješenju?

Glavni rezultati se mogu ovako sažeti:

Znanstveni diskurs je temelj za diskurs o školi i migraciji. Saznanja znanstvenih istraživanja i trenutno dominantne istraživačke perspektive dolaze u diskurs tiskanih medija prije svega putem objave rezultata istraživanja i izjava stručnjaka. Prvenstveno PISA istraživanja i njen veliki odjek u medijima kao i izvješće OECD-a donose u jednu ruku podatke o lošem školskom uspjehu te niskom udjelu učenika s migracijskom pozadinom u obrazovanju, što pridonosi konstruiranju negativne slike u medijima, u drugu ruku unose u diskurs perspektivu „ravnopravnosti obrazovnih sustava“. Ta perspektiva vidi zadaću obrazovnog sustava u izjednačenju potrebne obiteljski uvjetovane nadoknade.

Procjena diskurzivnih prepletanja pokazuje, da je ogranak diskursa „škola i migracija“ čvrsto povezan s raspravom o integraciji (56 od 180 članaka). Prepletanja s ograncima diskursa „migranti i tržište rada“ (29 članaka), „islam“ (18 članaka) te „nasilje i kriminalitet“ (11 članaka) su međusobno povezana unutar rasprave o integraciji.

Ispostavilo se, da su u ovom prepletanju s ogrankom diskursa „integracija“ roditelji učenika s migracijskom pozadinom vrlo jak predmet medijske diskusije. Također postaje jasno da se obrazovna politika smatra sastavnim dijelom integracijske politike.

U istraživanim medijima konstruira se deficitarna slika učenika s migracijskom pozadinom i njihovih roditelja. Nastaje prije svega kroz opseg i način kako su u medijima „obrađeni“ rezultati istraživanja i statistike. Dodatna negativna konotacija nastaje negativnim vrednovanjem velikog udjela učenika s migracijskom pozadinom u školama i razredima te definiranjem tih učenika kroz deficite iz njemačkog jezika.

Pri analizi poretka pripadnosti, po kojem se kategoriziraju u diskursu učenici s migracijskom pozadinom, pokazali su se sljedeći „razlikovni pravci“: porijeklo/nacionalnost, jezik, generacija te religija/kultura. Pokazalo se, da se gotovo isključivo govori o migrantima s turskim korijenima te migrantima s korijenima iz bivše Jugoslavije, pri čemu se grupa turskog porijekla posebno ističe i problematizira. Također se fokusira na pripadnike drugog naraštaja migranata.

U ogranku diskursa su definirana dva područja problema: kada unutar jedne etničke manjine tijekom dužeg vremena nastaju loše obrazovani naraštaji, to ima negativan učinak na efikasnost gospodarstva jedne države, vodi između ostalog kroz nezaposlenost financijskom opterećenju te može izazvati socijalne napetosti.

Drugo područje problema zahvaća konkretno stanje velikog broja razreda u aglomeracijskim područjima, prvenstveno u Beču. Visok udio učenika, koji ne vlada dovoljno dobro njemačkim jezikom, mora biti smanjen, tako se vidi rješenje u diskursu, pošto se stanje metodama i sredstvima tradicionalne nastave ne može više svladati. Raspravlja se o 30-postotnoj stopi u razredima za te učenike i o tome, da se posredovanje njemačkog jezika potpuno delegira za predškolski stupanj. Te prijedlozi jasno pokazuju da se ne razmišlja i ne ide u smjeru stručnog ophođenja s jezičnom raznolikošću, nego u smjeru održavanja (njemačke) jezične homogenosti razreda.

Analiza mjesečnih časopisa KOSMO i „Novi Glasnik“ nije donijela značajne dodatne sadržajne aspekte u ogranak diskursa. Isposatvilo se, da su definicija problema i argumentacija iste, doduše bez podcjenjivajuće komponente, koja je često prisutna u medijima većine.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Maria Mechtler
Geburtsdatum: 8. 2. 1982
Geburtsort: Wien

Ausbildung

WS 2004 – WS 2010 Studium der Slawistik an der Universität Wien
(Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Tschechisch)
Abgeschlossenes Modul Deutsch als
Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/DaZ-Ausbildung)

2001 – 2004 Ausbildung zur Diplompädagogin für das Volksschullehramt an
der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien
Akademielehrgang „Interkulturalität, Teamteaching,
Förderpädagogik“ einschließlich Unterrichtspraktikum an der
VS Neustiftgasse (Wien 7) an der PÄDAK der Erzdiözese Wien

1992 – 2000 Bundesgymnasium Franklinstraße 21, Wien Floridsdorf

Berufserfahrung und Praktika

10. 8. – 1. 10. 2009 / Kursleiterin (DaF) an der Deutschakademie Wien,
2. 11 – 17.12. 2010 Niveaus A1 und A2 nach dem europäischen Referenzrahmen für
Sprachen (186 Stunden)

Okt. 2008 – Jan. 2009 „Lernhilfe“ für Kinder mit einer anderen Erstsprache als
Deutsch an der VS Grünentorgasse 9 im Rahmen des Projekts
„Bildung macht Schule“ für die Interface Wien GmbH

1. 10. 2007 – 31. 5. 2008 Sprachassistent für Deutsch als Fremdsprache (über die Österreich Kooperation) an öffentlichen Schulen (Grundschule und Gymnasium, Altersstufen 6 – 18) in Zagreb, Kroatien
- Nov. 2006 – Aug. 2007 Nachhilfe (Englisch, Deutsch) beim Roten Kreuz Wolkersdorf
22. – 26. 5. 2006 Durchführung einer Projektwoche an einem Lyzeum in Wrocław (Polen) im Rahmen des Proseminars „Projektunterricht im DaF-Unterricht“ an der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem Österreich Institut Wrocław
11. – 15. 7. 2005 Pädagogisches Praktikum bei der Kinderuni Wien 2005 (54 Stunden)
- Mai 2002 – Nov. 2010 Mobile Freizeitanimation („Spielbus“) und Kinderbetreuung bei den Wiener Kinderfreunden

Sprachaufenthalte

24. 6. – 22. 7. 2006 Sprachaufenthalt in Zagreb (Kroatien) „Ljetna škola jezika i kulture“ („Summer School of Croatian Language and Culture“) organisiert von der Croatian Heritage Foundation und der Universität Zagreb (110 Stunden)
- Aug. 2000 – Aug. 2001 Au-pair-Jahr in New York, USA, Sprachkurse an verschiedenen Colleges

Sprachkenntnisse

Eigene Einschätzung:

Englisch	C1
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	B2
Tschechisch	A2
Französisch	A1