



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Bildungsbe(nach)teiligung von Flüchtlingskindern und
-jugendlichen im österreichischen Bildungssystem unter
besonderer Berücksichtigung von Schüler_innen mit
„sonderpädagogischem Förderbedarf“

Verfasserin

Anna Katharina Kubizek, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Dr. Mikael Luciak

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
THEORETISCHER TEIL	2
1. FLÜCHTLINGE	2
1.1 Flüchtlinge und ihre Fluchtgründe	3
1.2 Zahlen und Fakten.....	6
1.3 Das Asylverfahren: Gesetzliche Grundlagen und praktische Umsetzung	10
1.4 Gesellschaftliche Wahrnehmung von Flüchtlingen	16
1.5 Psychische Belastung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen	20
2. BILDUNG.....	25
2.1 Flüchtlinge und Schule: Gesetzliche Grundlagen	26
2.2 Forschungsstand zur Bildungssituation von asylwerbenden Schüler_innen	32
2.3 Die Bildungsbe(nach)teiligung von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“	35
2.4 Theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten.....	44
2.4.1 „Sonderpädagogischer Förderbedarf“	44
2.4.2 Hintergründe und Ursachen von Bildungsungleichheiten	52
2.4.2.1 Individualebene (Mikroebene)	52
2.4.2.2 Gruppenebene (Mesoebene).....	54
2.4.2.3 Staatlich-institutionelle Ebene (Makroebene).....	58
2.4.2.4 Multikausaler Ansatz.....	64
2.4.3 Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen (bildungs)politischer Einflussnahme	66
2.4.4 Das emanzipatorische Potential der Bildung	81
2.4.5 Das Konzept der „inkluisiven Bildung“	84
EMPIRISCHER TEIL.....	88
3. FORSCHUNGSFRAGE	89
4. METHODE.....	89
4.1 Expert_inneninterviews	91
4.1.1 Das Expert_inneninterview	91
4.1.2 Durchführung der Expert_inneninterviews und Reflexion.....	94
4.2 Biographisch-narrative Interviews	97
4.2.1 Das biographisch-narrative Interview.....	97
4.2.2 Durchführung der biographisch-narrativen Interviews und Reflexion	101
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse	105
4.3.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach MAYRING	106
4.3.2 Durchführung der Analyse	109

5. ERGEBNISSE	110
5.1 Gründe für SPF-Feststellungen	110
5.1.1 Umwelt- und Sozialisationsfaktoren.....	110
5.1.1.1 Deutschkenntnisse.....	112
5.1.1.2 Lernmotivation.....	113
5.1.1.3 Schulbiographische Lücken und bisherige Schulerfahrung.....	113
5.1.1.4 Alter	115
5.1.1.5 Geschlecht.....	116
5.1.1.6 Psychische Belastung der Kinder und Jugendlichen	117
5.1.1.7 Psychische Belastung der Eltern.....	120
5.1.1.8 Elternförderung und Erziehung	121
5.1.1.9 Finanzielle Situation der Familie.....	123
5.1.1.10 Derzeitige Wohnsituation.....	123
5.1.1.11 Herkunft und Kultur.....	124
5.1.1.12 Soziale Schicht	125
5.1.1.13 Mitschüler_innen und soziales Umfeld.....	126
5.1.1.14 Gesetzliche Rahmenbedingungen und politische Entscheidungen.....	127
5.1.1.15 Klasseneinstufung	130
5.1.1.16 Lehrer_innen.....	130
5.1.1.17 Schulinterne Entscheidungen.....	134
5.1.2 „Biologisierte“ Faktoren.....	135
5.2 Auswirkungen von Bildungsbenachteiligungen.....	136
5.3 Sonderpädagogische Fördermaßnahmen.....	138
5.3.1 Bewertung der derzeitigen Schulpraxis	139
5.3.1.1 SPF-Verfahren	139
5.3.1.2 Integrationsklassen und -maßnahmen.....	141
5.3.1.3 Sonderschulen.....	145
5.3.2 Als notwendig erachtete Veränderungen.....	149
5.3.2.1 (Bildungs)Politische Veränderungen.....	149
5.3.2.2 Praxisbezogene Veränderungen.....	153
5.3.2.3 Gesellschaftliches Umdenken	154
6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	155
CONCLUSIO	163
BIBLIOGRAPHIE.....	166
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	182
TABELLENVERZEICHNIS	183
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	184
ANHANG.....	186
ABSTRACT.....	192

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums und der (nicht immer ganz einfachen) Diplomarbeitsphase begleitet und unterstützt haben.

Zuallererst möchte ich Dr. Mikael Luciak für seine fachliche Betreuung und Geduld, sowie die stets wertvollen Anmerkungen danken.

Weiters danke ich meinen Interviewpartner_innen, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre, ganz besonders den Schülern und der befragten Mutter, die mir im Rahmen unserer Gespräche einen Einblick in ihre Lebenswelt gewährten. Danke auch an die Asylkoordination Wien für die Vermittlung von Kontakten.

Darüber hinaus möchte ich allen Menschen ein Dankeschön aussprechen, die mich in den letzten Jahren umgaben: All meinen Freund_innen, die bis zum Schluss meiner diplomarbeitsbeeinflussten Launen nicht müde wurden. Meiner Mitbewohnerin und meinem Mitbewohner für ihre Korrekturarbeiten und ihre stets aufmunternden Worte in einer Zeit, in der ich sicher nicht immer ganz einfach zu ertragen war. Nicht zu vergessen auch Brüder von Mitbewohnern und Arbeitskolleginnen von Freunden beziehungsweise deren Ehemänner, die sich ebenfalls freudig am Lektorieren beteiligt haben. Und nicht zuletzt meine „Bibliotheksguppe“, die mir zeigte, dass geteiltes Leid tatsächlich halbes Leid bedeutet. Ich danke euch allen von ganzem Herzen, die ihr dazu beigetragen habt, dass ich auf eine wunderbare Studienzeit zurückblicken kann.

Schließlich möchte ich an dieser Stelle auch meinem Vater gedenken, der mir wohl sein Interesse an politischen Themen und benachteiligten Personengruppen vermacht hat. Ein ganz besonderes Dankeschön geht auch an meine Schwester, deren Ablenkungen mir immer wieder eine willkommene Abwechslung waren, sowie an meine Mutter, die mir dieses Studium durch ihre vielfältige Unterstützung ermöglicht hat und mir stets zur Seite stand. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt und mich ermutigt habt, meine Träume zu realisieren.

Dankeschön!!!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe als die angegebenen. Weiters versichere ich, dass ich diese Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Jänner 2011

Anna Katharina Kubizek

Einleitung

Flüchtlinge sind Menschen, die aufgrund bestimmter Umstände gezwungen sind, ihr Herkunftsland zu verlassen. Einer Flucht gehen in der Regel hoch traumatisierende Ereignisse voraus. Krieg, Gewalt und Verfolgung prägten oftmals das Leben der Betroffenen. So vielfältig die Fluchtursachen dieser Menschen sind, so unterschiedlich ist auch ihr Umgang mit dem Erlebten. Angstzustände, Trauer, ein Gefühl der Hilflosigkeit aber auch Aggression und Wut sind Emotionen, von denen diese Menschen oft sehr lange begleitet werden.

Für Kinder stellt es sich als besonders schwierig dar, solch belastende Ereignisse zu verarbeiten, da sie der erlebten Gewalt und dem Kriegsgeschehen hilflos gegenüberstehen. Die Schule kann in diesem Zusammenhang eine stabilisierende Funktion einnehmen, indem sie in dieser schwierigen Lebensphase ein wenig Struktur bietet. Darüber hinaus kommt der schulischen Bildung insofern eine bedeutende Rolle zu, als sie die persönlichen Lebenschancen in unserer heutigen Gesellschaft maßgeblich mitbestimmt. Sie stellt nicht nur eine wichtige Grundlage hinsichtlich des Eintritts in den Arbeitsmarkt dar, sondern kann dadurch auch als eine wesentliche Voraussetzung für das Erlangen eines eigenständigen und unabhängigen Lebens gesehen werden. Ein breiterer Zugang zu Bildung würde daher nicht nur finanziellen Abhängigkeitsverhältnissen, sondern auch generellen sozialen Ungleichheiten bis zu einem gewissen Grad entgegenwirken.

Verschiedenste Bildungsstudien weisen allerdings darauf hin, dass Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ – wozu auch Flüchtlingskinder und -jugendliche zählen – im österreichischen Bildungssystem unterdurchschnittliche Leistungen erzielen. Die Zuteilung „sonderpädagogischer Förderung“ stellt einen weit verbreiteten Versuch dar, diesen Ungleichheiten etwas entgegenzusetzen. Über die Hintergründe der Schulleistungsschwierigkeiten von Flüchtlingskindern und -jugendlichen ist allerdings kaum etwas bekannt. Ebenso ungeklärt ist, inwiefern die vorhandenen Maßnahmen den vorgesehenen Zweck erfüllen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde daher der Frage nachgegangen, mit welchen Formen der Benachteiligung begleitete Flüchtlingskinder und -jugendliche im österreichischen Bildungssystem konfrontiert sind und inwieweit sonderpädagogische Förderung eine adäquate Antwort auf ihre benachteiligte Situation darstellt.

Aufgrund der mangelnden Datenlage, konnte nur eine eigenständige empirische Untersuchung zur Beantwortung dieser Frage führen. Die dafür vorab angestellten theoretischen Überlegungen finden sich im ersten Kapitel dieser Arbeit, das in zwei Abschnitte unterteilt ist: Der erste Teil beschäftigt sich mit der speziellen Situation, in der sich Flüchtlingskinder und -jugendliche in Österreich befinden. Da insbesondere die im Ankunftsland vorgefundenen Bedingungen dafür verantwortlich zu machen sind, wie sie mit dem Erlebten umgehen, wird an dieser Stelle auch auf die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie den gesellschaftlichen Umgang mit dieser Personengruppe eingegangen, um schließlich auch ihre enorme psychische Belastung anzusprechen. Der zweite Abschnitt dieses theoretischen Teils widmet sich dem Thema Bildung und der Frage, welche Bedeutung sie speziell für gesellschaftlich marginalisierte Gruppen, wie es Flüchtlinge zweifelsohne sind, einnimmt. Diese theoretische Annäherung an das Thema diene als Basis für die empirische Untersuchung, die im darauf folgenden Teil näher beschrieben ist. Um ein möglichst umfassendes Bild der bestehenden Bildungsbenachteiligungen von begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen zeichnen zu können, wurden Interviews mit „Expert_innen“ und Betroffenen geführt. Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung werden am Ende mit den theoretischen Überlegungen zusammengeführt. Im abschließenden Kapitel findet sich schließlich eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse sowie daraus folgende Implikationen für das politische und pädagogische Handeln, wenn sich etwas an der der Positionierung von Flüchtlingen im österreichischen Bildungssystem ändern soll.

Theoretischer Teil

1. Flüchtlinge

Das vorliegende Kapitel widmet sich Flüchtlingen und ihrer speziellen Situation in Österreich. Zuallererst soll geklärt werden, welche Menschen eigentlich gemeint sind, wenn von Flüchtlingen die Rede ist. Anschließend wird auf die rechtlichen Grundlagen, die gesellschaftliche Wahrnehmung und – eng damit in Zusammenhang stehend – die psychische Situation von Flüchtlingen eingegangen.

1.1 Flüchtlinge und ihre Fluchtgründe

Laut „Genfer Flüchtlingskonvention“¹ ist ein Flüchtling ein Mensch, der

„[...] sich infolge von vor dem 1. Jänner 1951 eingetretenen Ereignissen aus wohlbegründeter Furcht, aus Gründen der Rasse², Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Gesinnung verfolgt zu werden, außerhalb seines Heimatlandes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, sich des Schutzes dieses Landes zu bedienen; oder wer staatenlos ist, sich infolge obiger Umstände außerhalb des Landes seines gewöhnlichen Aufenthaltes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, in dieses Land zurückzukehren.“ (Art. 1 Abs. 2 GFK)

Auf dieser Definition aus dem Jahre 1951 basiert noch das heutige Asylrecht. Sie spiegelt den damaligen Idealtypus eines Flüchtlings wider (Flüchtlinge zur Zeit des zweiten Weltkriegs), der mit dem heutigen Realtypus jedoch nicht mehr allzu viel gemein hat.

„Die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 hatte den Flüchtling vor der Nazi-Diktatur oder vor dem stalinistischen Terror im Blickfeld. Es gibt in der Regel keinen einzelnen Fluchtgrund, sondern eine Mischung von Fluchtgründen.“ (NUSCHELER 2004: S. 107f)

Der Flüchtlingsbegriff ist demnach ein Sammelbegriff, der Menschen mit sehr unterschiedlichen Fluchtmotiven zu einer größeren Gruppe zusammenfasst. Wie im weiter oben dargebrachten Auszug der Genfer Flüchtlingskonvention ersichtlich, wird von einer nicht selbst verschuldeten und nicht abwehrbaren Bedrohung ausgegangen, die eine Flucht – sozusagen als letzten Ausweg – erzwingt. Grundlegendes Charakteristikum einer Flucht ist demnach ihre Unfreiwilligkeit.³ Es ist daher naheliegend, insbesondere sogenannte „Push-

¹ Der offizielle Titel lautet „Konvention über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“. Sie ist allerdings besser bekannt als „Genfer Flüchtlingskonvention“.

²An dieser Stelle sei angemerkt, dass es sich bei der Kategorie der „Rasse“ um ein Konstrukt handelt, das jeglicher wissenschaftlichen Grundlage entbehrt, worauf die UNESCO schon 1950 hinwies. Die Verwendung dieses Terminus im Rahmen von Gesetzestexten ist demnach als überaus problematisch zu beurteilen.

³ Es kann jedoch bezweifelt werden, dass andere Formen der Migration in jedem Fall auf „Freiwilligkeit“ beruhen. Die Grenzen sind daher fließend.

*Faktoren*⁴ zu verdächtigen, einen Menschen zur Flucht zu bewegen. Gemeint sind Lebensumstände, die als unerträglich oder sogar lebensbedrohlich wahrgenommen werden und jemanden somit von seinem Herkunftsort vertreiben. Tatsächlich wurden größere Flüchtlingsbewegungen durch Faktoren wie religiöse Intoleranz, Kriege und damit einhergehendes Massenelend, Diktaturen, Minderheitenkonflikte oder andersartige politische Machtkämpfe vorangetrieben. Umweltprobleme, wie beispielsweise Naturkatastrophen, Sturmfluten, Überschwemmungen, Desertifikationen oder Wassermangel, sind ein weiterer Faktor, der für Fluchtbewegungen zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. ebd.: S. 107-115). Im derzeitigen Asylrecht finden sie jedoch (noch) keine Berücksichtigung.

Die Ursachen, Formen und Bedingungen internationaler Migration haben sich im Laufe der Zeit verändert. Krieg und unerträgliche politische Rahmenbedingungen gehören zwar nach wie zu den Hauptfluchtgründen, hinzu kommt aber, dass lokal getroffene politische Entscheidungen zunehmend globale Auswirkungen nach sich ziehen. Politische und ökonomische Entwicklungen wie die zunehmende Entgrenzung von Gütern, Dienstleistungen und Kapital und die damit in Zusammenhang stehende Vermehrung transnationaler Aktivitäten und internationaler Abhängigkeiten, sowie der Versuch, selbige Entgrenzung für Personen zu verhindern, prägten das Migrationsgeschehen der letzten Jahrzehnte. Das Kapital und die Risiken sind dabei mit zunehmender Globalisierung und aufgrund neoliberaler Politiken äußerst ungleich auf Weltregionen verteilt. Benachteiligten Gebieten werden weiterhin Kapital und Ressourcen entzogen, wovon ohnehin besser bestellte profitieren. Die fortschreitende Globalisierung bewirkt auf diese Weise eine noch stärkere Peripherisierung dieser Regionen, die mit der Weltwirtschaftsentwicklung nicht mehr Schritt halten können (vgl. ebd.: S. 29-40).

Ein immer wieder auftauchender Begriff in dieser Diskussion ist jener des „Wirtschaftsflüchtlings“. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Suche nach einem besseren Leben aufgrund von Armut, Arbeitslosigkeit oder ähnlich gelagerten sozialen Schwierigkeiten, die von den reicheren Ländern (mit)verursacht werden, nicht einen ebenso legitimen Fluchtgrund darstellt. Abwanderungstendenzen sind demnach nicht zuletzt eine Konsequenz kapitalistischer und neoliberaler Politik, die ein Leben in bestimmten Regionen

⁴ Auch „Schubfaktoren“ genannt. Den sogenannten „Pull-Faktoren“ – auch „Sogfaktoren“ genannt – wird im Falle von Flüchtlingen hingegen eine marginale Bedeutung zugesprochen.

zunehmend verunmöglicht. Bei dem Begriff des „Wirtschaftsflüchtlings“ handelt es sich folglich weniger um eine weitere Differenzierung unterschiedlicher Flüchtlingstypen als vielmehr um eine Stigmatisierung dieser Personen (vgl. ebd.: S. 113f).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es in der Regel ein Zusammenspiel unterschiedlichster Faktoren ist, das Menschen dazu bringt, die Strapazen einer Flucht auf sich zu nehmen. Die folgende Grafik fasst die häufigsten Fluchtursachen noch einmal zusammen:

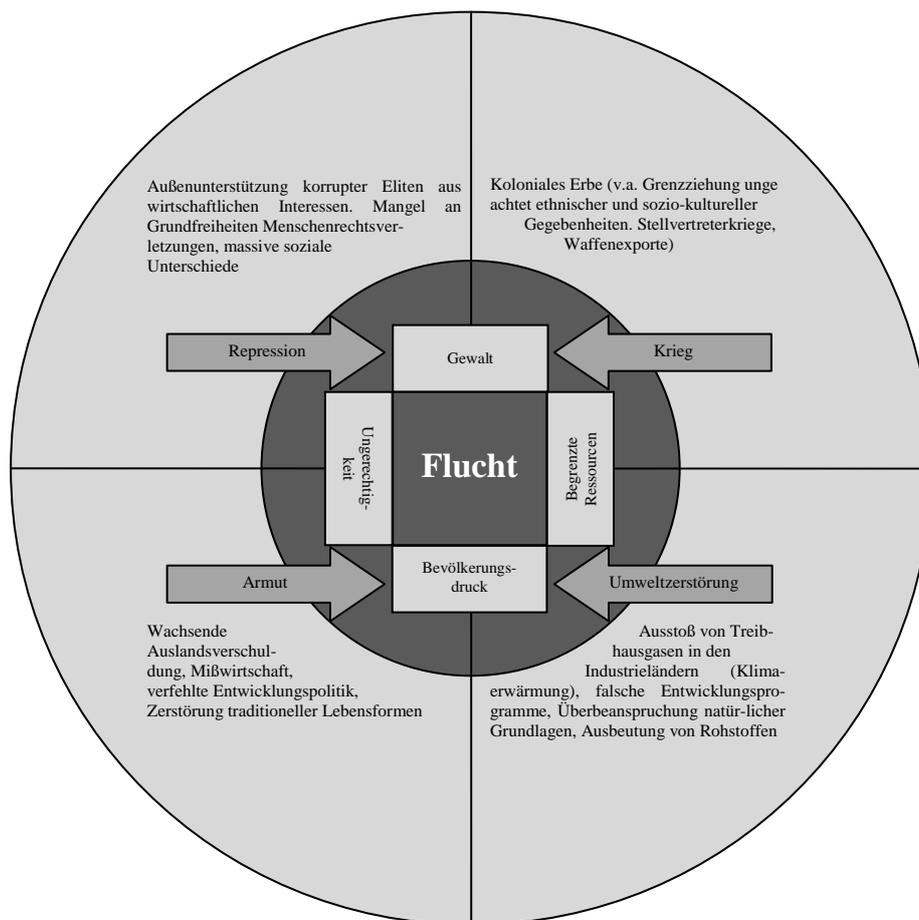


Abbildung 1: Fluchtursachen (MISEREOR: Werkheft 1994 nach NUSCHELER 2004: S. 109)

Eine Entschärfung der Flüchtlingsthematik ist angesichts der aktuellen politischen und sozialen Entwicklungen derzeit nicht erwartbar. Die Armut vergrößert sich weltweit. Maßnahmen, wie sie von der sogenannten „Entwicklungszusammenarbeit“ unternommen werden, sind dabei meist nur ein Tropfen auf dem heißen Stein und das nicht etwa nur, weil es zu wenige sind, sondern insbesondere, da sie die Lage und die Abhängigkeiten der Menschen durch wenig durchdachtes Eingreifen in unbekannte Gesellschaftssysteme häufig noch verschärfen. Nicht selten sind es auch pure Eigeninteressen, die unter dem Deckmantel

karitativer Tätigkeiten großen Schaden anrichten (vgl. MILBORN 2009). Öffentliche Bekundungen seitens der „Industrieländer“, ärmeren Ländern entwicklungspolitisch „unter die Arme zu greifen“, können angesichts anhaltender Ausbeutung und nicht stattfindender Entschuldung nur als Heuchelei gewertet werden.

„Die Ausbeutung beginnt bei der Zahlungsbilanz: Der arme Süden zahlt ungleich mehr an den Norden als umgekehrt.“ (ebd.: S. 183)

Nachhaltige und umgreifende Veränderungen setzen demnach einen grundlegenden Systemwandel voraus, der eine derartige Ungleichverteilung von Ressourcen und Macht unterbindet und der Weltordnung eine gänzlich neue Gestalt verleiht.

1.2 Zahlen und Fakten

Das Sprechen über Asylwerber_innen in Zahlen ist ein durchaus zwiespältiges Unterfangen, da es ohne Einzelfallbetrachtung auskommt und somit scheinbar jeglicher Empathie entbehrt. Dennoch ist es notwendig, wenn Flüchtlingsbewegungen angemessen beurteilt und so möglichen Fehlwahrnehmungen entgegengetreten werden soll.

Die Vereinten Nationen schätzen die Anzahl internationaler Migrant_innen für das Jahr 2010 auf knapp unter 214 Millionen weltweit, was etwa 3,1% der Weltbevölkerung entspricht (vgl. UN 2010: S. 1).⁵ Die Zahl der Flüchtlinge wird vom „Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen“ (UNHCR) für das Jahr 2009 auf 15,2 Millionen⁶ weltweit geschätzt (vgl. UNHCR 2010a: S. 10). Das bedeutet, nur ein sehr geringer Teil der internationalen Migration setzt sich aus Flüchtlingen zusammen. Die Zahl der Flüchtlinge ist darüber hinaus weltweit im Sinken begriffen. Im 20. Jahrhundert, das NUSCHELER (2004: S. 32) auch das „*Jahrhundert der*

⁵ Diese Zahl beinhaltet all jene Personen, die Mitte des Jahres (1. Juli) nicht in ihrem Geburtsland gelebt haben. Wenn diese Zahl nicht verfügbar war, wurde sie anhand der Staatsbürger_innenschaft geschätzt. Das bedeutet, dass lediglich Migrant_innen der „ersten Generation“ einbezogen wurden, die selbst migriert sind. Angehörige der „zweiten Migrant_innengeneration“ – jene also, die bereits im jeweiligen Land geboren wurden – fanden hier keine Berücksichtigung.

⁶ Diese Zahl inkludiert alle Personen, die zu diesem Zeitpunkt gemäß der „Genfer Flüchtlingskonvention“ oder der „Konvention der Organisation für Afrikanische Einheit zur Regelung der Probleme von Flüchtlingen in Afrika“ („OAU-Konvention“) als Flüchtlinge registriert waren, Personen, denen der Flüchtlingsstatus vom UNHCR zugesprochen wurde, Personen, denen humanitäres Bleiberecht oder subsidiärer Schutz von Seiten eines Staates zugesprochen wurde, Personen in flüchtlingsähnlichen („refugee-like“) Situationen und palästinensische Flüchtlinge, die von der „United Nations Relief and Works Agency“ (UNRWA) registriert wurden.

„Flüchtlinge“ nennt, gab es weitaus mehr Flüchtlinge.

Beinahe die Hälfte aller Asylsuchenden weltweit kommt heute aus Asien (45%), gefolgt von afrikanischen (25%) und europäischen (19%) Flüchtlingen (vgl. UNHCR 2011: S. 3). Die folgende Grafik zeigt die weltweite Verteilung der Herkunftsregionen im Jahr 2009.

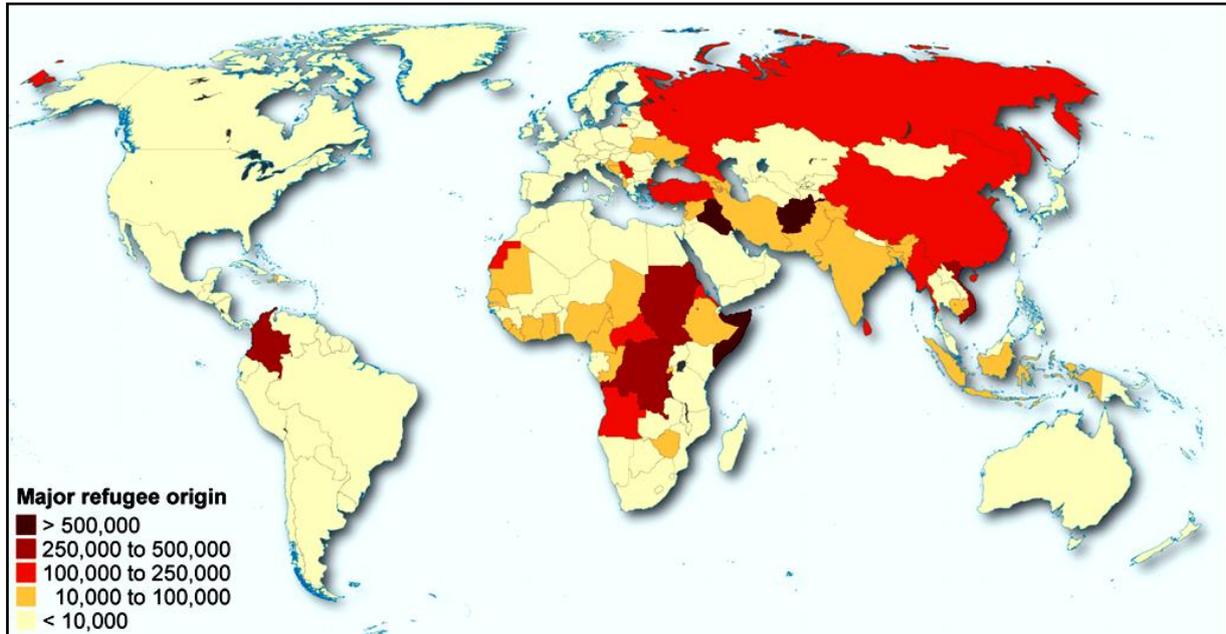


Abbildung 2: Hauptsächliche Fluchtländer 2009 (UNHCR 2010a: S. 24)

Es kommt allerdings nur ein Bruchteil dieser Flüchtlinge nach Europa. Die große Mehrheit dieser Menschen flieht in andere Regionen innerhalb ihres Herkunftslandes oder in eines der umliegenden Nachbarländer. Das UNHCR (2010a: S. 21) schätzt, dass etwa 83% aller Flüchtlinge in ihren Herkunftsregion bleiben.⁷ Es sind demnach eher finanzschwache und nicht die sogenannten „Industrieländer“, welche die meisten Asylwerber_innen zu verzeichnen haben, wie auch die folgende Abbildung verdeutlicht, welche die Anzahl der Flüchtlinge relativ zum jeweiligen Reichtum

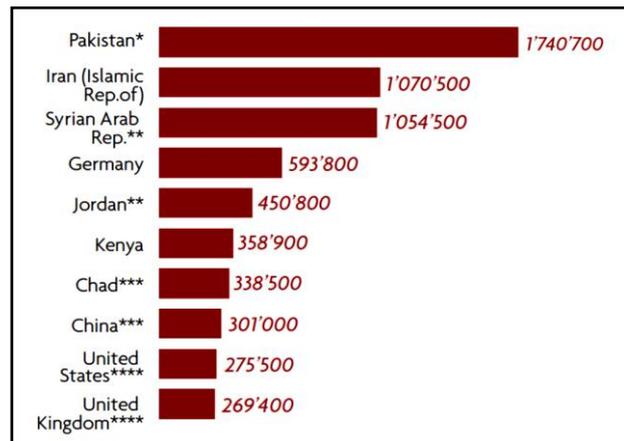


Abbildung 3: Zahl der Flüchtlinge pro 1 USD Pro-Kopf-Einkommen im Jahr 2009 (UNHCR 2010a: S. 23)

⁷ Diese Schätzung bezieht sich auf jene Flüchtlinge, die sich unter UNHCR-Mandat befinden.

eines Landes – genauer gesagt je 1 US-Dollar Pro-Kopf-Einkommen – auflistet. Unter den aufgezählten Ländern mit den meisten Flüchtlingen weltweit finden sich nur wenige europäische. Österreich zählt definitiv nicht dazu. Es sind, ganz im Gegenteil, in erster Linie Länder, die als vergleichsweise arm angesehen werden können.

An Österreich wurden im Jahr 2010 11.012 Asylanträge gestellt (vgl. BMI 2011: S. 3). Das entspricht laut UNHCR (2011: S. 15) 1,3 Anträgen pro 1000 Einwohner_innen⁸, was Österreich im Vergleich zu anderen sogenannten „Industrieländern“ auf Rang 8 bringt.⁹ Wird das Einkommen als Berechnungsgröße herangezogen, entspricht das 0,3 Anträgen pro 1 USD Pro-Kopf-Einkommen, was Österreich den 13. Platz in selbigem Ländervergleich einbringt. Innerhalb der „Industrieländer“, nimmt Österreich bezüglich der Aufnahme von Flüchtlingen demnach einen Platz im oberen Drittel ein. Im weltweiten Vergleich nimmt es jedoch eine marginale Stellung ein.¹⁰

Die Zahl der in Österreich gestellten Asylansuchen ist außerdem im Sinken begriffen. Nach einem auffälligen Anstieg im Jahr 1990 – nach dem Fall der Berliner Mauer – fiel die Zahl der Asylanträge ab. 2002 erreichte sie schließlich einen Höhepunkt mit 39.354 Ansuchen¹¹, der vor allem auf vor dem Krieg in Afghanistan Fliehende zurückzuführen ist. Sie nahm dann jedoch wieder kontinuierlich ab, was wiederum zu einem großen Teil auf das Ende des Afghanistan-Krieges zurückzuführen sein dürfte. Von 2007 bis 2009 konnte ein leichter Anstieg beobachtet werden, der sich allerdings 2010 wieder umkehrte.

⁸ Gerechnet wurde hier mit 10.020 Asylanträgen für Österreich.

⁹ Insgesamt wurden 44 „Industriestaaten“ miteinander verglichen. Darunter die meisten europäischen Staaten und einige ausgewählte nicht-europäische Staaten wie die USA, Kanada oder Japan.

¹⁰ Siehe Abbildung 3.

¹¹ Nicht eingerechnet sind hier 16.145 Asylanträge, die 2001 an der österreichischen Vertretung in Islamabad eingebracht wurden.

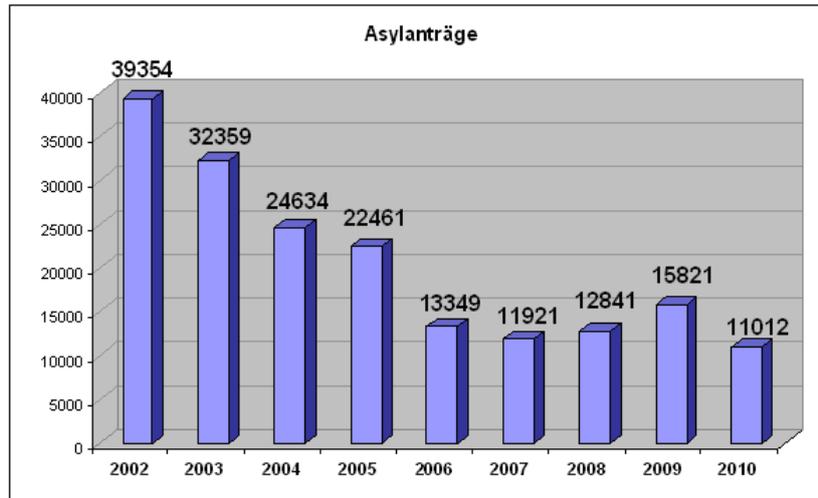


Abbildung 4: Asylanträge an Österreich im Mehrjahresvergleich (BMI: o.J.: o.S.)

Antragsstärkste Nation war 2010 die russische Föderation mit 2.322 Anträgen, gefolgt (in dieser Reihenfolge) von Afghanistan mit 1.582 Ansuchen und – weit abgeschlagen – dem Kosovo, Nigeria, Indien, dem Iran, Georgien, der Türkei, Serbien und dem Irak. 70,5% der Asylansuchen wurden dabei von Männern gestellt.¹² Von allen rechtskräftig entschiedenen Asylansuchen wurden im Jahr 2010 15,8% positiv entschieden (vgl. BMI 2011: S. 3-15). Auch diese Zahl ist im Sinken begriffen. Im Jahr 2004 wurden im Vergleich dazu mehr als die Hälfte (54,7%) aller Asylanträge positiv erledigt (vgl. BMI 2005: S. 16).¹³

Wie viele Asylanträge von minderjährigen begleiteten Flüchtlingen gestellt werden, ist in den offiziellen Statistiken nicht ausgewiesen. Eine diesbezügliche Nachfrage beim Bundesministerium für Inneres blieb ebenfalls erfolglos. Ausgewiesen wird lediglich die Zahl der Asylanträge von minderjährigen, unbegleiteten Asylwerber_innen, die im Jahr 2010 mit 934 beziffert wurde (vgl. BMI 2011: S. 11).

Soll nun aber nicht nur eine Aussage über die Neuansuchen getroffen werden, sondern über die Gesamtzahl der in Österreich lebenden Flüchtlinge, ist eine differenziertere Vorgehensweise notwendig. So gab es im Jahr 2009 38.906 anerkannte Flüchtlinge.¹⁴ Weitere

¹² Der prozentuelle Anteil der Männer und Frauen wurde auf Basis der vorhandenen Daten selbst berechnet.

¹³ Der hier ausgewiesene prozentuelle Anteil der positiven/negativen Entscheide beruht auf eigenen Berechnungen, die wiederum auf den vom BMI bereitgestellten Daten basieren. Berücksichtigt wurden hier nur positive und negative Entscheide. Nicht miteingerechnet wurden Einstellungen, „gegenstandslose“ Ansuchen, Zurückweisungen und Zurückziehungen.

¹⁴ Anerkannte Flüchtlinge gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention oder der OAU-Konvention und Personen, denen subsidiärer Schutz oder eine andere Form des temporären Bleiberechts zugesprochen wurde.

32.146 Asylanträge waren zum Zeitpunkt der Erhebung unbearbeitet. 523 Personen hielten sich in Österreich als so genannte „Staatenlose“¹⁵ auf. Das ergibt 71.575 Personen, die im weitesten Sinne als „Flüchtlinge“ bezeichnet werden können (vgl. UNHCR 2010b: S. 24). Dies entspricht in etwa 0,85% der österreichischen Gesamtbevölkerung.¹⁶

1.3 Das Asylverfahren: Gesetzliche Grundlagen und praktische Umsetzung

Der bereits angeführte Rückgang an Asylanträgen ist unter anderem auf die zunehmende (militärische) Sicherung der EU-Außengrenzen und die immer restriktiver werdende Politik der EU und Österreichs im Allgemeinen zurückzuführen, die in einer Zunahme an negativen Asylbescheiden resultiert.¹⁷ Seit den 1990er Jahren – nach dem Fall des Eisernen Vorhangs – wurden die Einreisebestimmungen für alle Arten von Migrant_innen zunehmend verschärft. Die Asyl- und Fremdenrechtsgesetze ändern sich seither in regelmäßigen Abständen, was es Betroffenen erschwert, über ihre Rechte und Pflichten Bescheid zu wissen. Eine ganze Reihe von Gesetzen und Verordnungen findet beim Thema Asyl Anwendung. In diesem Kapitel kann daher nur ein kurzer Überblick über die wichtigsten Gesetze gegeben werden, die für die österreichische Asylpraxis von Bedeutung sind. Das Asylgesetz 2005 (AsylG) ist hierfür wohl das bedeutendste. Es regelt unter Berücksichtigung der internationalen und EU-weiten Vereinbarungen den genauen Verlauf des Asylverfahrens in Österreich, die Vorgehensweise im Falle einer Ausweisung sowie die Rechte und Pflichten von Asylwerbenden.

Vor Beginn des eigentlichen Asylverfahrens wird ein sogenanntes „Zulassungsverfahren“ eingeleitet. Dabei handelt es sich um die Umsetzung der auf EU-Ebene abgeschlossenen

¹⁵ Personen, die zu diesem Zeitpunkt von keinem Staat als ihm angehörig angesehen wurden.

¹⁶ Eigene Berechnung unter Heranziehung der österreichischen Gesamtbevölkerungszahl am 1.1.2010 von 8.374.872 Personen (vgl. Statistik Austria 2010) für welche die Hauptwohnsitzmeldungen im Zentralen Melderegister die Berechnungsbasis darstellen. Der Flüchtlingsanteil von gerundet 0,85% ergibt sich sowohl, wenn davon ausgegangen wird, dass Flüchtlinge bei der Erhebung der Gesamtbevölkerungszahl bereits miteinberechnet wurden, als auch bei gegenteiliger Annahme.

¹⁷ Siehe Kapitel 1.2.

„Dublin II-Verordnung“.¹⁸ Sie regelt die Zuständigkeit der einzelnen Mitgliedsstaaten für Asylanträge. Die Kernregelung dieses Abkommens besteht darin, dass jener Staat, durch den Asylwerber_innen in die EU eingereist sind, auch für das Asylverfahren zuständig ist.

„Wird auf der Grundlage von Beweismitteln oder Indizien [...] festgestellt, dass ein Asylwerber aus einem Drittstaat kommend die Land-, See- oder Luftgrenze eines Mitgliedstaats illegal überschritten hat, so ist dieser Mitgliedstaat für die Prüfung des Asylantrags zuständig.“ (Art. 10 Abs. 1 Dublin II-Verordnung)

Damit soll verhindert werden, dass mehrere Anträge gleichzeitig in verschiedenen Ländern gestellt werden können. Um dies zu garantieren, dient EURODAC¹⁹, ein europaweites System zum Vergleich der Fingerabdrücke von Asylwerber_innen. Österreich ist demnach nicht für einen Asylantrag zuständig, wenn bereits zuvor ein Antrag in einem anderen Land gestellt wurde, oder die Person nachweislich durch einen anderen Unterzeichnerstaat der Dublin II-Verordnung eingereist ist (§ 5 AsylG). Um ein Asylverfahren in Österreich zu bekommen, bleibt Flüchtlingen gemäß dieser Regelung nur ein Direktflug. In der Praxis steht diese Möglichkeit aufgrund der hohen Kosten sowie der strengen Einreisebedingungen und -kontrollen allerdings nur den wenigsten offen. Vielen bleibt somit nur die Hoffnung, dass nicht herausgefunden werden kann, durch welches Land sie eingereist sind, womit Österreich gezwungen ist, die Zuständigkeit anzuerkennen.

Das Zulassungsverfahren lässt schließlich zwei mögliche Ausgänge zu. Erstens: Die Zuständigkeit Österreichs wird abgelehnt. Dies bedeutet für die Betroffenen die Ausweisung und in der Regel Schubhaft. Eine Frist für die „freiwillige“ Ausreise ist im Gesetz vorgesehen. Ist diese Frist verstrichen, kommt es zu einer Abschiebung.²⁰ Zweitens: Es erfolgt

¹⁸ Der offizielle Titel dieser Verordnung lautet: *„Verordnung zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Unterzeichnerstaates, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen in einem Unterzeichnerstaat gestellten Asylantrags zuständig ist“*. Sie ist allerdings besser bekannt als *„Dublin II-Verordnung“*. Es handelt sich dabei um das Nachfolgedokument des *„Übereinkommen über die Bestimmung des zuständigen Staates für die Prüfung eines in einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaften gestellten Asylantrags“*, das 1990 abgeschlossen und 1997 in Kraft getreten ist und besser als *„Dubliner Übereinkommen“* bekannt ist (vgl. *Dubliner Übereinkommen*).

¹⁹ European Dactyloscopy.

²⁰ Eine „Abschiebung“ ist die zwangsweise Außerlanderschaffung, die einer Ausweisung oder einem Aufenthaltsverbots folgt und ist rechtlich dann zulässig, wenn die Überwachung der Ausreise aus bestimmten Gründen für notwendig erachtet wird, Betroffene der Ausreiseaufforderung nicht nachgekommen sind oder jemand trotz Aufenthaltsverbots eingereist ist (§ 46 FPG).

eine Anerkennung der Zuständigkeit Österreichs. In diesem Falle folgt das eigentliche Asylverfahren, bei dem es wiederum zwei mögliche Ausgangsszenarien gibt. Erstens: eine negative Entscheidung, die mit einem Ausweisungsbescheid einhergeht. Zweitens: ein positiver Entscheid. Dies kann allerdings wiederum dreierlei bedeuten:

1. Asyl (§ 3 AsylG)
2. Subsidiärer Schutz (§ 8 AsylG)
3. „Bleiberecht“ (§ 10 AsylG)

„Asyl“ im engeren Sinne bekommen jene Personen, welche die Kriterien der „Genfer Flüchtlingskonvention“ (GFK) erfüllen. Das Kernelement dieser Konvention ist die Vereinbarung, dass ein Flüchtling nicht in das Land zurückgeschickt werden darf, aus dem er „begründeterweise“ geflüchtet ist („Non-Refoulement“). Die in der Genfer Flüchtlingskonvention genannten zeitlichen und geographischen Einschränkungen hinsichtlich des Flüchtlingsstatus, die bewirkt hatten, dass insbesondere Europäer_innen Asyl bekamen, wurden im Laufe der Zeit aufgehoben. Die Genfer-Flüchtlingskonvention wurde (mit oder ohne ihre Zusatzprotokolle) mittlerweile von 147 Staaten unterzeichnet (vgl. UNHCR: o.J.).

Wenn kein Asyl gewährt wird, da die Ansuchenden nicht der Definition eines Flüchtlings nach der GFK entsprechen, wird überprüft, ob sie Anspruch auf „subsidiären Schutz“ haben. Dies ist der Fall, wenn sie zwar nicht individuell verfolgt werden, im Falle einer Rückkehr aber sehr wohl um ihr Leben oder um ihre körperliche Unversehrtheit fürchten müssen, da bestimmte Ereignisse oder die allgemeine Sicherheitslage im Herkunftsland eine tatsächliche Gefährdung dieser Person vermuten lässt. Eine Ausweisung dieser Person würde folglich gegen Artikel 3 der Europäischen Konvention der Menschenrechte (EMRK)²¹ – das „*Verbot der Folter*“ – verstoßen.

„Subsidiärer Schutz“ wird im Gegensatz zu „Asyl“ in der Regel nur für den Zeitraum von einem Jahr gewährt. Eine (mehrmalige) Verlängerung ist möglich, vorausgesetzt, es besteht nach wie vor eine Bedrohung für diese Person in ihrem Herkunftsland (vgl. § 8 AsylG).

Bekommt eine Person weder Asyl noch subsidiären Schutz zuerkannt, wird überprüft, ob ihre

²¹ Der offizielle Titel dieser Konvention lautet „*Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten*“. Sie ist aber besser bekannt als „*Europäische Menschenrechtskonvention*“ (EMRK).

Ausweisung zulässig ist. Dies ist insbesondere dann nicht der Fall, wenn sie Artikel 8 der EMRK – das „*Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens*“ – verletzen würde (§ 10 AsylG). Der in diesem Fall erteilte Aufenthaltsstatus ist gemeinhin besser als „Bleiberecht“ bekannt, wenn es sich dabei auch nicht um den juristisch korrekten Terminus handelt. Diese Regelung kommt vor allem dann zum Tragen, wenn die Ausweisung einer Person die Trennung einer Familie bedeuten würde.

Gegen die erstinstanzliche Entscheidung kann beim Asylgerichtshof Beschwerde erhoben werden.

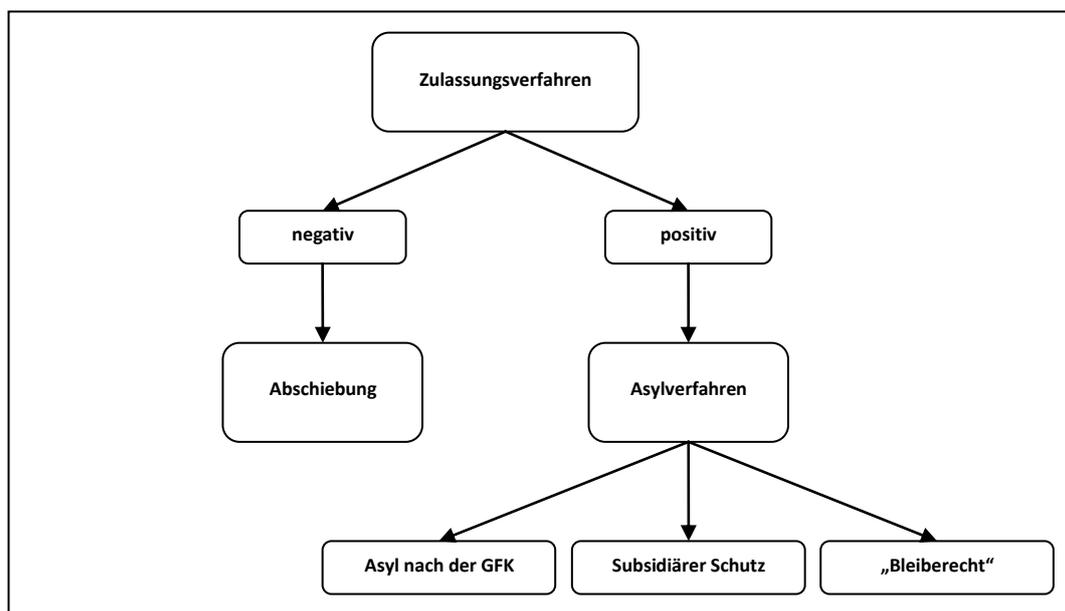


Abbildung 5: Das Asylverfahren. Eigene Darstellung.

Um die Vollziehung der im Rahmen des Asylverfahrens in die Wege geleiteten Maßnahmen gewährleisten zu können, kann unter gewissen Umständen „Schubhaft“ über eine Person verhängt werden.

„Fremde können festgenommen und angehalten werden (Schubhaft), sofern dies notwendig ist, um das Verfahren zur Erlassung eines Aufenthaltsverbotes oder einer Ausweisung bis zum Eintritt ihrer Durchsetzbarkeit oder um die Abschiebung, die Zurückschiebung oder die Durchbeförderung zu sichern. Über Fremde, die sich rechtmäßig im Bundesgebiet aufhalten, darf Schubhaft verhängt werden, wenn auf Grund bestimmter Tatsachen anzunehmen ist, sie würden sich dem Verfahren entziehen.“ (§ 76 Abs. 1 FPG)

Anzumerken bleibt, dass hier auch eine noch nicht rechtskräftige Ausweisung oder die reine Annahme einer Zurückweisung der Zuständigkeit Österreichs ausreicht (vgl. § 76 Abs. 2-4 FPG). Die Schubhaft findet in sogenannten „Polizeianhaltezentren“ (PAZ) statt (§ 78 FPG). Wenn allerdings davon ausgegangen werden kann, dass angekündigte Maßnahmen auch ohne Schubhaftverhängung vollzogen werden können, sieht die Gesetzgebung die Anwendung des sogenannten „gelinderen Mittels“ vor. Betroffene müssen sich dann an einem bestimmten Ort aufhalten und/oder sich in regelmäßigen Abständen bei der Fremdenpolizei melden. Insbesondere bei Minderjährigen ist diese Klausel von der Behörde anzuwenden (vgl. § 77 FPG). Aber auch *„Fremde unter sechzehn Jahren dürfen in Schubhaft angehalten werden, wenn eine dem Alter und Entwicklungsstand entsprechende Unterbringung und Pflege gewährleistet ist“* (§ 79 Abs. 2 FPG). Die Anhaltung erfolgt in diesem Fall von Erwachsenen separiert, außer es handelt sich um die Erziehungsberechtigten (vgl. § 79 Abs. 3 FPG). Dass Kinder ihre Eltern in Schubhaft *„begleiten“*, ist ebenfalls zu *„gestatten“*, sofern eine *„familien- und kindgerechte Unterbringung“* gewährleistet ist (§ 79 Abs. 5 FPG). Wenn dies nicht der Fall ist oder die Eltern sich dagegen entscheiden, bedeutet dies die Trennung der Kinder von ihren Eltern. Die Obsorge geht in diesem Fall gänzlich auf die österreichischen Behörden über, weshalb anzunehmen ist, dass sich auch in Zukunft nur wenige für diese Möglichkeit entscheiden werden (vgl. UNHCR 2011: o.S.). Die Schubhaftdauer beträgt bei Minderjährigen maximal zwei Monate, bei Volljährigen bis zu vier Monate. In Ausnahmefällen kann dieser Rahmen bei Erwachsenen auf sechs oder gar zehn Monate angehoben werden (vgl. § 80 FPG).

Die (sozial)rechtliche Stellung von Flüchtlingen ist je nach Aufenthaltstitel sehr unterschiedlich. Während Flüchtlinge, denen Asyl nach der GFK gewährt wurde, die allermeisten staatsbürgerlichen Rechte genießen (freier Zugang zum Arbeitsmarkt und Sozialleistungen etc.), unterliegen subsidiär Schutzberechtigte und (in noch viel größerem Ausmaße) Personen mit „Bleiberechtsstatus“, diesbezüglich starken Beschränkungen. Asylwerber_innen befinden sich diesbezüglich jedoch in einer besonders prekären Lage. Die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ist ihnen generell untersagt. Unter gewissen Umständen können sie im saisonalen Bereich tätig werden, was allerdings nur in den seltensten Fällen möglich ist und daher einem de facto Arbeitsverbot gleichkommt. Es ist allerdings möglich, dass Asylwerber_innen Arbeiten in den Betreuungseinrichtungen übernehmen (z.B. Reinigung, Küchenbetrieb, Instandhaltung etc.) oder auch gemeinnützige Hilfstätigkeiten für Bund, Land oder Gemeinde (Landschaftspflege, Betreuung und Gestaltung von Parks und

Sportanlagen etc.). Es steht ihnen somit ein „*Anerkennungsbeitrag*“ zu, der allerdings nicht als Einkommen gewertet wird sowie auch ihre Tätigkeit nicht im Rahmen eines aufrechten Dienstverhältnisses geschieht, weshalb keine Arbeitserlaubnis von Nöten ist (§ 7 GVG). Ihre Versorgung ist durch das Grundversorgungssystem gewährleistet. Im Rahmen dieses Systems werden sie einem bestimmten Ort in einem der Bundesländer zugeteilt, das somit auch ihren zukünftigen Wohnort darstellt (§ 2 Abs. 2 GVG). Die genaue Regelung der Grundversorgung ist je nach Bundesland unterschiedlich. Die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sind jedoch allgemein sehr gering (vgl. ROSENBERGER 2010).

Die hier in aller Kürze skizzierte Gesetzeslage zeigt deutlich, welche prekären Lebensbedingungen Asylwerber_innen ausgesetzt sind. Die von verschiedensten Seiten vorgebrachte Liste an Kritikpunkten an der derzeitigen Asylgesetzgebung ist dementsprechend lange. Noch viel länger ist sie für die tatsächliche Asylpraxis, denn diese unterscheidet sich oft maßgeblich von der rechtlichen Regelung. So behauptet MILBORN (2009: S. 87-93), dass es immer wieder vorkommt, dass Menschen gar nicht erst zum Asylverfahren zugelassen werden, obwohl sie eigentlich Anspruch darauf hätten. Auch Verfahrensfehler passieren immer wieder. Nur wenige dieser Fälle schaffen es – meist durch das Engagement von Nichtregierungsorganisationen und medienwirksames Auftreten – zu ihrem Recht zu kommen. Die Praxis der Inhaftierung (insbesondere minderjähriger) Asylwerber_innen ist ein weiterer Punkt, der immer wieder öffentlicher Kritik unterliegt. Neben zahlreichen Nichtregierungsorganisationen prangert auch der Menschenrechtsbeirat²² (MRB 2011: o.S.) an, dass die Einhaltung der UN-Kinderrechtskonvention auf Basis der derzeitigen Gesetzgebung nicht gewährleistet ist. Die Schubhaftbedingungen sind ebenfalls immer wieder Gegenstand der Kritik. Bedenkliche hygienische Bedingungen, schlechte medizinische Versorgung, Platzmangel, eingeschränkter oder gänzlich fehlender Zugang zu Rechtsberatung und unmenschliche Behandlung jeglicher Art sind nur einige der angeführten Kritikpunkte (vgl. auch MILBORN 2009; MRB 2010; UNHCR 2008). In den letzten Jahren wurden auch immer wieder Fälle gewalttätiger Übergriffe seitens der Justiz- und Exekutivbeamten_innen publik, die in einigen Fällen auch zum Tod von Asylwerber_innen führten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die große Mehrheit von Fällen unverhältnismäßiger Gewaltanwendung nicht an die Öffentlichkeit gelangt.

²² Der Menschenrechtsbeirat (MRB) ist seit Juli 1999 das Beratungs- und Kontrollgremium des Bundesministeriums für Inneres (BMI). Er hat allerdings nur eine beratende Funktion.

Die in den Asylverfahren getroffenen Entscheidungen sind oftmals schwer nachvollziehbar. Nicht nur, weil die subjektive Empfindung bezüglich der Bedrohung im Herkunftsland oft maßgeblich von der Einschätzung der zuständigen Behörden abweicht. NUSCHELER (2004) ortet außerdem eine generelle Willkürlichkeit in deren Vorgehen, das sich nicht immer an der tatsächlichen Bedrohungssituation orientiert:

„Teilweise bestimmt blanke Willkür oder der Zufall, wer – völlig unabhängig von Wanderungsmotiven oder Lebenssituationen – als Flüchtling anerkannt wird.“ (ebd.: S. 52)

Der Staat produziert somit systematisch eine Gruppe „illegalisierter“ Menschen, denen jegliche Rechte verweht bleiben. Die überaus lange Dauer von Asylverfahren, die sich bis zu acht oder zehn Jahre hinziehen kann, führt dazu, dass Asylwerber_innen während dieser Zeit nicht nur der ständigen Gefahr einer Ausweisung, Abschiebung oder Gefangennahme ausgesetzt sind, sondern außerdem in den allermeisten Bereichen des alltäglichen Lebens jeglicher Rechte entbehren. Die Betroffenen befinden sich *„[...] in einer Art Niemandsland, ohne Bürgerrechte und ohne Möglichkeit zu arbeiten“* (MILBORN 2009: S. 90). Beschränkte finanzielle Mittel, die Unsicherheit und das lange Warten bei gleichzeitiger Verdammung zum Nichtstun durch das Arbeitsverbot prägen dabei das alltägliche Leben dieser Menschen.

1.4 Gesellschaftliche Wahrnehmung von Flüchtlingen

Wenn es in den Medien auch oftmals anderes dargestellt wird, handelt es sich bei Wanderungen von Menschen – sowie auch bei Flucht – keineswegs um ein neues Phänomen:

„Flucht und Vertreibung gibt es in der Menschengeschichte, seit sich Menschen in Gesellschaften organisierten, Herrschaftssysteme begründeten und zerstörten, Machtkämpfe austrugen, Kriege miteinander führten, fremde Territorien eroberten, um Jagd- und Weidegründe und später um Kolonialgebiete konkurrierten.“ (NUSCHELER 2004: S. 29)

Aus unterschiedlichsten Gründen haben sich Migrationsbewegungen allerdings sowohl hinsichtlich ihrer Quantität als auch ihrer Qualität grundlegend verändert. Der Versuch, die Idealvorstellung ethnisch-homogener Gruppen in Form von Nationen auch politisch zu realisieren, hat zur Folge, dass Menschen ihren Lebensort heute weder frei wählen noch

beliebig wechseln können. Es gibt kein „freies“ Territorium mehr. Jegliches Stück Land „gehört“ schon jemandem.

„Neu ist nicht, daß Menschen wandern und eine neue Heimat finden, sondern die Unmöglichkeit, eine neue zu finden. Jählings gab es auf der Erde keinen Platz mehr, wohin Wanderer gehen konnten, ohne den schärfsten Einschränkungen unterworfen zu sein, kein Land, das sie assimilierte, kein Territorium, auf dem sie eine neue Gemeinschaft errichten konnten. Dabei hatte diese Unmöglichkeit keineswegs ihren Grund in Bevölkerungsproblemen; [...] es war kein Raumproblem, sondern eine Frage politischer Organisation.“
(ARENDDT 1986: S. 457)

Eine Person, die den Boden der ihr zugeteilten Nation verlässt – sei es freiwillig oder erzwungenermaßen – kann demnach nicht einfach in eine andere Nation wechseln und dort selbige Staatsbürger_innenschaftsrechte in Anspruch nehmen. Je nachdem, woher Menschen kommen, sehen sie sich diesbezüglich allerdings mit sehr unterschiedlichen Einschränkungen konfrontiert. Generell ist die Tendenz beobachtbar, dass sich wirtschaftlich stärkere Länder gegenüber den schwächeren zunehmend abschotten. Menschen aus ökonomisch schwachen Ländern sind folglich ungleich schwerwiegenderen Mobilitätseinschränkungen unterworfen.

Auch Flüchtlinge, die nach Europa kommen und mehrheitlich aus ökonomisch schwächeren Verhältnissen stammen, sehen sich mit großer Ablehnung konfrontiert. Sie werden als Gesamtgruppe zunehmend kriminalisiert und „illegalisiert“ (vgl. NUSCHELER 2004: S. 21-28). Die Vorstellung einer Bedrohung, die von verstärkten und unaufhaltbaren „Flüchtlingsströmen“ ausgeht, wurde so nach und nach konstruiert und gekonnt medial distribuiert (vgl. u.a. BIRUNGI 2007; FIXL 2006; BUTTERWEGGE/HENTGES 2006). Wie die bereits dargebrachten Zahlen zeigen²³, entspricht dieses oft dargebrachte Szenario einer immer bedrohlicher werdenden „Überflutung“ oder „Massenwanderung“ allerdings keineswegs der Realität.

Unabhängig vom Wahrheitsgehalt der verbreiteten Informationen, fragt sich jedoch, woher diese Sorge um eine „Überfremdung“ generell rührt. Auch dies kann unter anderem auf den schon erwähnten Versuch zurückgeführt werden, politisch abgetrennte Systeme für

²³ Siehe Kapitel 1.2.

augenscheinlich ethnisch-homogene Gruppen zu errichten. Das Produkt – der Nationalstaat – und die in ihm sozialisierten Individuen zeigen in logischer Konsequenz in der Regel eine äußerst hohe Intoleranz gegenüber ethnischer und kultureller Heterogenität. Somit werden auch Flüchtlinge innerhalb dieser politisch-sozialen Rahmenbedingungen als Bedrohung für die vorgestellte Homogenität wahrgenommen.²⁴

Die Perzeption von Flüchtlingen in Europa war aber auch in Zeiten nationalstaatlicher Organisation keineswegs immer schon derart negativ. Flüchtlinge stammten allerdings auch nicht immer schon mehrheitlich aus außereuropäischen Regionen:

„Im 20. Jahrhundert haben weit mehr Menschen wegen Krieg und Verfolgung denn aus wirtschaftlicher Not ihre Heimat verlassen. In der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts stammten die meisten Flüchtlinge aus Europa, das in der zweiten Hälfte zur Zielregion von Migranten wurde.“ (NUSCHELER 2004: S. 33)

Eine Tatsache, die sich im kollektiven Gedächtnis Europas jedoch kaum niedergeschlagen zu haben scheint. Dies erklärt auch, warum Menschen, die beispielsweise aus dem Dritten Reich flohen, in Europa oftmals mit anderen Augen betrachtet werden, als heutige Flüchtlinge, die ebenfalls aus diktatorischen Systemen nach Europa flüchten. Es scheint, als würde eine gewisse – zeitliche wie räumliche – Nähe des Geschehens die Empathie und somit die Wahrnehmung von Flüchtlingen stark beeinflussen. Dazu kommt, dass Anfang der 90er Jahre – nach dem Fall des Eisernen Vorhangs – aufgrund des Wegfalls des alten Feindbildes „Osten“, ein neues gesucht und in „Flüchtlingen“ (oder gar der sogenannten „Dritten Welt“) gefunden wurde (vgl. NUSCHELER 2004: S. 21). Mit der Ostöffnung wuchs die bis heute anhaltende Angst vor einem „Sturm auf Europa“ und der „Invasion der Armen“ (ebd.). Tatsächlich erreichten die Flüchtlingszahlen in diesen Jahren Rekordhöhen. Die prophezeiten Dimensionen wurden allerdings niemals erreicht. Die damaligen medialen Bilder überzeichneten die Situation maßlos und produzierten Unsicherheiten mittels Halb- und Unwahrheiten. Die große Mehrheit der Flüchtlinge gehört außerdem nicht – und gehörte nie – zu den „Ärmsten der Armen“. Diese könnten sich grenzüberschreitende Reisen oder gar Schlepper_innendienste gar nicht erst leisten. Es sind auch nicht größtenteils wenig gebildete

²⁴ Siehe Kapitel 2.4.3.

Menschen, die flüchten, ein weiteres, oft dargebrachtes Vorurteil. Gerade politischer Verfolgung sind tendenziell eher gebildetere Menschen ausgesetzt:

„Es fällt auf, dass viele Flüchtlinge aus der Dritten Welt, die in der Ersten Welt ankommen, den Mittel- und Bildungsschichten angehören.“ (ebd.: S. 107)

Der europäische Diskurs über Flüchtlinge veränderte sich demnach stark in den letzten Jahrzehnten. Asylwerber_innen wurden zunehmend als Bedrohung der inneren Stabilität der Zielländer perzipiert und die Flüchtlingsthematik somit mehr und mehr als Sicherheitsproblem diskutiert. Auch die Assoziation mit illegalen Aktivitäten wie beispielsweise dem Drogenhandel oder mit kriminellen Organisationen nahm zu bis schließlich auch der Grenzübertritt an sich immer mehr kriminalisiert wurde (vgl. ebd.: S. 22-25).

Es sollte auch nicht übersehen werden, dass Flüchtlinge seitens der Politik oftmals still geduldet werden. Sie dienen zahlreichen europäischen Unternehmen nicht nur als billige Arbeitskräfte, sondern entbehren gleichzeitig jeglicher arbeitspolitischer Rechte, da sie aufgrund ihrer Position als „Illegalisierte“ geltendes Recht nicht einklagen können. Ein Faktum, dass so manchen Arbeitgeber_innen und profitierenden Staaten nicht ungelegen kommt (vgl. MILBORN 2009: S. 61-83).

„Ganze Branchen hängen mittlerweile von der – faktisch geduldeten – Schwarzarbeit illegaler Einwanderer ab.“ (ebd: S. 9)

Verlautbarungen seitens der Politik, sich bei der Asylregelung nicht an eigenökonomischen Bedarfslagen zu orientieren, sondern an rein objektiven Kriterien, die sich nach der individuellen Fluchtgeschichte wie nach sicherheitspolitischen Notwendigkeiten richten, entbehren demnach jeglicher Grundlage und können somit bloß als scheinheilig betrachtet werden (vgl. NUSCHELER 2004: S. 58).

Dabei hängt eine hohe Anzahl an Flüchtlingen nachweislich weder mit erhöhten Kriminalitätsraten noch mit steigenden Arbeitslosenraten oder einer höheren Belastung des Sozialsystems zusammen, wie oftmals vermutet wird. Ganz im Gegenteil ist es so, dass Flüchtlinge aufgrund ihrer Position als „Illegalisierte“ in erste Linie Arbeiten verrichten (müssen), welche für die Mehrheit der Österreicher_innen ohnehin keine Option darstellen. Bezüglich der Kriminalität ist zu sagen, dass gerade „illegalisierte“ Menschen in der Regel

darauf bedacht sind, unauffällig zu bleiben und sich kriminelle Aktivitäten keinesfalls „leisten“ können (vgl. MILBORN 2009: S. 77ff).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die öffentliche Diskussion rund um das Thema Asyl sehr undifferenziert geführt wird. Der Terminus „Flüchtling“ dient dabei oftmals als Sammelbegriff für Mitglieder einer äußerst heterogenen Gruppe, die mit unterschiedlichsten Hintergründen und Bedarfslagen aus ihren Ländern fliehen. Stereotypisierte Vorstellungen und reproduzierte Halbwahrheiten leugnen diese Heterogenität und verfälschen somit die Realität:

“Die Diskussion über das internationale Migrationsgeschehen leidet unter der Verwirrung von Zahlen und noch mehr unter verzerrten Wahrnehmungen der Realität.” (NUSCHELER 2004: S. 51)

Den Medien dienen die tragischen Flüchtlingsgeschichten dabei als quotenbringende Aufhänger. Rechten und rechtspopulistischen Politiker_innen wiederum dient die emotionale Aufladung dieses Themas, um weiter Angst zu schüren und somit ihre Forderungen nach einer immer restriktiveren Einwanderungspolitik zu legitimieren. Dass die behaupteten Zusammenhänge dabei meist jeglicher Grundlage entbehren, scheint keine große Rolle zu spielen. Flüchtlinge stehen somit unter Generalverdacht und werden als Gefahr für die öffentliche Sicherheit sowie den sozialen Zusammenhalt eines Landes dargestellt. Da diese Halb- und Unwahrheiten schnell Verbreitung finden und die vereinfachende und stereotypisierende Charakterisierung dieser Menschen tagtäglich reproduziert wird, stellt es sich allerdings als äußerst schwierig dar, dieser eine differenziertere Betrachtung entgegenzustellen.

1.5 Psychische Belastung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen

Über die psychische Verfassung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen ist allgemein sehr wenig bekannt. In den letzten Jahren ist zwar ein größeres Forschungsinteresse am Thema der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge bemerkbar. Die spezielle Situation von begleiteten Flüchtlingskindern bleibt allerdings weiterhin relativ unerforscht. Die zu diesem Thema vorhandene Literatur stützt sich größtenteils auf (Einzel)Erfahrungen von Personen, die im psychologischen und psychotherapeutischen Bereich tätig sind, und nicht auf

Untersuchungen, die nach allgemein anerkannten, wissenschaftlichen Standards durchgeführt wurden. Trotz alledem soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die dazu vorhandene Literatur gegeben werden.

Einer Flucht gehen in der Regel hoch traumatisierende Ereignisse voraus. Krieg, Gewalt und Verfolgung prägten oftmals das Leben der Flüchtenden. Die Entscheidung, den Heimatort zu verlassen, stellt ein weiteres einschneidendes Erlebnis dar, das mit Trennung und Verlust einhergeht.

„Niemand verlässt seine Heimat ohne triftigen Grund, bedeutet dies doch den Verlust von allen bisherigen Bindungen, Verlust der Heimat, der Familie, der Freunde, der Sprache, wie der eigenen Kultur. Charakteristisch ist für sie alle, daß sie fluchtartig ihre Heimat verlassen mußten, z.T. nach Verlust ihrer nächsten Angehörigen, ohne Abschied nehmen zu können. Es geht oft nur darum, das eigene Leben und das der Angehörigen zu retten. Darüber hinaus erleben viele Flüchtlinge zusätzlich schwere traumatische Erfahrungen während und im Rahmen der Flucht.“ (WIRTGEN 1999: S. 152)

So individuell unterschiedlich die Fluchtursachen sind, so vielfältig sind auch die Folgen für die Betroffenen: Angst, Hilflosigkeit, Wut, Trauer und Sprachlosigkeit sind mögliche Reaktionen (vgl. ebd.: S. 158). Flüchtlinge haben daher generell ein sehr hohes Risiko, (Extrem)Traumatisierungen und psychische Erkrankungen zu entwickeln. Unter Kindern ist dieses Risiko noch einmal erhöht, da sie aufgrund ihres Alters über eingeschränktere Bewältigungsmechanismen verfügen. Für sie stellt es sich daher als besonders schwierig dar, belastende Erlebnisse zu verarbeiten, weshalb sie der erlebten Gewalt und dem Kriegsgeschehen hilflos gegenüberstehen. Insbesondere Mädchen in Kriegsgebieten werden außerdem unverhältnismäßig häufig Opfer von sexuellem Missbrauch oder Vergewaltigung (vgl. ADAM 2009; ZITO 2010a/b, GRÖSCHEN 2008). Darüber hinaus geraten Kinder oftmals in Situationen, in denen sie die Hilflosigkeit ihrer Eltern miterleben oder zusehen müssen, wie ihnen Gewalt angetan wird. Die Kinder fühlen sich in diesem Moment ohnmächtig dem Ertragen dieser Situation ausgesetzt. Starke Verlust- und Trennungsängste sind häufige Folge, insbesondere bei jenen Kindern, die nahe Verwandte oder gar Elternteile schon verloren haben. Die spürbare Überlastung und Hilflosigkeit der Eltern stellt für die Kinder eine zusätzliche Belastung dar. Die daraus resultierende Unfähigkeit dieser Eltern, ihren Kindern die nötige Zuwendung zu schenken, ist für diese oft unverständlich und stellt

eine hohe zusätzliche Belastung dar (vgl. WIRTGEN 1999: S. 154-160).

„Flüchtlingskinder leiden unter dem Verlust alles dessen, was ihnen bisher lieb und wert war. Sie können selbst Opfer und Zeuge schwerer traumatischer Ereignisse sein. Zusätzlich leiden sie unter den z.T. schwerwiegenden seelischen Veränderungen ihrer traumatisierten Eltern. Gemeinsam ist allen diesen Kindern, daß sie äußerst belastenden Situationen ausgesetzt waren, die traumatisierende Bedeutung haben. Ihre durch Verfolgung, Hilflosigkeit, Entsetzen, Flucht und Exil gemachten Erfahrungen und erlittenen seelischen Verletzungen und Einengungen verfolgen sie wahrscheinlich durch ihr ganzes Leben und beeinflussen sie und das Leben der nachfolgenden Generation, d.h. auch das Leben ihrer Kinder und Kindeskiner nachhaltig.“ (ebd.: S. 155)

Auch Kinder, die schon im Exil geboren wurden, können demnach für Kriegs- und Gewalterfahrungen typische Störungsbilder aufweisen, ohne diese selbst erlebt zu haben. Kinder, die – direkt oder indirekt – immer wieder mit Gewalt konfrontiert waren, entwickeln darüber hinaus oftmals einen hohen Grad an Feindseligkeit und Misstrauen. Auch das Abtauchen in die Illegalität ist eine mögliche Folge des Aufwachsens in gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Recht und Unrecht nicht immer so eindeutig voneinander unterschieden wurde. Gerade während der direkten Bedrohungssituation war oft jedes Mittel gerechtfertigt, um sich aus selbiger zu befreien (vgl. ebd.: S. 155f). Kinder und Jugendliche reagieren demnach individuell sehr verschieden auf derart belastende Erlebnisse:

„Aus der Gesamtheit des Schreckens reagieren Kinder sehr unterschiedlich: sie verstummen, entwickeln Verhaltensstörungen, sie nässen wieder ein, verweigern die Nahrung, sie bekommen Angstzustände, können nicht mehr schlafen, sie schreien im Schlaf, sie werden krank, sie verstecken sich, sie bleiben in der Schule zurück, können nicht lernen, sich nicht konzentrieren, oft scheint es, als wollten sie sich ‚auflösen‘, nicht mehr da sein. Sie bleiben in ihrer Entwicklung einfach stehen. Sie reagieren mit Schuldgefühlen, es kann auch sein, daß sie nur noch schreien, heftige Aggressionen gegenüber den Eltern entwickeln und auf diese Weise sich noch mehr ins Abseits bringen und unbewußt zu Sündenböcken werden.“ (ebd.: S. 160)

Alpträume, Essstörungen, sozialer Rückzug, paranoide Vorstellungen, Passivität oder auch

psychosomatische Erkrankungen und eine erhöhte Unfallhäufigkeit sind weitere in der Literatur genannte Folgen (vgl. BRAUNER 2010: S. 112; WIRTGEN 1999: S. 152).

Konfrontiert mit der Überforderung ihrer Eltern übernehmen Kinder und Jugendliche oftmals sehr verantwortungsvolle Aufgaben innerhalb der Familie, was eine kindgerechte Entwicklung verhindert. Das Zurückziehen der Eltern aus ihrer eigentlichen Rolle und ihr traumabedingtes Verhalten können dazu führen, dass die sie ihren Kindern zunehmend fremd erscheinen. Die Kinder sehen sich mit einer unberechenbaren emotionalen Kälte konfrontiert, mit der sie nicht umzugehen wissen.

„Folgen des fehlenden Schutzes, einer adäquaten Behandlung und der ständigen Angst vor der drohenden Abschiebung sind Chronifizierung von körperlichen und psychosomatischen Folterfolgen, Depressionen und Angstneurosen. Als Hauptleidtragende geben Flüchtlingskinder ihre traumatischen Erfahrungen, die fehlende emotionale Zuwendung ihrer traumatisierten Eltern und deren häufige psychische ‚Versteinerung‘ an die nächsten Generationen weiter.“ (WIRTGEN 1999: S. 151)

Unter bestimmten Umständen kann es demnach zu einer Chronifizierung dieser Traumatisierung kommen. KEILSON (2005: S. 61ff) unterscheidet in seiner erstmals 1979 publizierten Studie über jüdische Kriegswaisen in den Niederlanden diesbezüglich drei Sequenzen der Traumatisierung: Die Beginnphase, die direkte Verfolgung und die Nachkriegsperiode. Er misst dabei der letzten Sequenz eine besonders große Bedeutung hinsichtlich des Schweregrades der zurückbleibenden Traumatisierung bei. Laut seinen Untersuchungen können bei Kindern mit einer günstigeren zweiten, aber ungünstigeren dritten Sequenz 25 Jahre nach dem Geschehen negativere Auswirkungen auf ihre Entwicklung festgestellt werden als bei jenen, bei denen das Gegenteil der Fall ist. Es ist daher von enorm hoher Bedeutung, wie sich die dritte Sequenz – die Periode nach den eigentlichen Kriegsereignissen – gestaltet, denn sie vermag, „[...] die Traumatisierungskette zu durchbrechen und dadurch das Gesamtgeschehen zu mildern“ (ebd.: S. 430).

Die drei Sequenzen der Traumatisierung bei KEILSON können im Wesentlichen auch auf die Situation von Flüchtlingen übertragen werden. Die dritte Phase würde dann der Zeit im Exil entsprechen. Die Traumatisierung endet somit nicht mit der Flucht und der Ankunft an einem anderen (vermeintlich sicheren) Ort, sondern geht in eine neue Sequenz über, deren Verlauf

von besonderer Bedeutung für die allgemeine psychische Entwicklung der Betroffenen ist. Die Flucht bringt nur das Ende der direkten Lebensbedrohung, nicht aber ein Ende der Angst. Sie ist häufig von sehr ambivalenten Gefühlen begleitet. Einerseits ist da die Erleichterung über das Entkommen aus der direkten Bedrohungssituation. Andererseits bleibt meist wenig Zeit, um sich von den Strapazen selbiger zu erholen. Die Flüchtlinge finden sich plötzlich in einer ihnen vollkommen fremden Welt wieder, in der sie eine Reihe ihnen gänzlich unbekannter bürokratischer Hürden gegenüberstehen, die ihnen deutlich vor Augen führen, dass sie hier eigentlich unerwünscht sind. Ihre Wohn- und Lebensbedingungen sind meist suboptimal, Platzmangel und mangelnde Privatsphäre die Regel. All dies wirkt sich zusätzlich negativ auf ihre psychische wie körperliche Verfassung aus.

„Statusverlust, soziale Isolation, Arbeitslosigkeit, rechtliche Ungewissheit, staatlich geförderte oder geduldete Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit in der einheimischen Bevölkerung wirken als primär sich anhäufende Stressoren im Prozess der kumulativen Traumatisierung und erhöhen die Anfälligkeit der Betroffenen gegen körperliche und physische Erkrankungen [...]“ (JOANNIDIS 2003: S. 132)

Im Falle von Flüchtlingen ist es demnach von besonderer Bedeutung, wie ihr Aufenthalt im Ankunftsland verläuft. Finden sie den ersehnten Schutz, kann dies zu einer schnellen Verbesserung der allgemeinen psychischen Befindlichkeit der Betroffenen führen. Aber auch eine Retraumatisierung ist möglich.

„Am bedrohlichsten ist die bevorstehende Abschiebung mit der realen Gefahr der Wiederholung von Verfolgung, Haft und Folter im Heimatland. Hinzu kommt das ihnen aus der Foldersituation bekannte Gefühl des Ausgeliefertseins und der absoluten Abhängigkeit von Behörden sowie der Ohnmacht und Scham über die erneute Entwertung und Erniedrigung. [...] Dies [der erneuter Ausstoß aus Gesellschaft, Anm. d. Verf.] birgt die Gefahr, daß Menschen erneut zerbrechen, daß psychosomatische Krankheiten zu chronifizieren drohen, daß andauernder Stress und Verunsicherung den Ausbruch reaktiver Psychosen bewirken und daß Ausweglosigkeit und Angst zu Kurzschlußhandlungen und Selbsttötung führen können.“ (WIRTGEN 1999: S. 154)

Nicht zu unterschätzen ist auch die Wirkung des de facto Arbeitsverbots für Flüchtlinge.²⁵ Nicht nur ihre prekäre finanzielle Lage wirkt hier belastend, sondern auch die plötzlich freigewordene Zeit kann überfordernd wirken. Bei vielen setzt sich ein Gefühl der verlorenen, nicht gelebten Lebenszeit fest. Sie fühlen sich vom sozialen Leben ausgeschlossen und wertlos in einer Gesellschaft, in der die eigene Identität stark über die Arbeit definiert wird (vgl. TÄUBIG 2009: S. 230-234).

Angesichts dieser Tatsachen scheint es besonders wichtig, diesen Menschen das Ankommen nicht unnötig zu erschweren, sondern ihnen, ganz im Gegenteil, die benötigte Hilfe zu bieten, um mit dieser für sie vollkommen neuen Situation bestmöglich zurechtzukommen. Das zeigt einmal mehr die Verantwortung der Politik und der Mehrheitsgesellschaft auf.

2. Bildung

Dieses Kapitel widmet sich der speziellen Situation von Flüchtlingen im Bildungssystem. Eingangs werden die schulgesetzlichen Rahmenbedingungen erläutert. Daran anschließend findet die Bildungssituation von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ nähere Betrachtung, wobei Flüchtlingskinder und -jugendliche einen Teil dieser Personengruppe darstellen, der allerdings in den zu diesem Thema vorliegenden Studien nicht gesondert ausgewiesen wird. Daraufhin widmet sich dieses Kapitel verschiedenen theoretischen Ansätzen, welche die tieferliegenden Ursachen bestehender Bildungsungleichheiten zu erklären suchen. An dieser Stelle wird auch den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Erklärungsebenen nachgegangen sowie der Frage nach der systemischen Funktion des Bildungssystems im Kontext gegenwärtiger politischer Realitäten in Form von Kapitalismus und Nationalstaat. Schließlich soll aber auch das emanzipatorische Potential der Bildung Berücksichtigung finden. Das Konzept der „inkluisiven Schule“, das abschließend dargestellt wird, zeigt einige Veränderungen bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen auf, die notwendig wären, wenn sich etwas an der Benachteiligung bestimmter Personengruppen durch die Schule ändern soll.

²⁵ Siehe Kapitel 2.1.

2.1 Flüchtlinge und Schule: Gesetzliche Grundlagen

Das Recht auf Bildung stellt seit 1948 ein allgemein anerkanntes Menschenrecht dar, das – wie alle Menschenrechte – universelle Gültigkeit beansprucht (vgl. Art. 26 AEMR). Aus diesem Recht wurde in den allermeisten Staaten mittlerweile eine Pflicht: die Unterrichtspflicht.

In Österreich gilt die Unterrichtspflicht grundsätzlich für alle Kinder, die sich „dauernd“²⁶ im Bundesgebiet aufhalten (vgl. § 1 SchPflG). Kindern und Jugendlichen, die sich nur zeitweilig in Österreich befinden, ist ein Schulbesuch gestattet, jedoch sind sie nicht dazu verpflichtet (vgl. § 17 SchPflG). Für asylwerbende Schüler_innen bedeutet dies folglich, dass sie von Anfang an eine Schule besuchen *können*, sobald sich Österreich für ihr Asylsuchen für zuständig erklärt hat²⁷, dies jedoch *müssen*. Eine diskriminierende Selektion der Schüler_innen an öffentlichen Schulen ist jedenfalls untersagt:

„Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse“²⁸, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich.“ (§ 4 Abs. 1 SchOG)²⁹

Ebenso ist eine Diskriminierung nach dem aufenthaltsrechtlichen Status verboten (vgl. BMUKK 2010a: S. 7). Allgemeinbildende Pflichtschulen³⁰ sind daher dazu verpflichtet, alle Kinder, die sich um einen Platz bewerben, aufzunehmen.³¹ Der Zugang zu Berufsschulen bleibt asylwerbenden Schüler_innen jedoch verwehrt. Um eine solche Schule besuchen zu können, ist ein Lehr- beziehungsweise Ausbildungsvertrag nötig. Da dafür eine Beschäftigungsbewilligung

²⁶ „Dauernd“ meint hier, dass sich die Kinder bereits seit zumindest einer Beurteilungsperiode (seit einem Semester) in Österreich aufhalten (vgl. BMUKK 2007: S. 5).

²⁷ Siehe Kapitel 1.3.

²⁸ An dieser Stelle sei abermals auf die Problematik des Begriffs der „Rasse“ in Gesetzestexten hingewiesen. Siehe Fußnote 2.

²⁹ Auch an Privatschulen ist eine Selektion nach der Herkunft untersagt. Erlaubt ist jedoch eine Selektion nach dem Religionsbekenntnis oder eine Geschlechtertrennung (vgl. § 4 Abs. 3 SchOG).

³⁰ Öffentliche Volksschulen, Hauptschulen, AHS, Sonderschulen und polytechnische Schulen jeweils bis höchstens zur 9. Schulstufe (vgl. § 3 Abs. 1 SchOG).

³¹ Mittlere und höhere berufsbildende Schulen sowie allgemeinbildende höhere Schulen können einzelne Schüler_innen unter Angabe von Gründen ablehnen, wenn beispielweise die jeweiligen schuleigenen Aufnahmebedingungen nicht erfüllt werden (z.B. bestimmter Notendurchschnitt). Auch in diesem Fall dürfen die Herkunft oder der aufenthaltsrechtliche Status nicht als offizieller Ausschlussgrund herangezogen werden (vgl. ebd.).

erforderlich ist, sind Asylwerber_innen von dieser Möglichkeit de facto ausgeschlossen (vgl. § 4 Abs. 4 AuslBG).³²

Maßnahmen für „lernschwache“ Schüler_innen stehen grundsätzlich ebenfalls allen – unabhängig von Herkunft oder aufenthaltsrechtlichem Status – zur Verfügung. Die Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (SPF) stellt dafür allerdings eine notwendige Voraussetzung dar. Laut Gesetzgeber_innen besteht ein solcher „sonderpädagogischer Förderbedarf“, wenn ein Kind *„[...] infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Schule [sic] ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist“* (§ 8 Abs. 1 SchPflG).

Es unterliegt dem Bezirksschulrat, diesen Förderbedarf festzustellen, der dafür ein sonderpädagogisches Gutachten einholen muss.³³ Die Erziehungsberechtigten haben in diesem Verfahren das Recht, eigene Gutachten vorzulegen und können gegen den Beschluss des Bezirksschulrates Einspruch erheben. Die Frage, ob Schüler_innen, denen SPF zugewiesen wurde, schließlich in die Regelschule integriert werden oder eine Sonderschule besuchen, können die Erziehungsberechtigten ebenfalls mitentscheiden (vgl. §§ 8, 8a und 8b SchPflG).³⁴ Diese Entscheidung hängt jedoch nicht zuletzt auch von den vor Ort vorhandenen Möglichkeiten ab:

„Sollte es aus finanziellen, personellen oder baulichen Gründen nicht möglich sein, dem Kind den Besuch einer Integrationsklasse zu ermöglichen, [...] muss es eine Sonderschule besuchen.“ (BMUKK 2007: S. 30)

Sonderschulen werden – ebenso wie Sonderschulklassen, die an Volks-, Haupt- oder polytechnischen Schulen angeschlossen sind – ausschließlich von Schüler_innen mit SPF besucht. Sie haben die Aufgabe, die ihr zugewiesenen Kinder auf individuelle Weise zu fördern und ihnen allgemeine Grundkenntnisse zu vermitteln:

„Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu

³² Anerkannte Flüchtlinge unterliegen diesbezüglich keinerlei Beschränkungen.

³³ Gegebenenfalls auch ein schul-/amtsärztliches oder schulpsychologisches Gutachten.

³⁴ Mehr zu den Kriterien, die beim Feststellungsverfahren Berücksichtigung finden, siehe Kapitel 2.4.1 und BMUKK 2010f.

fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten.“ (§ 22 SchOG)

Die Sonderschule umfasst in der Regel acht – in manchen Fällen neun – Schulstufen. Die Einteilung der Klassen erfolgt gemäß „dem Alter und der Bildungsfähigkeit“ der Schüler_innen (vgl. § 24 Abs. 1 und 2 SchOG). Die Lehrpläne gestalten sich in logischer Konsequenz je nach Ausrichtung der jeweiligen Sonderschule beziehungsweise Sonderschulklasse unterschiedlich (vgl. § 23 SchOG).

Die Einführung des Status „sonderpädagogischer Förderbedarf“ geschah von Seiten der Gesetzgeber_innen mit der Intention, mehr Kindern und Jugendlichen den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen, indem den Schulen für den höheren Betreuungsaufwand zusätzliches, speziell geschultes Lehrpersonal gewährt wird.³⁵ Dies soll auch gewährleisten, dass das allgemeine Lernniveau der Klasse bei integrativer Führung nicht leidet (vgl. §§ 13 Abs. 1, 20 Abs. 1 und 42 Abs. 1 SchOG). Diese Möglichkeit, einzelnen Schüler_innen SPF zu attestieren, ist aber dezidiert nicht dazu gedacht, dadurch einfach mehr Lehrpersonal für die jeweiligen Schulen zu bekommen:

„Vorrangiges Ziel der Reform ist es, Kinder, die in der Vergangenheit als sonderschulbedürftig eingestuft worden wären, wenn möglich in Volks-, Haupt- und allgemein bildende [sic] höhere Schulen zu integrieren, nicht aber die Zahl der Kinder, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, zu erhöhen.“ (BMUKK 2007: S. 27)

Deshalb wird auch explizit darauf hingewiesen, dass bloße Schulleistungsschwierigkeiten keinen Grund für eine SPF-Zuweisung darstellen:

„Ungenügende Schulleistungen ohne das Bestimmungsmerkmal der Behinderung begründen daher keinen sonderpädagogischen Förderbedarf! [sic]“ (BMUKK 2008: S. 1)

Selbiges gilt in logischer Konsequenz auch für Sprachschwierigkeiten:

³⁵ In Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen ist es in einzelnen Unterrichtsgegenständen auch möglich, dass Lehrer_innen ohne spezielle Ausbildung herangezogen werden (§ 20 Abs. 1 und § 42 Abs. 1, SchOG).

„Eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache rechtfertigt nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs [...].“

(BMUKK 2010a: S. 10)

Die Möglichkeit, einen Antrag auf Feststellung von SPF stellen zu können, soll außerdem erst zum Tragen kommen, wenn alle anderen zur Verfügung stehenden Maßnahmen, wie beispielsweise das Wiederholen einer Schulstufe, ausgeschöpft sind (vgl. BMUKK 2007: S. 27).

Um zu verhindern, dass mangelnde Deutschkenntnisse und darauf zurückzuführende Schulschwierigkeiten, in einer Überzahl an Sonderschulzuweisungen resultieren, wurde die Möglichkeit geschaffen, betroffenen Schüler_innen den Status „außerordentliche Schülerin“ beziehungsweise „außerordentlicher Schüler“ zuzuweisen. Dieser ist für Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch vorgesehen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie aufgrund fehlender Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht in der Lage sind, die geforderten Leistungen zu erbringen:

„Für den Fall, dass die Deutschkenntnisse eines Schülers oder einer Schülerin nicht ausreichen, um dem Unterricht folgen zu können, besteht die Möglichkeit der Aufnahme als außerordentlicher Schüler bzw. als außerordentliche Schülerin.“ (BMUKK 2007: S. 10f)

Die Aufnahme von Schüler_innen als „außerordentlich“ bewirkt, dass diese während des anerkannten Zeitraums *„unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten“* (§ 18 Abs. 9 SchUG) beurteilt werden und somit in die nächsthöhere Klasse aufsteigen können:

„Der außerordentliche Schulbesuch ist eine Art ‚Schonzeit‘. Der Status des außerordentlichen Schülers oder der außerordentlichen Schülerin hat den Vorteil, dass die Leistungen [...] nicht beurteilt werden müssen und dem Aufsteigen bis dahin nichts im Wege steht.“ (BMUKK 2007: S. 12)³⁶

Die betroffenen Schüler_innen bekommen am Ende des Jahres eine Schulbesuchsbestätigung. Jene Fächer, in denen die erforderlichen Leistungen aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht erbracht werden konnten, werden nicht beurteilt (vgl. § 22 Abs. 11 SchUG). Dies

³⁶ Es besteht jedoch kein Rechtsanspruch auf das Aufsteigen (vgl. BMUKK 2007: S. 12).

betrifft insbesondere Gegenstände „*mit besonderer verbaler Komponente*“ (BMUKK 2010a: S. 11), während bei Nebenfächern wie Sport oder Werken davon ausgegangen wird, dass eine Beurteilung von Anfang an möglich ist. Der „außerordentliche“ Status ist insbesondere für schulpflichtige Kinder in Pflichtschulen vorgesehen. Eine Aufnahme von nicht schulpflichtigen „außerordentlichen“ Schüler_innen ist in öffentlichen Schulen nur möglich, wenn alle „ordentlichen“ Schüler_innen bereits aufgenommen wurden. Sie erhalten den „außerordentlichen“ Status dann in der Regel für eine Dauer von zwölf Monaten. Eine Verlängerung um weitere zwölf Monate ist möglich, wenn die Sprachkenntnisse nach Ablauf des Jahres nach wie vor als unzureichend erachtet werden, um dem Unterricht folgen zu können (vgl. § 4 SchUG).

Neben der Differenzierung in der Leistungsbeurteilung liegt der bildungspolitische Fokus hinsichtlich der Förderung von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ insbesondere auf sprachfördernden Maßnahmen. Dabei handelt es sich allerdings in erster Linie um die Förderung der deutschen Sprache, welche in den allermeisten österreichischen Schulen die alleinige Unterrichtssprache darstellt. Für „außerordentliche“ Schüler_innen sind in Volksschulen, Hauptschulen, polytechnischen Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen Sprachförderkurse vorgesehen. Diese können ein oder zwei Jahre besucht werden (vgl. § 8e Abs. 1 SchOG). Um ein Zustandekommen eines solchen Kurses kann allerdings erst ab einer Mindestteilnehmer_innenzahl von acht Kindern angesucht werden, weshalb dies nicht in jedem Fall möglich ist. Die Kurse finden dann in einem Ausmaß von elf Wochenstunden und in der Regel anstelle der Pflichtgegenstände statt. Eine integrative Führung dieser Kurse im Rahmen des Regelunterrichts sowie eine Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Form sind prinzipiell möglich (vgl. § 8e Abs. 2 SchOG). Seit einigen Jahren gibt es an manchen Schulen auch „muttersprachlichen Unterricht“³⁷ (vgl.

³⁷ Der Begriff der „Muttersprache“ wurde in den letzten Jahren zunehmend von jenem der „Erstsprache“ abgelöst, da er aufgrund seiner Ungenauigkeit und der alleinigen Referenz auf die Sprache der Mutter vermehrt Kritik ausgesetzt war. Weder der Begriff der „Erstsprache“ noch jener der „Muttersprache“ lassen jedoch Rückschlüsse auf die Bedeutung einer bestimmten Sprache für die jeweilige Person zu. Dafür wurde der Begriff der „Alltagssprache“ ins Leben gerufen, der versucht, die Alltagsrelevanz einer Sprache für eine Person in den Vordergrund zu stellen anstelle des Zeitpunkts ihres Erlernens. Alle genannten Begriffe stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn es sich beispielsweise um Personen handelt, die zweisprachig aufgewachsen sind und somit zwei Sprachen gleichzeitig erlernt haben und in ihrem Alltag gleichermaßen anwenden. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Begriffen, die in dieser Debatte Anwendung finden, siehe BOECKMANN 2008.

BMUKK: 2010a: S. 20ff).³⁸ Das diesbezügliche Angebot ist jedoch nach wie vor gering.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Österreich seit den 1990er Jahren die drei „*Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern*“ gesetzlich verankert hat, was HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 180) dazu veranlasst, diese Maßnahme „*im internationalen Vergleich als fortschrittlich*“ zu bezeichnen. Es handelt sich hierbei erstens um die „*Förderung des Erwerbs der Landes- und Unterrichtssprache*“, zweitens „*die Förderung der Erstsprache*“ und drittens „*das Unterrichtsprinzip ‚interkulturelles Lernen‘*“. Letzteres soll bewirken, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt zunehmend positive Bewertung erfahren, indem fächerübergreifend an einem gegenseitigen Verständnis und einem Abbau von Vorurteilen gearbeitet wird (vgl. BGBl. 277; BGBl. 134). HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 180) kritisieren allerdings, dass eine Beurteilung der praktischen Umsetzung dieser gesetzlich festgeschriebenen Richtlinien aufgrund mangelnder Dokumentation unmöglich ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in Österreich – ungeachtet der real existierenden gesellschaftlichen Vielfalt – sowohl im schulischen Kontext als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene am Ideal der sprachlichen Homogenität festgehalten wird. Obwohl in den letzten Jahren zunehmend erkannt wurde, dass auch eine Förderung der Erstsprache von großer Bedeutung für das Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch und somit für die erbringbaren Leistungen innerhalb eines auf sprachlicher Homogenität basierenden Schulsystems ist, nimmt sie im Vergleich zur Deutschförderung nach wie vor eine eher marginale Stellung ein. Außerdem können Deutschkurse aufgrund der zu geringen Teilnehmer_innenzahl gerade in kleineren und ländlichen Schulen oftmals nicht angeboten werden. Ein weiterer Kritikpunkt der derzeitigen Praxis bezieht sich darauf, dass die Förderkurse in der Zeit des Regelunterrichts abgehalten und somit Pflichtgegenstände versäumt werden, wodurch die teilnehmenden Schüler_innen wieder einen Nachteil erleiden. Auch asylwerbenden Schüler_innen kommt wohl nicht immer die Förderung zu, die zu einer bestmöglichen Positionierung im derzeitigen Bildungssystem führt. Dazu kommt die Tatsache, dass Asylwerber_innen, die meist ohnehin über eingeschränkte finanzielle

³⁸ Für die Bedeutung des „muttersprachlichen Unterrichts“ für die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit anderer Erstsprache als Deutsch siehe BMUKK 2010b, für seine Implementierung im Lehrplan BMUKK 2010d und für statistische Kennzahlen den „muttersprachlichen Unterricht“ in Österreich betreffend BMUKK 2010c und 2010e.

Ressourcen verfügen, auch bezüglich staatlicher Förderungen benachteiligt sind. So sind sie beispielweise von der Möglichkeit Schul- beziehungsweise Heimbeihilfe zu erhalten, ausgenommen (vgl. BMUKK 2010a: S. 14).³⁹

2.2 Forschungsstand zur Bildungssituation von asylwerbenden Schüler_innen

Über die Bildungssituation von Flüchtlingskindern und -jugendlichen ist kaum etwas bekannt. Ein rein pragmatischer Grund dafür kann darin vermutet werden, dass Schulstatistiken sowie andere offizielle Datenquellen diese nicht gesondert ausweisen. STENGER (2010: S. 188) sieht die Vernachlässigung dieses Themas in Deutschland außerdem darin begründet, dass ein dauerhafter Verbleib der Flüchtlinge niemals angedacht war. Daher würden auch inklusive Bildungskonzepte für diese Personengruppe weitgehend fehlen. Punktuelle Bildungsprogramme seien größtenteils dem Engagement einiger regierungsunabhängiger Organisationen zu verdanken. Dies kann so auch für den österreichischen Kontext angenommen werden.

In den vorhandenen empirischen Studien über die Bildungsbe(nach)teiligung von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ werden Flüchtlinge daher – wenn überhaupt – nur am Rande erwähnt. Die getätigten Äußerungen über diese Personengruppe basieren dabei in der Regel auf reinen Vermutungen. So schreiben WEISS et al. (2007) beispielsweise, dass

„[...] die afrikanischen SchülerInnen bildungsmäßig stark abgestiegen [sind, Anm. d. Verf.], was sich vor allem in ihrer zunehmenden Überrepräsentation in den Sonderschulen bemerkbar macht; diese Veränderung dürfte sich aus einer verstärkten Zuwanderung von (noch minderjährigen) afrikanischen AsylwerberInnen begründen.“ (ebd.: S. 7)

Im Weiteren wird allerdings nicht näher darauf eingegangen, worin dieser Zusammenhang eines quantitativen Anstiegs von afrikanischen Asylwerber_innen mit deren Abstieg im österreichischen Bildungssystem als Gesamtgruppe gesehen wird.

In Anbetracht dieser Leerstelle in der Bildungsforschung könnte angenommen werden, dass

³⁹ Nicht so anerkannte Flüchtlinge nach der GFK.

über eine spezielle Bildungsbenachteiligung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen bisher wenig nachgedacht wurde. Sie lässt sich allerdings neben den Faktoren, die sie mit Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ allgemein teilen, wie beispielsweise die fehlenden Kenntnisse der Unterrichtssprache, im gehäuftem Vorkommen von psychischem Stress und Überlastung begründet vermuten. Kriegs- und Fluchterlebnisse hinterlassen gerade bei Kindern lebenslange Spuren und führen zu „*weitreichenden Behinderungen der kindlichen Entwicklung*“ (WIRTGEN 1999: S. 157). Das Erlebte und die allgemeine psychische Befindlichkeit wirken sich demnach auch auf das Verhalten in der Schule und die Schulleistungen aus. Einige der Kinder und Jugendlichen hatten außerdem trotz ihres fortgeschrittenen Alters noch gar keinen Schulunterricht oder sie hatten Unterricht, der sich jedoch grundlegend von jenem in Österreich unterschied. Zusätzlich erschwerend für eine Verarbeitung des Erlebten und einer „Normalisierung“ der Situation wirken die vorherrschende Unsicherheit bezüglich des Aufenthaltsstatus sowie die oft hoffnungslos überlasteten Eltern. Dies führt nicht selten dazu, dass diese Kinder und Jugendlichen als „lernschwach“ eingestuft und so in manchen Fällen auch in Sonderschulen überstellt werden.

„Auch in der Schule fühlen Flüchtlingskinder sich anfangs fremd und sehr allein. Fremd sind die anderen, ist die Sprache und die Fächer. Oft hatten sie bisher wenig oder gar keinen Schulunterricht, oft sind die Eltern Analphabeten. Es ist nicht selten, daß Kinder, die besonders schlimme Erfahrungen hinter sich haben, nicht fähig sind, sich zu konzentrieren. Nicht selten landen sie in einer Schule für geistig Behinderte oder bei wesentlich jüngeren Kindern.“ (ebd.: S. 160)

Die schwere Belastung dieser Kinder bleibt dabei oftmals unentdeckt. WIRTGEN (ebd.: S. 154-157) betont, dass gerade diese Kinder häufig auf den ersten Blick keine besonderen Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Belastende Erlebnisse wirken sich dabei je nach Alter sehr unterschiedlich aus. Gerade für jüngere Kinder, die besonders schutzbedürftig sind und der kontinuierlichen Anwesenheit ihrer Eltern bedürfen, sind diese Ereignisse sehr einschneidend. Dem (zeitweisen) Fehlen von festen sozialen Bezügen (aufgrund der Überlastung der Eltern, deren Inhaftierung etc.) sowie von Erziehung an sich, misst sie dabei einen wichtigen Stellenwert bei und verweist auf die potentiell stabilisierende Kraft der Schule, die erstmals wieder feste Rahmenbedingungen und dauerhafte Bezugspersonen bieten kann. Während Kleinkinder, die traumatisierenden Erlebnissen ausgesetzt waren, laut WIRTGEN häufig

äußerst reizbar sind und auffällig aggressives und unruhiges Verhalten an den Tag legen, sind Flüchtlingskinder und -jugendliche im Schulalter tendenziell ruhiger und unauffälliger und behalten ihre Probleme eher für sich:

„Im allgemeinen fallen Flüchtlingskinder im Schulalter weniger auf, sie bleiben jedoch oft lange Zeit misstrauisch und überempfindlich gegenüber ihren Betreuern und zeigen daneben auch Verhalten von Überangepasstheit und Aggressionshemmung.“ (ebd.: S. 156)

ADAM (2009) sieht dies darin begründet, dass diese Kinder und Jugendlichen oft schon früh in eine Erwachsenenrolle gezwungen werden, die mit großer Verantwortungsübernahme einhergeht, weshalb sie sich selbst während ihrer Adoleszenz häufig sehr zurücknehmen. Dies kann allerdings in manchen Fällen zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr aufrecht erhalten werden. Die Jugendlichen befinden sich dann im Zwiespalt zwischen pubertären Ablösungswünschen von der Familie und dem Gefühl, für die Familie und deren Zusammenhalt verantwortlich zu sein. Schuldgefühle und Aggression sind häufige Folge. Sie verzichten jedoch oft darauf, ihre Wut und Aggression Familienmitgliedern gegenüber zu äußern, um ihnen eine vermeintliche zusätzliche Belastung zu ersparen. Auch RÖSSEL-ČUNOVIĆ (2008: S. 43) betont, dass Flüchtlingskinder und -jugendliche in der Regel wenig über belastende Erlebnisse sprechen. Aus Scham versuchen sie alle diesbezüglichen Symptome geheim zu halten.

Flüchtlingskinder und -jugendliche erscheinen daher oftmals besonders angepasst. Dies erschwert es auch den Lehrenden – insbesondere in heutigen Schulsettings (knappe Ressourcen und hohe Schüler_innenanzahl) – die schwierige Situation dieser Kinder adäquat einzuschätzen und ihnen dementsprechende Hilfestellung zukommen zu lassen. Die Potenziale dieser Kinder und Jugendlichen werden somit häufig übersehen. Sie hätten jedoch generell – trotz eingeschränkter Perspektiven, Sprachproblemen und Kulturunterschieden – eine auffällig hohe Bildungsmotivation.

„Das hohe Potential junger Flüchtlinge ist bei entsprechender Betreuung und Fürsorge eine gleichermaßen gesellschaftlich unerwartete wie nachweisbare Tatsache.“ (STENGER 2010: S. 188)

Die Rahmenbedingungen – die familiäre Situation, der Aufenthaltsstatus, kritische Ereignisse wie negative Asylbescheide und Abschiebungsandrohungen etc. – üben allerdings direkten

Einfluss auf deren Schulleistungen aus.

Es sei an dieser Stelle jedoch kritisch angemerkt, dass es sich bei all den bisher angeführten Zusammenhängen zwischen der psychischen Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen und deren Schulerleben um (Einzel)Erfahrungen von im psychologischen und psychotherapeutischen Bereich tätigen Personen und nicht um Ergebnisse wissenschaftlich fundierter Studien handelt. Diese fehlen zum derzeitigen Zeitpunkt gänzlich.

2.3 Die Bildungsbe(nach)teiligung von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“

Die bildungspolitische Debatte der letzten Jahre wurde insbesondere durch die aufkommenden internationalen Vergleichsstudien der OECD – insbesondere PISA und PIRLS⁴⁰ – in Gang gebracht. Während diese Debatte in Großbritannien allerdings bereits in den 1980ern und auch in Deutschland spätestens mit PISA 2000 einsetzte, war das in Österreich erst mit der Publikation der PISA-Studie im Jahr 2003 der Fall.⁴¹ Seit einigen Jahren kann aber auch in Österreich ein verstärkter Fokus auf bildungspolitische Fragestellungen beobachtet werden (vgl. BACHER et al. 2010: S. 475f). Der Bereich der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit nimmt innerhalb der Bildungsforschung – ungeachtet der realen Bedeutungszunahme dieser Thematik aufgrund demographischer und schulinterner Entwicklungen – jedoch nach wie vor eine marginale Stellung ein. Es mangelt an Grundlagenforschung, was wiederum eine vertiefende Analyse der Problemlagen verhindert. Auch das Wissen über die tatsächliche Wirkung von Bildungsmaßnahmen, welche die Ungleichheiten im Bildungssystem abschwächen sollen, ist dementsprechend dürftig (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 163f). Um die Frage beantworten zu können, welchen Effekt etwaige Bildungsprogramme de facto erzielen und was notwendig wäre, um das Bildungssystem als Gesamtes zu verbessern, scheint eine intensivere Forschungsarbeit unabdingbar.

Trotz alledem soll in diesem Kapitel ein Überblick über die aktuelle Forschungslage bezüglich der Ungleichheiten im österreichischen Bildungssystem gegeben werden. Der

⁴⁰ Die Akronyme stehen für „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS).

⁴¹ Da angenommen wurde, die schlechten Ergebnisse der Vorgängerstudie seien auf Stichprobenverzerrungen zurückzuführen.

„Migrationshintergrund“ trat dabei erst vor wenigen Jahren als möglicher Ungleichheitsfaktor in den Fokus der Bildungsforschung. Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“⁴² werden in aktuellen Studien als von Bildungsbenachteiligung in besonderer Weise betroffen identifiziert. Ein oft beklagtes Problem bei diesen Studien ist jedoch die mangelhafte Datenlage, die ein erschöpfendes Erfassen der Gruppe der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ beziehungsweise ein Unterscheiden der „ersten Generation“, „1,5-Generation“ und der „zweiten Generation“⁴³ unmöglich macht (vgl. u.a. OECD 2009; WALLACE et al. 2007; WROBLEWSKI/HERZOG-PUNZENBERGER 2010). In nationalen Studien werden Schüler_innen aufgrund des Fehlens besserer Alternativen daher entweder anhand ihrer Staatsbürger_innenschaft oder anhand ihrer „Erstsprache“ beziehungsweise „Alltagssprache“ erfasst. Beides erlaubt jedoch nur eine lückenhafte Erfassung der Gruppe der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“. So haben laut WROBLEWSKI/HERZOG-PUNZENBERGER (2010: S. 107) 60% der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ die österreichische Staatsbürger_innenschaft. 21% von ihnen sprechen zu Hause ausschließlich Deutsch. Sie werden demnach in diesen Studien nicht in die Gruppe der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ miteinbezogen. Nur die OECD-Studien PISA und PIRLS erfragen neben der Staatsbürger_innenschaft auch das Geburtsland der Eltern, was eine etwas genauere Erfassung dieser Personengruppe ermöglicht. Der Aufenthaltsstatus der Schüler_innen wird weder in nationalen noch in internationalen Studien erhoben. Das Wissen über die Bildungssituation von asylwerbenden Schüler_innen ist demnach äußerst gering. Die

⁴² Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist im wissenschaftlichen Kontext aufgrund seiner Unschärfe sehr umstritten. Ungeachtet dessen findet er – nicht zuletzt in Ermangelung besserer Alternativen – nach wie vor breite Anwendung. Als Menschen mit „Migrationshintergrund“ werden dann all jene bezeichnet, die entweder selbst oder deren Eltern Migrationserfahrung aufweisen (vgl. UNECE 2006: S. 90). Uneins ist man sich darüber, ob hier auch jene dazuzuzählen sind, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Was für eine derartige Auffassung dieses Begriffs sprechen würde, ist die Tatsache, dass es sich beim „Migrationshintergrund“ um eine alltagsrelevante Kategorie handelt, die Personen im alltäglichen Handeln aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale (Hautfarbe, Kleidung etc.) zugeschrieben wird. Hierin liegt auch die Problematik dieses Begriffs begründet, insofern er immer eine Zuschreibung der Mehrheitsgesellschaft darstellt, die unabhängig von der Eigendefinition der Betroffenen ent- und besteht und somit auch die große Gefahr von Generalisierungen in sich birgt.

⁴³ Auch die Problematik dieser Unterscheidung liegt in ihrer Unschärfe begründet. Der Begriff der „zweiten Generation“ subsumiert zumeist Personen, die vor Erreichung des schulpflichtigen Alters eingewandert sind ebenso wie jene, die schon im Aufnahmeland geboren wurden (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2003: S. 7). Ein Bericht der ILO (International Labour Organization) hat die Problematik dieses Begriffs bereits Anfang der 80er Jahre herausgearbeitet, indem er 16 verschiedene Kategorien von Nachkommen der sogenannten „ersten Generation“ identifizierte. Heute wird daher in manchen Arbeiten neben der „ersten“ und „zweiten Generation“ auch eine „in-between“-Generation (auch „1,5 Generation“ genannt) unterschieden, womit all jene Personen gemeint sind, die ihr Geburtsland während ihrer Schul- oder Ausbildungszeit verlassen haben (vgl. WIDGREN 1982). „Migrationshintergrund“ gemäß obiger Definition haben all diese Gruppen.

vorhandenen Studien zur Schulsituation von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ lassen jedoch auch für asylwerbende Flüchtlingskinder und -jugendliche eine Benachteiligung vermuten, die als Teil dieser Gruppe zu betrachten sind.

Die in aktuellen Studien zu findenden Angaben über die Anzahl der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ variieren aufgrund der oben besprochenen Schwierigkeiten bei der Datenerhebung stark. Aber auch unter den OECD-Studien kommen bei selbiger Erhebungsmethode – Geburtsland der Eltern und Erstsprache – starke Varianzen zum Vorschein. Während laut PISA-Daten im Jahr 2006 13,2% aller Schüler_innen „Migrationshintergrund“ aufwiesen, war das laut PIRLS-Studie 2006 bei 17% der Fall.⁴⁴ Auch die Angaben zu den Anteilen der „ersten Generation“ und „zweiten Generation“ unterscheiden sich maßgeblich voneinander (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 166f). Schon in früheren Studien zur Bildungssituation von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ wurde auf die auffällige Überrepräsentanz in Haupt- und insbesondere Sonderschulen bei gleichzeitiger Unterrepräsentanz in höheren allgemeinen Schulen hingewiesen (vgl. u.a. BACHER 2005; LUCIAK 2009; NAIRZ-WIRTH 2007; SCHMID 2004; WEISS/UNTERWURZACHER 2007). Auch in vorschulischen Einrichtungen sind sie unterrepräsentiert (vgl. OECD 2009: S. 40f).

Die aktuellsten Daten bezüglich der Situation von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ bietet der Nationale Bildungsbericht Österreich 2009 (SPECHT 2009a/b). In diesem Bericht wird festgestellt, dass in Österreich besonders große Leistungsunterschiede zwischen Schüler_innen mit und jenen ohne „Migrationshintergrund“ bestehen:

„Schüler/innen mit Migrationshintergrund – gemessen an der Alltagssprache bzw. der Nationalität – verteilen sich sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Schultypen und Fachrichtungen. Im Allgemeinbildenden Schulwesen fällt auf, dass Kinder von Zugewanderten in Sonderschulen überrepräsentiert sind, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Alltagssprache als auch der Nationalität. Hier liegt die Vermutung nahe, dass häufig Sprachschwierigkeiten die Ursache für die Überstellung in eine

⁴⁴ Während bei PISA allerdings 15-jährige Schüler_innen als Untersuchungsgruppe herangezogen wurden, waren es bei PIRLS die zehnjährigen. Trotzdem ist eine derart große Abweichung verwunderlich.

sonderpädagogische Schulform darstellen. [...] In den AHS ist der Anteil an Migrant/inn/en/Kindern und -jugendlichen unterdurchschnittlich. Generell ist festzustellen, dass im gesamten weiterführenden Schulsystem die Anteile der Schüler/innen mit Migrationshintergrund deutlich niedriger sind als in den Pflichtschulen.“ (LASSNIGG/VORGTEHUBER 2009b: S. 41)

In Zahlen gesprochen heißt das Folgendes: Im Durchschnitt sind es im Schuljahr 2006/07 15,5% aller Schüler_innen, die angeben, nicht Deutsch als Alltagssprache zu haben. Während dies in allgemeinbildenden Pflichtschulen allerdings auf 19,8% der Schüler_innen zutrifft, ist das in allgemeinbildenden *höheren* Schulen nur noch bei 11,7% der Fall und in berufsbildenden Schulen lediglich bei 10%. Bezüglich ihrer Partizipation in den allgemeinen Pflichtschulen fällt ihre starke Überrepräsentanz in Sonderschulen auf: 26,5% der Sonderschüler_innen haben eine andere Alltagssprache als Deutsch (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 167f).

Österreich	1993/94		2000/2001		2006/07	
	absolut	prozentuell	absolut	prozentuell	absolut	prozentuell
Volksschulen inkl. Vorschule	43.057	11,3%	56.640	14,4%	70.433	20,3%
Hauptschulen	27.267	10,2%	34.298	13,0%	48.057	18,7%
Sonderschulen	3.489	18,4%	3.169	23,3%	3.492	26,5%
Polytechnische Schulen	2.888	15,9%	2.450	12,5%	4.351	20,4%
allgemeinbildende Pflichtschulen	76.701	11,2%	96.557	14,0%	126.333	19,8%
AHS-Unterstufe	--	--	8.398	7,9%	14.391	12,3%
AHS-Oberstufe	--	--	5.709	7,3%	9.382	10,8%
allgemeinbildende höhere Schulen	7.253	4,2%	14.107	7,6%	23.773	11,7%
berufsbildende Pflichtschulen	10.763	8,0%	7.305	5,5%	10.593	7,9%
berufsbildende mittlere Schulen	2.453	4,6%	5.221	10,7%	8.078	15,4%
berufsbildende höhere Schulen	3.179	3,2%	8.198	6,6%	13.240	9,8%
lehrerbildende höhere Schulen	58	0,8%	106	1,2%	237	2,6%
berufsbildende Schulen	16.453	--	20.830	--	32.148	9,7%
Alle Schulen	100.407	--	131.494	--	182.254	15,5%

Tabelle 1: Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch nach Schuljahren und -sparten (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 168)

Nicht österreichische Staatsbürger_innen sind im österreichischen Bildungssystem noch schlechter positioniert. LUCIAK (2009: S. 379) spricht von einem um mehr als 50% erhöhtem Risiko einer Sonderschulzuweisung für Pflichtschüler_innen mit nicht österreichischer Staatsbürger_innenschaft. Er weist allerdings darauf hin, dass dieser Befund nicht auf alle Bundesländer zutrifft. Ein stark erhöhtes Risiko kann für Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg errechnet werden. In den restlichen Bundesländern ist dies nicht der Fall. Die Überrepräsentanz von Schüler_innen mit nicht-österreichischer Staatsbürger_innenschaft beziehungsweise anderer Umgangssprache als Deutsch in einigen

Bundesländern geht dabei mit einer niedrigen Zahl an Integrationsschüler_innen in genau diesen Bundesländern einher. Mit der jeweiligen Gesamtanzahl an Schüler_innen mit nicht-österreichischer Staatsbürger_innenschaft oder anderer Umgangssprache als Deutsch stehe die Anzahl der Sonderschulüberweisungen – wie auch jene der SPF-Bescheide – jedoch nicht in Zusammenhang. Detaillierte Daten, um diese Unregelmäßigkeiten genauer untersuchen zu können, fehlen allerdings. Eine generell ablehnendere Haltung gegenüber einer gewissen Heterogenität im Schulwesen in jenen Bundesländern, die auch Integration in geringerem Ausmaß fördern und diese Schüler_innen daher eher aussondern, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden (vgl. FEYERER 2009: S. 83; LUCIAK 2009 S.: 377-382).

Anders als das oben dargebrachte Zitat von LASSNIGG/VOGTENHUBER (2009b: S. 41) vermuten lässt, betrifft die Überrepräsentanz in den Sonderschulen auch nicht alle Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“. Der Annahme, dass (alleine) Sprachschwierigkeiten für überdurchschnittlich viele Sonderschulzuweisungen dieser Schüler_innen verantwortlich gemacht werden können, steht demnach der Befund entgegen, dass je nach Nationalität beziehungsweise Sprachenzugehörigkeit eine ungleiche Wahrscheinlichkeit einer Sonderschulzuweisung besteht, wie HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 168f) einwenden. Laut ihren Errechnungen sind es vor allem Türkisch- und BKS⁴⁵-sprechende Schüler_innen, die in Sonderschulen, Hauptschulen und polytechnischen Schulen überrepräsentiert sind. In den höheren Schulen (AHS und BHS) sind sie hingegen unterrepräsentiert. Für Schüler_innen aus osteuropäischen Ländern (Polen, Tschechien, der Slowakei und Ungarn) ist das Gegenteil der Fall. Sie sind in Sonderschulen im Vergleich zu Schüler_innen ohne „Migrationshintergrund“ unterrepräsentiert und in der AHS überrepräsentiert. Wird das Kriterium der Staatsbürger_innenschaft anstatt jenes der Erstsprache herangezogen, fällt diese Benachteiligung für Erstgenannte noch eindeutiger aus: Eingebürgerte Staatsbürger_innen weisen demnach ein etwas geringeres Risiko auf, das Schulsystem mit „niedrigeren“ Bildungsabschlüssen zu verlassen. WEISS et al. (2007: S. 7) machen außerdem auf ein leicht erhöhtes Risiko einer Sonderschulzuweisung für afrikanische Schüler_innen sowie auf eine starke Überrepräsentanz dieser Gruppe in den berufsbildenden mittleren Schulen aufmerksam. Letzteres gilt auch für asiatische Schüler_innen.

⁴⁵ Bosnisch, Kroatisch, Serbisch.

Schuljahr 2006/07 *	Verteilung der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch auf Schulsparten (in %)	Migrationshintergrund: BKS		Migrationshintergrund: Türkei		Migrationshintergrund: Polen, Tschech., Slowak., Ung.		Sonstiger Migrationshintergrund	
		STB ¹³	Sprache ¹⁴	STB ¹³	Sprache ¹⁴	STB ¹³	Sprache ¹⁴	STB ¹³	Sprache ¹⁴
Volksschulen	28,2	1,22	1,32	1,35	1,39	1,16	1,23	1,27	1,44
Hauptschulen	21,4	1,34	1,24	1,76	1,48	0,93	0,81	1,18	1,10
Sonderschulen und Sonderschulklassen	1,0	1,98	1,78	3,77	2,74	0,82	0,79	1,71	1,66
Polytechnische Schulen	1,7	1,63	1,48	1,80	1,51	0,79	0,67	1,54	1,29
AHS gesamt	18,3	0,49	0,64	0,18	0,39	1,35	1,53	0,85	0,91
darunter AHS-Unterstufe	10,4	0,58	0,76	0,19	0,41	1,25	1,47	0,74	0,91
Berufsschulen	12,5	0,78	0,59	0,53	0,55	0,31	0,27	0,70	0,28
BMS gesamt	3,2	1,47	1,47	0,97	1,45	1,13	1,04	0,94	1,18
BHS gesamt	12,4	0,64	0,64	0,25	0,42	0,95	0,90	0,51	0,61
Berufsbildende Akademien	0,0	1,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,22	0,00
Mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	0,3	0,00	0,01	0,00	0,00	0,05	0,00	0,48	0,15
Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	0,9	0,09	0,15	0,04	0,08	0,42	0,32	0,27	0,16

Tabelle 2: Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Erstsprachen, Staatsbürger_innenschaft und Schulsparten (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 169)

Schüler_innen mit Türkisch als Erstsprache haben demnach ein um 2,7 mal erhöhtes Risiko einer Sonderschulzuweisung im Vergleich zu Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache. Bei Schüler_innen mit türkischer Staatsbürger_innenschaft ist das Risiko sogar 3,8 mal höher als bei österreichischen Staatsbürger_innen (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 169). Für Angehörige anderer Sprachgruppen als der bisher genannten, wie es Asylwerbende mehrheitlich sind, gibt es keine Daten.

Auch „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (SPF) wird Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ überdurchschnittlich häufig attestiert. Insgesamt besteht ein um 1,6% erhöhtes Risiko für Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Vergleich zu jenen mit Deutsch als Erstsprache. Türkische (inklusive kurdische) Schüler_innen weisen gar ein 2,3 mal höheres Risiko einer SPF-Feststellung auf. Das heißt, während von den Schüler_innen, die Deutsch als Erstsprache haben, insgesamt 3,3% einen SPF aufweisen, sind es unter den türkischen 7,6%⁴⁶ (vgl. ebd.: S. 170f).

⁴⁶ Eigene Berechnung.

Grund- und Sekundarstufe I inklusive Polytechnische Schule	SPF der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch in %	Relativer Risiko-Index nach Sprachgruppen				
		Bosnisch Kroatisch Serbisch	Türkisch inkl. Kurdisch	Polnisch, Tschechisch Slowakisch, Ungarisch	Sonstige Sprachen	nicht deutsche Sprachen insgesamt
Burgenland	3,6	0,7	2,3	0,5	1,2	1,1
Kärnten	3,8	1,1	1,9	0,0	1,3	1,2
Niederösterreich	3,3	1,6	2,9	0,7	1,4	1,8
Oberösterreich	2,9	1,0	2,5	1,0	1,5	1,5
Salzburg	3,1	1,4	2,7	0,5	2,1	1,5
Steiermark	2,7	0,9	1,7	1,1	1,3	1,2
Tirol	2,6	1,4	2,2	0,9	1,8	1,9
Vorarlberg	3,3	1,4	2,8	0,8	0,8	1,4
Wien	4,4	1,4	1,6	0,5	0,9	1,2
Insgesamt	3,3	1,4	2,3	0,3	1,3	1,6

Tabelle 3: Relativer Risiko-Index (RRI) für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) nach Bundesländern und Erstsprache im Schuljahr 2006/07 (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 171)

Der relative Anteil der Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch, denen SPF attestiert wird, ist – wie auch die Zahl der Sonderschulzuweisungen – regional sehr unterschiedlich verteilt. In Wien, Kärnten und im Burgenland erhalten zwar vergleichsweise viele Schüler_innen einen SPF, der Unterschied zwischen Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch und jenen mit Deutsch als Erstsprache ist jedoch gering. Andere Bundesländer wie Tirol und Niederösterreich weisen hingegen einen auffällig höheren Anteil an SPF-Bescheiden unter Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch auf (vgl. ebd.: S. 171). Warum der Anteil an Schüler_innen mit SPF in den Bundesländern so unterschiedlich ausfällt, ist nicht geklärt. Fest steht jedoch, dass in einigen Bundesländern Kinder und Jugendliche eher in Sonderschulen, in anderen hingegen eher integrativ beschult werden. Eine hohe Zahl an SPF-Bescheiden in der Regelschule korreliert dabei mit einer niedrigen Zahl an Sonderschulzuweisungen und vice versa. Es besteht darüber hinaus ein negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinder mit anderer Alltagssprache als Deutsch und den SPF-Bescheiden in Regelschulen. In Bundesländern, wo es relativ gesehen weniger Schüler_innen mit anderer Alltagssprache als Deutsch gibt, werden demzufolge mehr SPF-Bescheide in Regelschulen ausgestellt, was für eine geringe Integrationsrate steht (vgl. LASSNIGG/VOGTENHUBER 2009b: S. 42f).

Wie bereits erwähnt, rechtfertigt eine unzureichende Beherrschung der Unterrichtssprache laut Gesetzgebung keineswegs die Attestierung eines SPF.⁴⁷ Für diesen Fall wurde der Status der „außerordentlichen Schülerin“ beziehungsweise des „außerordentlichen Schülers“ ins

⁴⁷ Siehe Kapitel 2.1.

Leben gerufen. Diesen können alle Schüler_innen mit anderer Erstsprache als Deutsch erhalten, wenn davon ausgegangen werden kann, dass sie die geforderten Leistungen aufgrund fehlender Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht erbringen können (vgl. BMUKK 2007: S. 10f). Im Pflichtschulbereich haben im Jahr 2006/07 im Durchschnitt 4% aller Schüler_innen einen „außerordentlichen“ Status erhalten. Die Praxis bezüglich der Zuweisung dieses Status variiert allerdings ebenfalls stark zwischen den Bundesländern. Während ihn in Oberösterreich beispielweise 46,5% aller Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ erhalten, sind es im Burgenland oder in Tirol nur etwa 5%. Die Gründe und Konsequenzen dieser Differenzen in den Bundesländern sind auch hier unerforscht (vgl. OECD 2009: S. 14 und 44f). Trotz dieser Möglichkeit, Schüler_innen mit „mangelnder“ Beherrschung der Unterrichtssprache diesen „außerordentlichen“ Status zu erteilen, liegt die Vermutung nahe, dass fehlende Sprachkenntnisse sowie vermeintliche kulturelle Unterschiede in der Praxis trotzdem oftmals einen (Mit)Grund für SPF-Erteilungen und Sonderschulzuweisungen darstellen (vgl. LASSNIGG/VOGTENHUBER 2009b: S. 41; LUCIAK 2009: S. 370).

Hinsichtlich des Ausmaßes geschlechterspezifischer Unterschiede bei Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ gibt es kontroverse Einschätzungen: Laut HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 170) sind diese unter Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in etwa gleich stark ausgeprägt wie unter jenen ohne „Migrationshintergrund“. Die Bildungssituation stelle sich für Mädchen in beiden Gruppen insgesamt günstiger als für ihre männlichen Kollegen dar. Andere Studien weisen auf einen verstärkten geschlechterspezifischen Unterschied in der Gruppe der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ hin, der zugunsten der Mädchen ausfällt. Diese Diskrepanz bezüglich der Einschätzung geschlechtsspezifischer Unterschiede ist in erster Linie auf die untersuchte Altersgruppe zurückzuführen. So scheinen Mädchen zwar durchschnittlich „höhere“ Schulleistungen zu erzielen, gleichzeitig scheiden sie aber früher aus dem Bildungssystem aus (vgl. LUCIAK 2011: S. 135; OECD 2009: S. 48-50). Auch die generelle Überrepräsentanz von männliche Schüler_innen in Sonderschulen ist unter Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ etwas stärker ausgeprägt. Als mögliche Ursache für deren häufigere Sonderschulzuweisung wird insbesondere eine vermehrte Diagnostizierung von Verhaltensauffälligkeiten diskutiert (vgl. LUCIAK 2009: S. 381f).

BREIT (2009b: S. 143) weist außerdem darauf hin, dass die Zahl der Repetent_innen unter den Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ wesentlich höher ist. Während laut PISA

2006 13% der 15-jährigen Schüler_innen ohne „Migrationshintergrund“ eine Klasse wiederholen müssen, waren es unter den Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ 23%. STEINER (2009) fand außerdem heraus, dass sie ein deutlich höheres Risiko aufweisen, das Schulsystem früh und ohne anerkannten Abschluss zu verlassen. Jugendliche, deren Geburtsland außerhalb der EU15 liegt, weisen ein siebenfach höheres Risiko auf, ihren Bildungsweg ohne Abschluss zu beenden, als in Österreich geborene Jugendliche. Aber auch die zweite Generation ist davon betroffen, wenn auch in geringerem Maße. Während Jugendliche ohne „Migrationshintergrund“ ein Dropout-Risiko von 4,3% aufweisen, ist das unter Angehörigen der zweiten Generation bei 18,8% der Fall und bei jenen, deren Geburtsland außerhalb der EU15 liegt, sogar bei 29,8%.⁴⁸

In Österreich kann – im Gegensatz zu anderen Ländern wie Schweden, England, USA, Kanada oder Neuseeland (vgl. SCHREINER/BREIT 2006; SUCHÁN et al. 2007) – generell keine wesentliche Verbesserung der Bildungssituation der „zweiten Generation“ im Vergleich zu jener der „ersten“ festgestellt werden. Häufig wird davon ausgegangen, dass sich die Aufenthaltsdauer positiv auf die Schulleistungen auswirkt.⁴⁹ In logischer Konsequenz müsste die „zweite Generation“, die im Unterschied zur „ersten“ bereits in Österreich geboren wurde, „bessere“ Schulleistungen erzielen. Das ist in Österreich allerdings nicht der Fall. BREIT (2009a: S. 149f) spricht sogar von einer generellen Verschlechterung der Situation für Angehörige der „zweiten Generation“. Während der Anteil der Risikoschüler_innen hinsichtlich der Lesekompetenzen laut PISA 2006 unter ihnen bei 45% liegt, ist dies bei der „ersten Generation“ nur bei 37% der Fall. Auch im Bereich der Naturwissenschaften kann ein Abstieg – wenn auch in geringerem Ausmaß – festgestellt werden. Hier zählen 45% der Schüler_innen der „zweiten Generation“ zur „Risikogruppe“ im Vergleich zu 42% der „ersten Generation“.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ zahlreichen Bildungsbenachteiligungen unterworfen sind. BAUER/KAINZ (2007) fassen dies wie folgt zusammen:

⁴⁸ Als „frühe Bildungsabbrecher_in“ gilt in dieser Studie, wer das Schulsystem ohne anerkannten Abschluss (Lehrabschluss, mehrjähriger Fachschulabschluss etc.) verlassen hat, das heißt, wer lediglich über einen Hauptschulabschluss oder einen Abschluss einer polytechnischen Schule beziehungsweise einer einjährigen berufsbildenden mittleren Schule verfügt.

⁴⁹ Siehe dazu Kapitel 2.4.2.1.

„Kinder mit Migrationshintergrund zeigen typischerweise folgende Muster: Ihre Bildungskarrieren dauern weniger lang und sind weniger erfolgreich. Sie sind überproportional in den Risikogruppen (PISA) vertreten, finden weniger häufig einen Einstieg in die Berufsbildung und haben daher enorme Probleme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt und der Sicherung ihrer Lebensgrundlagen durch Erwerbsarbeit. [...] Sie sind in Sonderschulen tendenziell überrepräsentiert, wiederholen deutlich häufiger Klassen, erreichen häufiger keinen positiven Pflichtschulabschluss, setzen ihre Bildungskarrieren nach Beendigung der Schulpflicht häufig nicht fort und sind in höheren Schulen und Berufsschulen (Lehre) unterrepräsentiert.“ (ebd.: S. 18 und S. 29)

2.4 Theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten

2.4.1 „Sonderpädagogischer Förderbedarf“

Laut österreichischer Gesetzgebung liegt ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (SPF) dann vor, wenn eine Person „[...] infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht [...] nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist“ (§ 8 Abs. 1 SchPflG).⁵⁰ Was genau unter „*physischer oder psychischer Behinderung*“ zu verstehen ist, wird an dieser Stelle nicht näher erläutert. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK 2010f: 10f) trifft in seiner Anleitung zur Durchführung sonderpädagogischer Gutachten im Rahmen der SPF-Feststellung jedoch eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen einer „*Lernbeeinträchtigung*“ und einer „*Lernbehinderung*“ (ebd.: S. 10). Worin allerdings die genauen Unterschiede bestehen, wird nicht weiter erklärt. In selbigem Dokument findet etwas später auch der Begriff der „*Verhaltensbehinderung*“⁵¹ Anwendung. Um schließlich eine Zuteilung in eine dieser drei Kategorien vornehmen zu können, sowie das Ausmaß der vorliegenden „Behinderung“ beziehungsweise „Beeinträchtigung“ abschätzen zu können,

⁵⁰ Siehe Kapitel 2.1.

⁵¹ Was unter „Verhaltensbehinderung“ fällt, wird ebenso wenig erläutert. HILLENBRAND (2001: S. 145) unterteilt das, was er „*Verhaltensstörungen*“ nennt, in vier Bereiche: Externalisierende Störungen (Aggressionen, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität etc.), internalisierende Störungen (Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenslosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen, etc.), sozial unreifes Verhalten (Konzentrationsschwäche, geringe Belastbarkeit, etc.) und sozialisiertes delinquentes Verhalten (Gewalttätigkeit Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, etc.). Der ersten Kategorie schreibt er dabei die größte Häufigkeit zu.

wird ein sonderpädagogisches Gutachten als notwendig erachtet, das folgende Untersuchungsbereiche beinhalten soll:

Kind-Umfeld-Analyse	Unterrichtsbeobachtung	Individuelle Entwicklungsbereiche
Familiäre Situation	Lern- und Sozialverhalten	Allgemeine Entwicklung und Vorgeschichte
Sozioökonomische Situation	Lernumfeld	Motorik
Soziokulturelle Situation		Wahrnehmung
Soziomedizinische Situation		Sprache (auch Erstsprache)
		Kognition
		Lern- und Arbeitsverhalten
		Lernstand, Schulleistung, Angaben zur Schullaufbahn

Tabelle 4: Inhaltliche Richtlinien für die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens (BMUKK 2010f: S. 17)

Eine „Beeinträchtigung“ beziehungsweise „Behinderung“ wird folglich in verschiedenen Bereichen für möglich gehalten: Allgemeine Entwicklung, Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition oder Lernen allgemein. Die Ursachen werden entweder in Umwelt- und Sozialisationsbedingungen („sozioökonomische“, „soziokulturelle“, „familiäre Situation“) oder in „(sozio)medizinischen“ Faktoren gesehen, wie die Kategorien der „*Kind-Umfeld-Analyse*“ zeigen.

Die Diagnose des sonderpädagogischen Gutachtens soll sich dabei an den jeweiligen im Lehrplan verankerten Lernzielen orientieren.

„Die sonderpädagogische Diagnose erhebt im Gegensatz zur medizinischen und psychologischen den auf den jeweiligen Lehrplan bezogenen augenblicklichen Lernstand eines Kindes unter Einbeziehung seines Umfeldes

im Hinblick auf eine angemessene Förderung.“ (ebd. S. 16)

Bei der Kategorie „Lernbehinderung“ handelt es sich demnach um eine relationale Größe, die erst im Vergleich mit bestimmten Normerwartungen sinnhaft wird. Eine allgemeine Definition ist daher schwierig. Laut LUCIAK (2009) werden gemeinhin jene Schüler_innen als „lernbehindert“ bezeichnet, die „[...] *normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen zeigen und für die angenommen wird, dass sie längerfristig erheblichen Beeinträchtigungen in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten unterliegen und daher entsprechender Sonderförderung bedürfen*“ (ebd.: S. 374).

Der Begriff „sonderpädagogisch förderbedürftig“ wurde erst jüngst in die fachliche Diskussion eingeführt und sollte weniger negative Konnotationen hervorrufen als früher im deutschsprachigen Raum gebräuchliche Begriffe wie „hilfsschulbedürftig“ oder gar „*schwachbefähigt*“/„*schwachsinnig*“ (STÖTZNER 1963). Die Kategorie des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ scheint jedoch nicht weniger problematisch zu sein. Wie SCHRÖDER (2000: S. 194) betont, impliziert sie, dass ein eindeutig erkennbarer Unterschied zwischen „pädagogischem“ und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ besteht. Doch schon pädagogischer Förderbedarf ist seiner Meinung nach nicht eindeutig definiert.

„Förderbedarf – verstanden als das Bedürfnis, Hilfe zum erfolgreichen Lernen zu erhalten – ist ein Merkmal der meisten Lernenden in der Schule. Wenn dieses Bedürfnis überdurchschnittlich groß und negativ auffällig wird, muss die Allgemeine Schule ihre Möglichkeiten zur intensiveren Förderung einsetzen. ‚Sonderpädagogisch‘ wird der Förderbedarf erst dann, wenn ihm die Allgemeine Schule nicht mehr mit ihren eigenen Mitteln genügen kann [...]. Je nachdem, ob die besonderen Förderkapazitäten der Allgemeinen Schule gering oder gut entwickelt sind, setzt demnach sonderpädagogischer Förderbedarf früher oder später ein.“ (ebd.)

“Sonderpädagogischer Förderbedarf” ist demzufolge eine Kategorie, die aufgrund ihrer unzureichenden Definition einen überaus großen Interpretationsspielraum offenlässt. Die Problematik besteht also darin, dass es sich hier um einen Fremdzuschreibungsprozess handelt. Mittels diagnostischer Verfahren soll getestet werden, inwiefern ein Kind den Normalitätserwartungen entspricht. Diese müssen allerdings vorab erst definiert werden und stellen somit in keinerlei Hinsicht ein objektives Beurteilungskriterium dar. Ab wann jemand

als „lernbehindert“ oder „verhaltensauffällig“ gilt, ist demnach keineswegs festgeschrieben, sondern Resultat eines sozialen Interpretationsprozesses (vgl. KOTTMANN 2006: S. 121f).⁵² Den professionalisierten Sonderpädagog_innen kommt dabei die Definitionsmacht zu. Den Betroffenen wird in der Regel weder bei der Attestierung des SPF noch bei der Wahl zwischen Sonderschule oder Integrationsklasse Mitspracherecht gewährt. Daher „[...] kann man bezweifeln, ob damit wirklich die – nur subjektiv bestimmbaren – Bedürfnisse des Kindes getroffen werden. Streng genommen und redlicherweise können von außen eigentlich nur (spezielle) Erfordernisse bestimmt werden“ (SPECK 1995: S. 171).

Die diesen Feststellungsverfahren immanente Subjektivität spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass ihr Ausgang signifikant mit den jeweiligen Gutachter_innen zusammenhängt (vgl. KOTTMANN 2006 S. 326-331; MAND 2002: S. 11f). Aber schon die Frage, ob überhaupt SPF beantragt wird oder nicht, hängt von außenstehenden Personen – insbesondere von den Lehrenden und der Direktion – ab. Auch die schulischen Rahmenbedingungen spielen hierfür eine entscheidende Rolle. MAND (2003: S. 36) stellte beispielsweise fest, dass auch das Platzangebot in Sonderschulen mit den Zustellungsraten korreliert.

„Das bedeutet, dass es ausschließlich im System liegende Gründe sein können, die eine Zuweisung von Sonderpädagogischem Förderbedarf legitimieren können – zu Lasten des Kindes, das zwar eventuelle zusätzliche Zuwendung erhält, andererseits aber mit massiven Auswirkungen auf seine weitere Schullaufbahn kategorisiert und etikettiert wird.“ (KOTTMANN 2006: S. 112f)

Angesichts dieser Subjektivität, die den SPF-Feststellungen zugrundeliegt, ist die Vermutung naheliegend, dass es sich beim Begriff der „Lernbehinderung“ um ein soziales Konstrukt handelt. Diese Annahme wird durch die Tatsache unterstützt, dass es sich um eine Kategorie handelt, die lediglich im Rahmen der Schule besteht. Außerhalb der Schule gelten die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht als „behindert“ (vgl. LUCIAK 2009: S. 373). EBERWEIN (1996) fasst seine Kritik am Lernbehinderungsbegriff wie folgt zusammen:

„Es ist deutlich geworden, daß Lernbehinderung keine Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern ein relationales Phänomen, das nur in Bezug zu den Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungs-

⁵² Siehe auch Kapitel 2.4.3.

verhalten der Lehrer, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen richtig interpretiert werden kann. Allein dieser Sachverhalt verbietet es, von dem [Hervorhebung im Original] Lernbehinderten zu sprechen. Lernbehinderung stellt für die meisten aus sozialen Brennpunkten stammenden Kinder eine Behinderung des Lernens dar. In ihrer Lebenswelt gelten andere Lernformen, Verhaltensregeln, Situationsdefinitionen und Deutungsmuster, die mit den Normen und Spielregeln von Lehrern und Schule wenig gemeinsam haben.“
(ebd.: S. 51f)

Die generelle Orientierung an Defiziten und somit am medizinischen Modell von Behinderung⁵³ ist bei der Klassifizierung in „behindert“ und „nicht behindert“ deutlich spürbar und bleibt trotz jedweder begrifflicher Modifikationen bestehen (vgl. HINZ 2002: S. 358).

Neben der Frage, wie und von wem Normalität definiert wird, ist es allerdings auch fraglich, inwiefern das Definierte schließlich tatsächlich messbar ist. Das prinzipielle Problem diagnostischer Verfahren fasst WEMBER (1998) wie folgt zusammen:

„Diagnosen, gleich ob psychologischer, allgemein pädagogischer oder sonderpädagogischer Art, weisen immer und grundsätzlich vier Merkmale auf: Sie sind aspekthaft selektiv und nicht allumfassend vollständig, sie sind wertgeleitet und nicht wertneutral, sie sind theoriebestimmt und nicht in einem grundsätzlichen Sinne wahr oder falsch und sie sind deskriptiv und als solche allein und für sich genommen nicht geeignet, Veränderungsmaßnahmen zu begründen oder zu leiten.“ (ebd.: S. 108)

Trotz der dargelegten Problematik wird an einer Kategorisierung und – damit zusammenhängend – der Separierung der Kategorisierten festgehalten. Dies liegt wohl nicht zuletzt darin begründet, dass die Annahme, Sonderschulen seien notwendig, um einem „speziellen Bedarf“ gerecht zu werden, nach wie vor weit verbreitet ist. Dass hier allerdings kein Automatismus besteht, stellen KRONIG et al. (2000) fest. Sie zeigen, dass

⁵³ Die Ursachen einer Behinderung werden in diesem Modell individualisiert, das heißt als alleinig in Persönlichkeitsmerkmalen begründet angesehen. Festgestellt wird eine körperliche, kognitive oder psychische Normabweichung, die in der Folge medizinisch oder therapeutisch behandelt werden soll. Medizinische Sichtweisen spielten ab Mitte des 19. Jahrhunderts eine große Rolle hinsichtlich der Klassifizierung von Behinderung (vgl. BIEWER 2009: S. 33-76).

Migrant_innenkinder weder sprachlich noch inhaltlich von einem Sonderschulbesuch profitieren. Ganz im Gegenteil können für die Kontrollgruppe – Migrant_innenkinder mit vergleichbaren Schulleistungsschwierigkeiten, die eine Regelschule besuchen – größere „Lernfortschritte“ verzeichnet werden. Ein negativer Einfluss auf jene Schüler_innen, bei denen keine Schulleistungsschwierigkeiten wahrgenommen wurden, konnte beim gemeinsamen Unterricht nicht festgestellt werden (vgl. ebd.: S. 189-192). Auch im Falle wahrgenommener „Verhaltensauffälligkeiten“ kann bezweifelt werden, dass eine Separierung der betroffenen Kinder wünschenswerte Effekte erzielt, da in diesen Fällen positive Verhaltensvorbilder fehlen. Eine Aussonderung dieser Schüler_innen kommt daher wohl insbesondere dem Wunsch nach Entlastung seitens der Lehrer_innen und der Regelschule entgegen (vgl. REISER 1999: S. 145ff)

Eine Erleichterung des schulischen Alltags der Lehrer_innen kann aber auch durch den Erhalt zusätzlichen Personals in der Regelklasse erfolgen, was laut derzeitiger Gesetzeslage allerdings an eine SPF-Feststellung gekoppelt ist. FÜSSEL/KRETSCHMANN (1993: S. 43-55) sprechen daher von einem „*Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma*“, das durch diese Verknüpfung entsteht.

“Die gegenwärtige Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß bei allen entsprechenden Vorhaben die Zahl der als behindert bzw. als von Behinderung bedroht bezeichneten Kinder die entscheidende Vorgabe darstellt; dies führt notwendigerweise dazu, möglichst viele Kinder als behindert/förderungsbedürftig zu etikettieren, um eine möglichst große zusätzliche Ausstattung zu bekommen. Die Integrationsabsicht wird damit in ihr Gegenteil verkehrt [...].”
(ebd.: S. 55)

Dass sich Lehrer_innen im Zweifelsfalle eher für die Einleitung eines SPF-Verfahrens entscheiden, dürfte nicht zuletzt auch darin begründet sein, dass diese Entscheidung im Nachhinein selten als falsch angesehen wird.

„Lediglich das Nicht-Vorschlagen eines Kindes kann sich als angeblich falsch herausstellen [...]. Dieses kann darin resultieren, dass Lehrer der allgemeinen Schule – um sich keinen Vorwürfen seitens der Sonderschullehrer aussetzen zu müssen – Anträge auf Überprüfung vorschnell stellen.“ (KOTTMANN 2006: S. 116)

Das Problem der „Etikettierung“ bestimmter Schüler_innen als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ liegt dabei nicht alleinig in der damit verbundenen gesellschaftlichen Stigmatisierung begründet, sondern auch in der Aufnahme dieser Zuschreibung in das Selbstkonzept der Betroffenen (WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003: S. 57). Auch die Feststellung von „Verhaltensauffälligkeiten“ kann bewirken, dass die Betroffenen letztendlich tatsächlich erwartungsgemäß handeln (vgl. KOTTMANN 2006: S. 147). Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass sich eine „Etikettierung“ in der Regel –wenn sie auch mit erhöhten Ressourcen einhergeht – weder auf den Selbstwert noch auf die Schulleistungen der Betroffenen positiv auswirkt.

Fest steht, dass die Kategorien „Lernbehinderung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ und somit auch jene des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ äußerst umstritten sind. Es ist fraglich, ob eine klare Grenze zwischen „pädagogischem“ und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ gezogen werden kann. Viel eher ist davon auszugehen, dass jedes Kind einen individuellen Bedarf aufweist.

„Insofern ist jeder Förderbedarf ein anderer. Deshalb ist auch die Frage nach zusätzlichem oder sonderpädagogischen Förderbedarf müßig. Wir sind ohnehin nicht in der Lage zu sagen, was regulärer und was zusätzlicher Förderbedarf ist. Und wenn man diesbezüglich die Begriffsvielfalt liest, angefangen bei besonderem über erheblichen, erhöhten, erheblich erhöhten bis zu sehr ausgeweitetem Förderbedarf, dann wird deutlich, dass sich dahinter immanent die alten Behinderungsbegriffe verbergen, die wir eigentlich überwinden wollten.“ (EBERWEIN 1995: S. 471)

Wie KOTTMANN (2006: S. 146) betont, können bei vielen Schüler_innen temporär „Schwierigkeiten“ in bestimmten Bereichen festgestellt werden. Das Konzept der „Lernbehinderung“ widerspricht letztlich auch einem dynamischen Begabungsbegriff, von dem die Pädagogik ihrer Meinung nach grundsätzlich ausgehen sollte.

„Man kann einem Kind als Lernenden kein konstantes Versagen innerhalb seiner Lernprozesse vorwerfen und seine Aussonderung damit rechtfertigen, wenn man sich der Dynamik und Veränderbarkeit von Lehr- und Lernprozessen, dem Fehlen einer fairen und handhabbaren Norm sowie der Problematik von subjektiven Wahrnehmungs- und Etikettierungsprozessen

bewusst ist.“ (ebd.)

Die Einführung von Integrationsklassen ändere nur wenig an der prinzipiell stattfindenden Distinktion, da der Anspruch auf eine exklusive Zuständigkeit der Sonderpädagogik für die Förderung gewisser „etikettierter“ Schüler_innen erhalten bleibt sowie auch die Idee fortbesteht, es könne grundsätzlich zwischen Schüler_innen mit „pädagogischem“ und jenen mit „sonderpädagogischem“ Bedarf differenziert werden (vgl. KOTTMANN 2006: S. 113). WOCKEN (1996) plädiert daher für eine generelle Dekategorisierung in der Pädagogik:

“Ein wünschenswertes Ergebnis integrativer Erziehung wäre eigentlich, wenn Pädagogen Entwicklungsprobleme und -abweichungen von Kindern als normal akzeptieren können; wenn die Normalitätstoleranz, also die Bandbreite dessen, was man als normal durchgehen läßt, wächst. Das Gegenteil scheint vielfach der Fall zu sein. Integrationspädagogen werden in zunehmendem Maße hellhöriger und helllichtiger für alle Arten von Auffälligkeiten. Die gesteigerte Sensibilität für Probleme von Kindern und für Problemkinder geht einher mit einer schwindenden Normalitätstoleranz.” (ebd.: S. 35f)

KOTTMANN (2006: 116ff) weist allerdings drauf hin, dass eine alleinige Dekategorisierung bei gleichzeitiger Beibehaltung der sonderpädagogischen Profession das Problem nicht löst. Im Sinne einer „inkluisiven Pädagogik“⁵⁴ müsste daher nicht nur eine Dekategorisierung stattfinden, sondern auch die sonderpädagogische Profession prinzipiell in Frage gestellt werden.

„Der Vorschlag von Dekategorisierung kann als Versuch gesehen werden, das Dilemma der Nichtabgrenzbarkeit von pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf zu lösen. So lange aber die Lehrkräfte unterschieden werden in Regelschul- und Sonderschullehrkräfte und die Kategorisierungen und unterschiedlichen Zuständigkeiten bzw. Behauptungen der Zuständigkeit und Überlegenheit in den Köpfen bestehen bleiben, wird auch eine Dekategorisierung die Problematik lediglich verschieben.“ (ebd.: S. 118)

⁵⁴ Siehe Kapitel 2.4.5.

2.4.2 Hintergründe und Ursachen von Bildungsungleichheiten

Studien, welche die Benachteiligung von Flüchtlingskindern- und jugendlichen im österreichischen Bildungssystem systematisch untersuchen, gibt es nicht. Nach den Gründen für die Schlechterstellung von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ allgemein wird auf verschiedenen Ebenen gesucht. Lange Zeit wurde die öffentliche Debatte vor allem durch die Betonung ihrer vermeintlich defizitären Voraussetzungen dominiert. Neuere Untersuchungen tragen jedoch der Komplexität und Notwendigkeit tiefergehender Differenzierung Rechnung (vgl. WEISS et al. 2007: S. 5).

HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 173-178) unterscheiden drei Ebenen, auf der sie die Ursachen für Bildungsbenachteiligungen verorten: Die Individualebene (Mikroebene), die Gruppenebene (Mesoebene) und die staatlich-institutionelle Ebene (Makroebene). Es handelt sich hierbei um eine analytische Unterscheidung, die in der Realität nicht immer so eindeutig getroffen werden kann. Ganz im Gegenteil stehen diese drei Ebenen eng miteinander in Verbindung. Deshalb wird heute in den meisten Fällen auch ein multikausaler Ansatz vertreten, der die Vielfalt ursächlicher Faktoren bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten berücksichtigt. Im Sinne eines besseren Verständnisses ist eine analytische Trennung der Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge jedoch durchaus sinnvoll, weshalb diesen drei Ebenen im Folgenden genauere Betrachtung zukommen soll. Auf die bestehenden Benachteiligungen wird insbesondere in Bezug auf die Kategorie des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ eingegangen.

2.4.2.1 Individualebene (Mikroebene)

Erklärungsansätze auf dieser Ebene setzen den Fokus auf personenbezogene Faktoren wie beispielsweise die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland, die Kenntnisse der Unterrichtssprache oder spezifische Persönlichkeitsmerkmale.

Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass ein direkter positiver Zusammenhang zwischen der Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland und Schulleistungen besteht (vgl. u.a. ESSER 1990; SEIFERT 1992). Das widerspricht allerdings der Tatsache, dass sich die „zweite Migrant_innengeneration“ in Österreich im Vergleich zur „ersten“ keineswegs in einer verbesserten Lage bezüglich ihrer Bildungssituation befindet. Auch HERZOG-

PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 173) weisen darauf hin, dass es sich dabei um eine verkürzte Annahme handelt, die der Komplexität realer Wirkungszusammenhänge nicht gerecht wird.

Zahlreiche Studien betonen auch die individuell vorhandenen Sprachkenntnisse als für den Schulerfolg äußerst bedeutsam. Neuere Untersuchungen zeigen jedoch, dass es hierbei keine Rolle spielt, welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Entscheidend ist vielmehr das Niveau der gesprochenen Sprache (vgl. BACHER 2005: S. 26f; BAUER/KAINZ 2007: S. 42). Auch kann nicht generell von Schulleistungsschwierigkeiten aufgrund von Zweisprachigkeit oder „Bikulturalität“ ausgegangen werden (vgl. GOGOLIN 2002: S. 158). Die aktuelle Sprachforschung besagt außerdem, dass das Beherrschen der Erstsprache auch für das Erlernen jeder weiteren Sprache von größter Bedeutung ist. Da die sprachlichen Grundkenntnisse im Grundschulalter noch nicht vollends entwickelt sind, ist eine Förderung der Erstsprachkenntnisse auch im Sinne einer Verbesserung der Zweitsprachkenntnisse von großer Bedeutung (vgl. BRIZIC 2006).

Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise geringe Leistungsmotivation oder psychische Instabilität, werden an mancher Stelle ebenfalls als negativer Einflussfaktor für den Schulerfolg erwähnt. WEISS et al. (2007: S. 8) kritisieren derartige Erklärungsansätze allerdings aufgrund ihres höchst spekulativen Charakters. STANAT/CHRISTENSEN (2006: S. 95-134) stellten auf Basis der PISA-2003-Daten außerdem fest, dass die Lernmotivation von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ generell als überdurchschnittlich hoch einzustufen ist. Sie haben allgemein eine sehr positive Einstellung zum Lernen, verfügen jedoch über weniger Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Leistungsvermögen als Schüler_innen ohne „Migrationshintergrund“ (vgl. auch OECD 2006: S. 91-116).

Auch eine „Lernbehinderung“ und der daraus resultierende sonderpädagogische Förderbedarf wurden lange Zeit insbesondere auf individuelle und der Person immanente Eigenschaften zurückgeführt. Wenn sich mittlerweile zwar auch alternative Ursachenerklärungen etablieren konnten, ist die defizitäre Sichtweise auf das Phänomen „Lernbehinderung“ sowie die Orientierung am medizinischen Modell von Behinderung⁵⁵ nach wie vor stark verbreitet. Am SPF-Verfahren wird dies besonders deutlich, insofern es darum geht, festzustellen, was ein Kind nicht kann, um es anschließend bestmöglich an die vorhandenen Leistungs- und

⁵⁵ Siehe Kapitel 2.4.1.

Verhaltensnormen anzupassen. Sonderpädagogische Förderung wird somit als Instrument der Normalitätsanpassung gesehen. Es soll also sozusagen der „Heilung“ beitragen. Die Normabweichung wird vordergründig als Resultat feststehender und irreversibler Persönlichkeitsmerkmale angesehen und deren Ursachen als biologisch begründet konzipiert. Wenn der medizinische Ansatz in Fachkreisen generell auch als überholt gilt, findet er als Begründung für „Lernschwierigkeiten“ nach wie vor häufig Anwendung (vgl. KOTTMANN 2006: S. 109f und S. 141f).

2.4.2.2 Gruppenebene (Mesoebene)

Erklärungen auf dieser Ebene konzentrieren sich auf Faktoren, die mit der Familie, der „ethnischen Community“ oder der „Mehrheitsgesellschaft“ zusammenhängen. Laut HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 175f) lassen sich auf dieser Ebene vor allem zwei Ansätze unterscheiden:

Der erste Ansatz stellt ein „Anpassungsproblem“ der Kinder und Jugendlichen an das österreichische Schulsystem als Grund für deren Schulleistungsschwierigkeiten in den Mittelpunkt der Diskussion. Dieses „Anpassungsproblem“ wird in logischer Konsequenz mit einer per se unüberwindbaren Distanz zwischen der Kultur des Herkunfts- und jener des Einwanderungslandes – konzipiert als Nationalkulturen – begründet. Im Rahmen dieses Erklärungsansatzes werden der „österreichischen Kultur“ fremde Erziehungsstile und Verhaltensweisen, Wertorientierungen und Rollennormen sowie religiöse und traditionsbewusste Handlungs- und Denkmuster für schlechtere Schulleistungen verantwortlich gemacht. Aufgrund der bestehenden kulturellen Distanz der Eltern seien diese auch nicht fähig (oder nicht gewillt), ihren Kindern die Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft näher zu bringen, was als das grundlegende Ziel einer „gelungenen Integration“ angesehen wird. Auf diese Weise wird „Bildungsferne“ als kulturell bedingt konzipiert. Als zusätzliches Problem wird in diesem Zusammenhang eine mögliche mangelnde Sprachkompetenz auf Seiten der Eltern diskutiert. Das Aufwachsen mit zwei Sprachen sowie das Leben im „ethnischen Umfeld“ – das bedeutet räumliche Segregation, die als intendierte soziale Isolation perzipiert wird – würde eine kulturelle Anpassung der Kinder unterbinden und deren Schulleistungen negativ beeinflussen (vgl. WEISS et al.: S. 9f). Laut ESSER (2001) reduzieren so beispielsweise segregierte Wohnverhältnisse die

Kontaktmöglichkeiten mit der Mehrheitsbevölkerung, was sich wiederum auf die Deutschsprachkenntnisse auswirkt. Das wiederum beeinflusst den Schulerfolg auf negative Weise. Auch die Konzentration von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in einzelnen Schulen und Klassen ist in diesem Zusammenhang immer wieder Thema. Sprachliche Heterogenität wird hier ebenso problematisiert wie Effekte des Klassenklimas und normative Einflüsse der Mitschüler_innen untereinander (vgl. STANAT 2006: S. 212). Die tatsächlichen Auswirkungen der Konzentration einzelner ethnischer Gruppen in Wohnregionen oder in der Schule sind für Österreich jedoch bislang wenig erforscht (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 176). Den Schulleistungsschwierigkeiten wird somit eine „*doppelt defizitäre Sozialisation*“ als Ursache zugrunde gelegt (WEISS et al. 2007: S. 9). Sozioökonomische Benachteiligungen und ethnische Traditionsbildung bestimmen das Leben des Kindes/Jugendlichen und wirken sich äußerst negativ auf die Schulleistungen aus (vgl. ebd.: S. 9f).

Bei dieser kulturellen Argumentation handelt es sich allerdings um einen von vielen Seiten kritisierten Ansatz. Neuere Studien lassen daran zweifeln, ob die Konzeption einer generellen, kulturell bedingten „Bildungsferne“, die auf per se defizitäre Bildungsvoraussetzungen bei Menschen mit „Migrationshintergrund“ zurückzuführen ist, aufrecht erhalten werden kann. Laut WEISS et al. (2007: S. 10) kommen dem ethnischen Umfeld – gemessen an den Deutsch-Sprachkenntnissen der Eltern, der im Elternhaus gesprochene Sprache, der Rückkehrorientierung, der Religion und traditioneller Erziehung – kein beziehungsweise nur ein sehr geringer Einfluss zu (vgl. auch UNTERWURZACHER 2007: S. 93; WEISS/UNTERWURZACHER 2007: S. 233-240). Die OECD (2009: S. 52) warnt ebenfalls vor einer vorschnellen „Kulturalisierung“. Die häufige Annahme einer generellen Geringschätzung von Bildung seitens der Migrant_inneneltern resultiere häufig aus Missverständnissen. Oftmals sind sie mit dem ihnen unbekanntem Schulsystem schlichtweg überfordert und haben darüber hinaus tendenziell weniger Information über bestehende Wahlmöglichkeiten und deren Auswirkung als nicht-migrantische Eltern, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass das vorhandene Beratungsangebot sie häufig nicht erreicht. Dass weniger Kontakt zwischen Schule und migrantischen Eltern besteht als zu nicht-migrantischen Eltern, kann ebenfalls ohne einen Rückgriff auf kulturelle Argumentationen erklärt werden. Dieser Umstand sei – zusätzlich zur generellen Überforderung angesichts eines im Vergleich zu ihrem Herkunftsland oft gänzlich anders strukturierten Schulsystems – insbesondere auf die fehlenden Deutschsprachkenntnisse zurückzuführen. BAUER/KAINZ

(2007) machen außerdem darauf aufmerksam, dass derartige Differenzen hinsichtlich der Schulleistungen zwischen Schüler_innen mit und ohne „Migrationshintergrund“ nicht in allen Ländern feststellbar sind.

„Die schlechteren Leistungsergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund und die daraus folgenden Nachteile in den Bildungskarrieren einfach der ethnischen Herkunft bzw. den mangelnden Sprachkenntnissen zuzuschreiben, ignoriert jedenfalls maßgeblich Ursachen und Zusammenhänge. Wenn klassische Einwanderungsländer mit hohen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund, wie Kanada, Australien oder auch Neuseeland, kaum Kompetenzunterschiede aufweisen und auch einige europäische Länder weitaus bessere Ergebnisse erzielen, muss die Situation offensichtlich differenzierter betrachtet werden.“ (ebd.: S. 32)

Kritiker_innen des kulturellen Ansatzes vertreten demnach die Meinung, es handle sich keinesfalls um eine generelle, kulturell bedingte Unfähigkeit dieser Personen, bessere Schulleistungen zu erzielen, als vielmehr um eine (mitunter) kulturell bedingte Distanz zur spezifischen Verfasstheit des österreichischen Bildungssystems, die Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ eine besondere Anpassungsarbeit abverlangt (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 177). Auch WEISS (2007a: S. 61) betont, dass sich eine gewisse „Bildungsferne“ weniger auf die ethnische Herkunft – gemessen an der Sprachkompetenz und normativen Orientierungen – rückführen lässt, als vielmehr auf die Unkenntnis der im Einwanderungsland geltenden kulturellen Standards, die sich im Schulsystem inkorporiert finden.

Wenn sich die aktuelle Forschung über das Erklärungspotential des kulturellen Ansatzes auch nicht einig sein mag, ist sie es darin, dass eine alleinige Reduzierung auf ethnische beziehungsweise kulturelle Merkmale zu einer verkürzten Darstellung der Wirkungszusammenhänge führt. Der zweite Ansatz innerhalb dieser Erklärungsebene sieht daher weniger die ethnische Herkunft per se als vielmehr die Zugehörigkeit zu einer niedrigeren sozialen Schicht als Hauptgrund für schlechtere Schulleistungen an. Auch hier ist oftmals von „Bildungsferne“ die Rede, allerdings wird diese als durch soziale Ungleichheiten – anstatt kulturell – bedingt angenommen (vgl. u.a. HERZOG-PUNZENBERGER 2006; UNTERWURZACHER 2009; WEISS 2007b; WROBLEWSKI/HERZOG-PUNZENBERGER 2010).

Auch das, was im schulischen Kontext als „Lernbehinderung“ wahrgenommen wird, kann durchaus durch soziale Faktoren (mit)verursacht werden. BEGEMANN (1970) fand heraus, dass etwa 90% der als „lernbehindert“ klassifizierten Schüler_innen aus sozial benachteiligten Milieus kommen. LUCIAK (2009: S. 381) weist ebenfalls darauf hin, dass gerade im Sonderschulbereich eine deutliche Überrepräsentanz von Schüler_innen aus sozial benachteiligten Familien feststellbar ist. Dies zieht er im Folgenden als Erklärung für die dortige Überrepräsentanz von Familien mit „Migrationshintergrund“ in Betracht, die überproportional aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen. Das würde auch die unterschiedliche Stellung im Bildungssystem je nach Sprachgruppenzugehörigkeit beziehungsweise Nationalitätszugehörigkeit erklären, denn die verschiedenen Einwanderungsgruppen unterscheiden sich gravierend hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Stellung. LASSNIGG/VOGTENHUBER (2009a: S. 29) distinguieren diesbezüglich zwei Gruppen: Zuziehende aus EU-Ländern und jene aus „traditionellen Migrationsländern“ (insbesondere ehemaliges Jugoslawien und Türkei), wobei das schulische Bildungsniveau bei letzteren im Durchschnitt niedriger ist: Fast die Hälfte ist ohne weiterführenden Bildungsabschluss, was sich folglich auch auf die Bildungssituation der Nachkommen auswirkt. Das ist es auch, was WEISS (2007a: S. 58) meint, wenn sie davon spricht, dass *„[...] ethnische Merkmale eher als Effekte des sozialen Milieus in Erscheinung treten.“* Das heißt, dadurch, dass unter bestimmten ethnischen Einwanderungsgruppen tendenziell mehr Menschen einer unteren sozialen Schicht angehören, gibt es in dieser Gruppe auch mehr Kinder mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen.

Es scheint allerdings als würden die Umwelt- und Sozialisationsfaktoren zweierlei bewirken. Einerseits erfüllen Kinder und Jugendliche gewisser sozialer Milieus aufgrund ihrer normabweichenden Sozialisation weniger oft die Normalitätserwartungen der Schule. Andererseits kann eine geringe Förderung in der Familie sowie schwierige familiäre Beziehungen aber tatsächlich dazu führen, dass diese Kinder sich weniger gut konzentrieren und kognitive Inhalte langsamer verarbeiten können. So stellt KLEIN (2001) fest:

„Förderschüler kommen zu einem überwiegenden Teil aus Lebens- und Erziehungsbedingungen, die ihre Entwicklung in den frühen Lebensjahren beeinträchtigt oder gar geschädigt haben.“ (ebd.: S. 59)

Neben der Bedeutung der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Kultur oder sozialen Schicht, wird auf der Gruppenebene auch die Wirkung von Stereotypisierung und

Diskriminierung seitens der Mehrheitsgesellschaft als bedeutender Einflussfaktor auf Schulleistungen diskutiert. HERZOG-PUNZENBERGER (2006: S. 85) weist beispielsweise darauf hin, dass die Bildungssituation der Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ stark mit der Stellung der jeweiligen ethnischen Gruppe zusammenhängt, die wiederum eng mit historischen Beziehungen in Verbindung steht. WROBLEWSKI/HERZOG-PUNZENBERGER (2010) betonen ebenfalls die verschiedene Bewertung von Differenz:

„Vielfalt wird je nach aktuellem Prestige der jeweiligen Sprache und Kultur unterschiedlich bewertet [...].“ (ebd.: S. 106)

So wird es beispielsweise mehrheitlich als erstrebenswert erachtet, Englisch oder Französisch zu erlernen. Sich Türkisch- oder Arabischkenntnisse anzueignen, wird jedoch allgemein als weniger lohnende Anstrengung angesehen. Diese gesellschaftliche Abwertung bestimmter Sprachen und Kulturen spüren auch die betroffenen Kinder und Jugendlichen.

„Die gesellschaftlich verankerten Kategorien des Geschlechts, der religiösen Zugehörigkeit, der nationalen oder ethnischen Herkunft (der Eltern), ja eines bestimmten rechtlichen Status wie jenes der Asylwerber/innen, wirken auf subtile, oft unbewusste, jedenfalls meist unreflektierte Weise – sowohl in der Einschätzung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit der Schüler/innen als auch in der Erwartungshaltung und im Handeln von Lehrer/inne/n. Die Verknüpfung von bestimmten Eigenschaften mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit prägen zum Teil die Interaktion zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n und erschweren oder erleichtern so die Entfaltung der individuellen Talente und Neigungen der betroffenen Schüler/innen.“
(HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 176)

2.4.2.3 Staatlich-institutionelle Ebene (Makroebene)

Die Tatsache, dass nicht in allen europäischen Ländern derartige Bildungsungleichheiten zwischen Schüler_innen mit und jenen ohne „Migrationshintergrund“ bestehen, legt die Vermutung nahe, dass auch die Verfasstheit des jeweiligen nationalen Bildungssystems Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten der sich in ihm befindlichen Individuen ausübt (vgl. MULLIS et al. 2007). In der öffentlichen Debatte werden in der Regel allerdings individuelle

und familiäre Erklärungen in den Vordergrund gerückt. Der Einfluss der (Bildungs)Politik bleibt hingegen häufig unbeachtet. Das „*Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes*“ (KRONIG 2003) dient so nicht zuletzt auch der Rechtfertigung überdurchschnittlicher Überstellungsraten von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in Sonderschulklassen.

Dass individuelle Eigenschaften sowie die soziale Positionierung einer Person Einfluss auf Schulleistungen ausüben, ist weitestgehend unumstritten. Inwieweit diesen Kategorien ein eigenständiger – das heißt ohne Einbezug der staatlich-institutionellen Ebene bestehender – Erklärungsbeitrag zukommt, wird jedoch kontrovers diskutiert. So meint DIEFENBACH (2005) beispielsweise, dass es generell weniger bedeutsam ist „[...] wie viel oder welche Art von Humankapital sie [Migrant_innen, Anm. d. Verf.] mitbringen, ebenso wichtig ist, ob es in der Aufnahmegesellschaft direkt einsetzbar ist oder in eine Form transferiert werden kann, die in der Aufnahmegesellschaft nutzbar gemacht werden kann“ (ebd.: S. 233). HORMEL (2011) geht sogar so weit zu behaupten, dass auch soziale Faktoren erst im Rahmen schulischer Strukturen ihre Wirkung entfalten, da ihnen erst in diesem Moment soziale Bedeutung zukommt:

„Vielmehr ist davon auszugehen, dass milieuspezifische Bildungsvoraussetzungen keinen eigenständigen, lediglich außerhalb des Bildungssystems liegenden Erklärungsfaktor für Bildungschancen darstellen, sondern dass diese ebenfalls schulintern interpretiert, prozessiert und als entscheidungsrelevante Faktoren mit Sinn ausgestattet werden.“ (ebd.: S. 106f)

Erklärungen auf der staatlich-institutionellen Ebene beziehen sich demnach insbesondere auf bildungspolitische Maßnahmen oder Einwanderungs- und Integrationspolitik allgemein. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 176f) betonen diesbezüglich, dass Österreich ein besonders selektives Schulsystem hat, in dem schon sehr früh – mit zehn Jahren – aufgrund vermeintlich objektiver Leistungskriterien über Bildungsverläufe entschieden wird. An die „in ihren Formen und Inhalten bildungsbürgerlich geprägte Schule“ (ebd.: S. 177) können sich Kinder aber je nach sozialem und kulturellem Hintergrund unterschiedlich „gut“ beziehungsweise schnell anpassen. Jene, die länger benötigen, da sie größere Anpassungsleistungen vollbringen müssen, werden im derzeitigen Bildungssystem schon sehr früh ausselektiert. Mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache wirken hier als zusätzlicher Faktor, der eine frühe Selektion wahrscheinlicher macht (vgl. auch

BAUER/KAINZ 2007: S. 34).

WROBLEWSI/HERZOG-PUNZENBERGER (2010: S. 105f) sehen das Grundproblem der Ungleichstellung von Schüler_innen mit und ohne „Migrationshintergrund“ im Bildungssystem darin begründet, dass die Institution Schule ihrem Aufbau nach – wie auch das darüberstehende Nationalstaatsgebilde – von kultureller Homogenität ausgeht. Mit der wachsenden Heterogenität der Schüler_innenschaft ist dieser Anspruch jedoch nur schwer vereinbar. Im schulischen Alltag wird Mehrsprachigkeit daher eher als Hindernis für die Erreichung vorgegebener Lernziele betrachtet denn als Chance. Trotz vielfacher öffentlicher Bekundungen, diesen negativen Zuschreibung entgegenwirken zu wollen, werden weiterhin nicht etwa die Unterrichtsmethoden, Schulmaterialien oder die Lehrer_innenausbildung den neuen Rahmenbedingungen angepasst, sondern die „neuen“ Schüler_innen sollen sich dem bestehenden System anpassen. Bildungspolitische Maßnahmen sind daher größtenteils an der Anpassung an die sprachlichen und kulturellen Normen orientiert. Die de facto vorgefundene Vielfalt wird dabei ignoriert und negiert, was zu einer schrittweisen Exklusion der die Homogenität gefährdenden Elemente führt. Dies gilt für kulturell „Andersartige“ ebenso wie für Schüler_innen, denen eine „Lernbehinderung“ zugeschrieben wird.⁵⁶

Dass auch nicht direkt mit Bildungspolitik zusammenhängende politische Entscheidungen großen Einfluss auf das Ausmaß von Ungleichheiten im Bildungssystem ausüben, zeigen BACHER/STELZER-ORTHOFFER (2008: S. 65-92). Sie fanden heraus, dass ein starker statistischer Zusammenhang zwischen der schulischen Integration und dem jeweiligen Wohlfahrtsstaatstyp eines Landes besteht. Konservative Wohlfahrtsstaaten (wie Österreich oder Deutschland) hätten demnach gegenüber liberaleren (Irland, Großbritannien) oder sozialdemokratischen (Schweden, Dänemark) eindeutig das Nachsehen. SCHÜTZ/WÖBMAN (2005: S. 23) fanden außerdem heraus, dass die zunehmende Privatfinanzierung im Bildungssystem ebenfalls einen starken Einfluss auf Ungleichheiten ausübt.

Immer wieder ist auch von direkter Diskriminierung in Schulen die Rede. WALLACE et al. (2007: S. 134f und 151ff) sprechen an dieser Stelle von etwaigen, dem Bildungssystem inhärenten Diskriminierungs- und Ungleichheitsstrukturen, die hier ihre Wirkung entfalten.

⁵⁶ Siehe Kapitel 2.4.3.

Das Bildungssystem sei unfähig, die ohnehin schlechtere Startposition bestimmter Schüler_innen zu kompensieren. Dies führen sie neben strukturellen Benachteiligungen auch auf die Diskriminierung durch Lehrer_innen zurück. Demotivierung und ungerechte Leistungsbeurteilungen würden maßgeblich zu schlechten Beurteilungen beitragen. ENGLISCH-STÖLNER (2003: S. 230-265) kommt in einer ihrer Studien zum Ergebnis, dass zwar keine einheitlichen Verhaltens- und Deutungsmuster seitens der Lehrer_innen identifizierbar sind, einzelne Lehrer_innen aber durchaus einen problematischen Umgang mit Differenz hätten und diese überbetonen oder „kulturalisieren“. Aber auch das völlige Ignorieren von Differenz kann problematisch für die betroffenen Schüler_innen sein. Auch wenn die große Mehrheit der Lehrer_innen Toleranz im Umgang mit anderen Kulturen als wichtig erachtet, stößt diese doch häufig an ihre Grenzen, wenn eigene Norm- und Wertvorstellungen davon berührt sind oder institutionelle Organisations- und Funktionsweisen prinzipiell in Frage gestellt werden, wie beispielsweise im Falle einer Verweigerung der Teilnahme am Sport-, Schwimm- oder Sexualunterricht oder an Klassenausflügen. Hier werden insbesondere der Islam und traditionelle, konservative Ansichten, die damit in Zusammenhang gebracht werden, als mit der österreichischen Lebensweise unvereinbar problematisiert. Lehrer_innen würden daher in diesen Fällen oftmals versuchen, eine gewisse Verhaltensanpassung an deren Normvorstellungen zu erreichen. Die Verantwortung für diesen Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer weisen WALLACE et al. (2007) aber nicht den Lehrer_innen allein zu, sondern – und in erster Linie – dem Bildungssystem, das Homogenität und Monokulturalität anstrebt, was sich folglich auch in der Schulpraxis und konkreten Handlungsweisen der Akteur_innen niederschlägt.⁵⁷

WEISS et al. (2007) untersuchten, welche Probleme aus Sicht der Lehrer_innen in multikulturellen Klassen bestehen. 15% der von ihr befragten Lehrer_innen meinten dabei, dass sie den Unterricht oft nicht so gestalten können, wie sie wollen. 20% sind gar der Meinung, dass durch Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ das Leistungsniveau für alle sinken würde. Die Wahrnehmung des Islam als im schulischen Kontext problematisch ist auch laut dieser Studie weit verbreitet. So gibt es eine mehrheitliche Ablehnung (57%) gegenüber Ausnahmen schulinterner Praktiken aufgrund islamischer Religionsangehörigkeit. 42% sind gegen das Tragen des Kopftuchs an öffentlichen Schulen und auch hinsichtlich der

⁵⁷ Siehe Kapitel 2.4.3.

Gleichstellung von Mann und Frau sehen beinahe die Hälfte (46%) ein Problem im Islam. Ein interessanter Befund ist darüber hinaus, dass das subjektive Gefühl der Überlastung mit der Wahrnehmung von „Problemen im Unterricht“ und „ethnischen Spannungen“ korreliert. Hier besteht offensichtlich ein wechselseitiger Zusammenhang: Einerseits können die schulischen Rahmenbedingungen – wie die Konzentration von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in einer Klasse/Schule – zu Überlastungen führen. Andererseits haben subjektiv empfundene Überlastungen Einfluss auf die Wahrnehmung von Problemen. Schließlich ist die wahrgenommene Belastung auch größer, wenn die Einstellung gegenüber Heterogenität in den Klassen prinzipiell negativ ist oder der Islam generell als Problem angesehen und das Übermitteln der „Mehrheitskultur“ als vorrangiges Ziel verfolgt wird. Seitens der Lehrer_innen werden die Ursachen von wahrgenommenen Problemen aber eher im familiären Bereich und einer mangelnden vorschulischen Förderung – und somit in einer von ihnen unbeeinflussbaren Sphäre – gesehen als in schulinternen Faktoren oder bildungspolitischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd. 31ff).

Von Seiten der Politik wird immer wieder beteuert, den durch das Schulsystem generierten/verstärkten Ungleichheiten entgegenwirken zu wollen. Die tatsächliche Wirkungsweise bildungspolitischer Maßnahmen ist jedoch kaum erforscht. Wie sich das österreichische Bildungssystem daher inklusiver gestalten könnte, ist nicht endgültig beantwortbar. Dennoch gibt die derzeitige Forschungslage einige Hinweise darauf. So wird allgemein ein möglichst früher Einstieg ins österreichische Bildungssystem als positiv erachtet. Kinder, die während ihrer Schullaufbahn ins österreichische Schulsystem wechseln, hätten demnach mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen, als jene, die ihre gesamte Schullaufbahn in diesem zubringen. Auch der Effekt vorschulischer Einrichtungen wird diesbezüglich häufig diskutiert. Obwohl ihnen allgemein eine wichtige Rolle bezüglich der späteren Bildungsverläufe zugeschrieben wird, ist deren tatsächliche Wirkung kaum erforscht. BECKER/BIEDINGER (2006) stellten für Deutschland einen starken positiven Effekt des Kindergartens auf die späteren Schulleistungen der Kinder fest. Ein Kindergartenbesuch, der zumindest ein Jahr andauert, hätte demnach insbesondere bei Schüler_innen aus schwächeren sozialen Schichten eine merkbar kompensatorische Wirkung. UNTERWURZACHER (2009: S. 76) konnte für Österreich auf Basis der PIRLS-Daten 2006 allerdings keine derartige Wirkung vorschulischer Einrichtungen feststellen. Hinsichtlich der Übertrittswahrscheinlichkeit von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in eine AHS-Unterstufe konnte sie jedoch in einer anderen Studie (vgl. UNTERWURZACHER 2007: S. 84f) einen –

wenn auch sehr schwachen – positiven Effekt eines Kindergartenbesuchs feststellen.

Internationale Studien zeigen außerdem, dass sich ein hohes Selektionsalter, eine lange Pflichtschuldauer und eine hohe Wochenstundenzahl der Lehrenden pro Kind positiv auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ auswirken. Ein weiteres, oft diskutiertes Thema in diesem Zusammenhang ist das Gesamtschulmodell, das laut einigen Studien inklusiver wirkt und familiäre wie sozioökonomische Einflussfaktoren abschwächt, welche insbesondere die Schulwahl bei eintretender Selektion maßgeblich beeinflussen (vgl. u.a. EDER 2009: S. 52f; HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 177; STEINER 2009: S. 152).

Bezüglich der unterschiedlichen Sprachmaßnahmen kann aufgrund der großen nationalen wie internationalen Vielfalt sowie fehlender Daten keine genaue Aussage getroffen werden. Im österreichischen Kontext wird vor allem kritisiert, dass das Sprachförderungsangebot ressourcenabhängig und somit nicht flächendeckend vorhanden ist (vgl. BAUER/KAINZ 2007: S. 49f) sowie dass es sich meist auf die Unterrichtssprache Deutsch konzentriert anstatt auch die Erstsprachkenntnisse zu fördern. So kommt es zu einer Orientierung an den sprachlichen „Defiziten“ der Kinder und nicht an deren Potentialen (vgl. STANZELTISCHLER/BREIT 2009: S. 20). Darüber hinaus wird immer wieder die Konzentration von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in einzelnen Klassen/Schulen als problematisch erwähnt (vgl. KRISTEN 2002). Es ist jedoch eher die Kumulation von Schüler_innen aus bestimmten sozialen und sozio-ökonomischen Schichten als der ethnische beziehungsweise kulturelle Hintergrund, die sich hier negativ auswirkt (vgl. ALTRICHTER et al. 2009: S. 350; WROBLEWSKI 2006: S. 47f).

Bezüglich des Lehrpersonals wird insbesondere das weitgehende Fehlen von Lehrer_innen mit „Migrationshintergrund“ als problematisch diskutiert (vgl. WROBLEWSKI/HERZOG-PUNZENBERGER 2010: S. 118) Außerdem wird kritisiert, dass Lehrer_innen zwar verpflichtet sind, das Prinzip des „interkulturellen Lernens“ aufzunehmen⁵⁸, es aber keinerlei Wissen über dessen tatsächliche Umsetzung im Schulalltag gibt (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 180). Ebenso wenig gibt es Informationen darüber, inwieweit diesem Prinzip in der Lehrer_innenausbildung Bedeutung

⁵⁸ Siehe Kapitel 2.1.

zukommt. Eine Verpflichtung seitens der auszubildenden Institutionen, derartige Lehrveranstaltungen anzubieten, gibt es nicht.

Zusammenfassend kann dem österreichischen Bildungssystem eine mangelhafte Reaktion auf die Heterogenität der Schüler_innen attestiert werden, wie auch BAUER/KAINZ (2007) ihre Einschätzung der Situation resümieren:

„Das österreichische Bildungssystem reagiert in mehrerer Hinsicht dysfunktional auf die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund. Zum einen reagiert das System nicht auf den steigenden Ressourcenbedarf bzw. die steigenden Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund in den Klassen und reduziert damit die Möglichkeiten des Bildungssystems. Zum anderen greifen die bisherigen Fördermaßnahmen und Unterstützungen auch aus konzeptiven und systematischen Gründen zu wenig.“ (ebd.: S. 50)

Die staatlich-institutionelle Ebene weist demnach ein enormes Erklärungspotential hinsichtlich der Ursachenerklärung von Schulleistungsschwierigkeiten auf. Sie stellt aber auch ein im Vergleich zu anderen Diskriminierungsebenen bislang eher vernachlässigtes Forschungsfeld dar. Da in der öffentlichen Debatte eher individuelle und familiäre Erklärungen in den Vordergrund gerückt werden, ist es umso wichtiger, die Verantwortlichkeit der Politik nicht zu übersehen. Dazu kommt, dass Veränderungen auf dieser Ebene leichter und schneller als auf anderen Ebenen durchführbar wären (vgl. DIEFENBACH 2008: S. 233).

2.4.2.4 Multikausaler Ansatz

Wie soeben dargestellt, gibt es unterschiedlichste Versuche, Bildungsungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen zu erklären. Aktuelle Studien sehen die Gründe dabei aber meist in einem Zusammenspiel von Faktoren aller drei Ebenen, wenn sie diese auch verschieden stark gewichten. Zweifelsohne bedarf es aber weiterer Forschungsanstrengungen, um die komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge weiter zu entschlüsseln.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Faktoren der Individual-, der Gruppen- und der staatlich-institutionellen Ebene ineinander wirken und sich gegenseitig verstärken. So betont WEISS (2007a: S. 93) beispielsweise, dass die Selektionswirkung, die sich aus der Zugehörigkeit zu

eher „bildungsfernen“ sozialen Schichten ergibt, durch die Verfasstheit des österreichischen Bildungssystems intensiviert wird. Wer bereits privilegiert ist, erhält durch das derzeitige Bildungssystem ungleich mehr Förderung als Personen mit soziökonomisch schlechteren Voraussetzungen (vgl. auch WEISS/UNTERWURZBACHER 2007: S. 233f).

Auch für das Entstehen einer „Lernbehinderung“ wird in jüngsten Studien meist eine Vielzahl unterschiedlichster Faktoren aller drei Ebenen verantwortlich gemacht (vgl. KOTTMANN 2009: S. 141-147 und S. 162-176).

„Bei den Schülerinnen und Schülern der Sonderschule für Lernbehinderte bestätigt sich eine Kumulation sozialer Benachteiligungen und schulischer Selektionsprozesse: Die Schülerinnen und Schüler gehören überwiegend sozial schwachen Gruppen an bzw. sind sozial schwacher Herkunft, haben einen Migrationshintergrund und sind männlichen Geschlechts. Parallel dazu waren sie in hohem Maße von schulischen Zurückstellungs- und Selektionserfahrungen betroffen.“ (ebd.: S. 175)

Da schlussendlich alle drei Ebenen eng zusammenhängen, werden Veränderungen auf der einen Ebene immer auch auf die anderen wirken. So könnten sich bildungspolitische Maßnahmen oder gesellschaftliche Umdenkprozesse beispielsweise positiv auf die persönliche Motivation der Schüler_innen auswirken. Versuche, etwas an den vorhandenen Bildungsungleichheiten zu verändern, setzen daher im besten Fall auf allen drei Ebenen an. Individuelle Fördermaßnahmen sind dabei ebenso wichtig wie bildungspolitische Maßnahmen und das Initiieren gesamtgesellschaftlicher Umdenkprozesse.

„Das gesellschaftliche Selbstverständnis hinsichtlich Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ist ein weiterer Einflussfaktor, von dem anzunehmen ist, dass er sowohl auf die Schüler/innen direkt, insbesondere auf ihr Selbstkonzept, als auch auf die Interaktion zwischen den Schüler/inne/n sowie zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n sowie den Eltern Auswirkungen hat. [...] Wird Pluralisierung hauptsächlich negativ diskutiert und werden Einwanderer/Einwanderinnen in der Öffentlichkeit als Bedrohung stilisiert, so ist anzunehmen, dass es für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schwieriger ist, sich selbst als erfolgreichen Teil dieser Gesellschaft zu sehen. Es ist aber auch für das Bildungssystem als

gesellschaftliches Teilsystem schwieriger, den Herausforderungen, die durch die veränderten familiären Ausgangssituationen der Schüler/innen an Schule und Unterricht gestellt werden, positiv zu begegnen.“ (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 178)

2.4.3 Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen (bildungs)politischer Einflussnahme

Die Frage, inwiefern die Schule gesellschaftliche Machtverhältnisse beeinflusst und somit zur Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt, ist seit ihrer Entstehung immer wieder Gegenstand theoretischer Überlegungen. Benedikt ANDERSON (2005) widmete sich diesbezüglich der originären Verbindung, die zwischen der Schule und dem Nationalstaat besteht. In seinem Buch „*Die Erfindung der Nation*“, das erstmals 1988 erschien, legt er einen konsistenten Überblick über die Entstehungsgeschichte der gegenwärtigen politischen Ordnungsstruktur vor. ANDERSON zufolge handelt es sich bei Nationen – sowie auch bei allen anderen sozialen Gruppen, die über face-to-face-Kontakte hinausgehen – lediglich um „*vorgestellte Gemeinschaften*“ (ebd.: S. 16). Die Zusammenfassung von Individuen zu einer von außen unterscheidbaren Gruppe – Nation, Klasse, Schicht, Ethnie etc. – erfolgt demnach stets anhand sozial konstruierter Unterscheidungskriterien. Ihr Zusammengehörigkeitsgefühl schöpfen diese Gruppen lediglich aus einer sozial-historisch entstandenen Unterscheidungspraxis. Auch ihre Bedeutung und soziale Relevanz kommt ihnen somit erst in diesem Entstehungsprozess zu.

Bevor darauf eingegangen wird, welche Bedeutung der Schule in diesem Prozess zukommt, soll allerdings erst der Frage nach der Genese dieser sozialen Differenzierungskriterien nachgegangen werden. Stuart HALL (2004: S. 108-166) antwortet auf diese Frage, indem er auf die alltäglichen, jeglicher Interaktion zugrundeliegenden Interpretationsprozesse rekurriert. Ihm zufolge liegt diesen Interpretationsprozessen, die den Dingen und Ereignissen erst ihre Bedeutung verleihen, notwendigerweise ein Differenzierungsprozess zugrunde. Für HALL handelt es sich hier jedoch um einem „*ambivalenten*“ (ebd.: S. 122) Prozess, da er zwar einerseits für die Bedeutungsproduktion unabdingbar ist, andererseits jedoch eine große Gefahr darstellt, insofern die vorgenommene Differenzierung typischerweise auf binären

Oppositionen aufbaut.⁵⁹ In weiterer Folge erscheinen die beiden Extreme („gut-böse“, „zivilisiert-primitiv“ etc.) als die einzig möglichen Ausprägungen eines Phänomens, was in einer überaus reduktionistischen und simplifizierten Darstellung der Realität resultiert. Der daraufhin stattfindende Prozess der Naturalisierung der Differenz führt außerdem dazu, dass der festgestellte Unterschied schlussendlich als unveränderlich – sozusagen als anthropologische Konstante – erscheint. Folglich werden die angewandten Unterscheidungskriterien, die bewirken, dass wir die gesamte soziale Welt unterteilt in Gruppen wahrnehmen, gemeinhin nicht weiter hinterfragt, worauf ANDERSON schon 1988 hinwies (vgl. ebd.: 2005: S. 144).⁶⁰ Was allgemein als Norm gilt, wird demnach in diesem Prozess erst ausverhandelt. Die weitere Folge dieses Prozesses ist die Absonderung des „Normalen“ vom „Anormalen“. Hierin wird auch das Machtmoment deutlich, dass diesem Differenzierungsprozess eingeschrieben ist. Gemeint ist hiermit die „Definitionsmacht“ oder – wie HALL (2004: S. 145) sie in Anlehnung an FOUCAULT beschreibt – eine Art „symbolische Macht“, die in „der Macht zu kennzeichnen, zuzuweisen und zu klassifizieren“ Gestalt annimmt. Diese stetige Machtausübung bleibt dabei keinesfalls folgenlos, denn Macht ist überaus „produktiv“ (ebd: S. 148).

„Sie [die Macht; Anm. d. Verf.] produziert neue Diskurse, neue Arten von Wissen [...], neue Gegenstände des Wissens [...], sie formt neue Praktiken [...] und Institutionen [...].“ (ebd.)⁶¹

Mittels dem ihr zukommenden Selektions- und Exklusionsrecht sichert die gesellschaftlich dominante Klasse⁶² im Weiteren ihre hegemonialen Ansprüche.

An dieser Stelle kommt die Schule ins Spiel, die für die Sicherung dieser Hegemonie von konstitutiver Bedeutung ist. Schon ANDERSON (2005: S. 188-208) schreibt der Schule

⁵⁹ Die Annahme einer dichotomen Denkweise als Grundbedürfnis des Menschen in der Moderne, wie sie beispielsweise auch bei BAUMAN (1992) auftaucht, ist nicht unumstritten. SINGER (1997: S. 40f) kritisiert diese Behauptung etwa als „verallgemeinernd“ und „zu pauschal“ und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „Fremde“ je nach Herkunft höchst unterschiedliche Bewertung erfahren.

⁶⁰ Siehe dazu auch BRUBAKER (2007).

⁶¹ HALL rekurriert hier immer wieder auf FOUCAULT, dessen Erkenntnisinteresse ebenfalls stets den „indirekten“ und für die Allgemeinheit unsichtbaren Formen der Gewalt galt. Auch FOUCAULT (1978) betont dabei die Allgegenwärtigkeit der Macht. Sie kann immer und überall lokalisiert werden, denn Macht „zirkuliert“ (ebd: S. 35). Sowohl jene, die Macht ausüben als auch die Machtlosen sind in der Zirkulation der Macht gefangen. Es gibt demnach keinen machtfreien Raum.

⁶² Während FOUCAULT die Identifizierung eines machtausübenden Subjektes auf der einen Seite und eines machtlosen Subjektes auf der anderen Seite immerzu vermied, spricht HALL (2004) in marxischer Tradition an dieser Stelle von „Klassen“.

hinsichtlich der Entstehung einer „nationalen Identität“ eine äußerst bedeutende Rolle zu, insofern sie maßgeblich am Prozess der Herstellung und Aufrechterhaltung eines kulturellen Zusammengehörigkeitsgefühls beteiligt ist. Die Schule (re)produziert somit systematisch die Vorstellung einer kollektiven Geschichte und gemeinsamer kultureller „Wurzeln“. Die Unterrichtspflicht, so fügt Etienne BALIBAR (1992/1998) hinzu, wurde in einer Zeit eingeführt, als auch die nationalstaatliche Ideologie im Vormarsch war. Durch die in der Schule vermittelten Inhalte sollte garantiert werden, dass sich alle Bürger_innen mit „ihrer“ Nation kulturell verbunden fühlen, sich also sozusagen von Bürger_innen in Staatsbürger_innen verwandeln. Dies soll durch die Disziplinierung und Formung von Individuen in der Schule gewährleistet werden. Das Entstehen eines zunehmenden nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls wurde dabei nicht unwesentlich durch die Homogenisierung des Sprachgebrauchs vorangetrieben, die durch die Einführung der Unterrichtspflicht wesentlichen Aufschwung erhielt. Auch wenn nirgendwo letztgültig vollzogen, ist die ethnische und kulturelle Homogenität das angestrebte Ideal und entspricht der Vorstellung souveräner Völker, die im 18. Jahrhundert Ausdruck in der Entstehung einer neuen politischen Ordnungsstruktur fand: dem Nationalstaat. Imperiale Eroberungsfeldzüge und der ständige Versuch, anderen Menschengruppen ihre Sprachen und Lokalkulturen zu entziehen, waren die Folge. Schule und Schulpflicht dienten den nationalstaatlichen Vereinheitlichungsversuchen dabei als wichtiges Instrument. Die Schaffung einer normierten Schriftsprache fand ebenso wie das, was zunehmend unter „Nationalkultur“ verstanden wurde, schnell Verbreitung (vgl. BALIBAR 1998: S. 185f). Waren es früher nur die im Verhältnis zur Hochsprache abgewerteten Dia- und Soziolekte, die den Schüler_innen abgewöhnt und so in Vergessenheit geraten sollten, sind es heute insbesondere die Migrant_innensprachen, die als unerwünscht gelten. All das veranlasste BALIBAR, die Schule mit der Armee auf eine Ebene zu stellen, insofern sie seines Erachtens dasselbe Ziel verfolgen:

„[D]ie permanente (Re-)Konstituierung der nationalen Einheit, die durch Klassenkampf und die Tatsache bedroht ist, daß die Nationalstaaten Menschengruppen vereinnahmt haben, deren Geschichte und Tradition verschiedene, wenn nicht irreduzible sind. [...] Die allgemeine Schulpflicht ist ein Modus der Universalisierung der Sprache, der die ethnischen Partikularismen durch ‚soziolinguistische‘ Partikularismen ersetzt und den tendenziellen Übergang des Nebeneinanders der lokalen Idiome zur

„kulturellen‘ Hierarchie des gesellschaftlichen Gebrauchs der Nationalsprache gewährleistet.“ (ebd.: S. 186)⁶³

BALIBAR (1992: S. 118-129) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Herstellung einer „*kollektiven Erinnerung*“ (ebd.: S. 121). Die Schule vermittelt nicht nur gewisse Normen und Werte, sondern auch die Idee einer gemeinsamen (Abstammungs)Geschichte, die sich im gemeinsamen Sprachgebrauch widerspiegelt. Diese Vorstellung einer Zugehörigkeit zu einer sprachlichen und zugleich „*rassischen Gemeinschaft*“ (ebd.: S. 122) garantiert die zunehmende Identifikation und gefühlsmäßige Verbundenheit mit der jeweiligen Nation. Auf diese Weise entsteht die Vorstellung einer Verwandtschaftsbeziehung – die Nation als „große Familie“ – und folglich eines biologischen Unterschieds anstatt eines rein kulturellen. Die verspürte Zugehörigkeit erscheint zunehmend als etwas Natürliches und Nationen als immer schon da gewesene und „objektiv“ bestehende Realitäten (vgl. ebd.: S. 161-178). Letztendliches Ziel dieses ganzen Prozesses ist – der Argumentation von BALIBAR folgend – nichts anderes, als die Aufrechterhaltung der Hegemonie seitens der herrschenden Klasse, die sich „*[...] auf ihre Fähigkeit gründet, den Arbeitsprozeß und darüber hinaus die Reproduktion der Arbeitskraft selbst zu organisieren, und zwar in einem umfassenden Sinn, der sowohl die Subsistenz der Arbeiter als auch ihre ‚kulturelle Bildung‘ einschließt*“ (ebd.: S. 8).

An dieser Stelle rekurriert BALIBAR deutlich auf Antonio GRAMSCI und sein Hegemonieverständnis. GRAMSCI (1994) betonte immerzu, dass die vorherrschenden Unterdrückungssubjekte für die Aufrechterhaltung ihrer hegemonialen Machtstellung stets die „Zustimmung“ der Unterdrückten benötigen, was er als gesellschaftlichen „*Konformismus*“ oder auch als Herstellung des „*Masse-Mensch*“ oder „*Kollektiv-Mensch*“ bezeichnete (1994: S. 1376). Auch er räumt der Schule hierfür eine äußerst bedeutende Rolle ein, insofern sie dafür Sorge trägt, dass diese Zustimmung nicht verloren geht. Die systemische Aufgabe des Erziehungs- und Bildungssystems ist es demnach, die gegebenen Machtstrukturen in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche zu tragen. Was GRAMSCI hier unter „*Konformismus*“ fasst, setzt demnach keineswegs ein Bewusstsein über die vorherrschenden Machtstrukturen

⁶³ Auch BIELEFELD (1998) nimmt diese Gleichsetzung von Schule und Armee vor, da auch er ein gemeinsames Ziel unterstellt: „*[D]ie Herstellung von kollektiven Identitäten von Großgruppen einander Fremder*“ sowie „*konkrete – tatsächliche oder beabsichtigte – staatliche Grenzziehungs- und damit gleichzeitig Integrations- und Diskriminierungspolitik.*“ (ebd.: S. 115)

voraus. Ganz im Gegenteil funktioniert Macht am besten, wenn sie alle Lebensbereiche durchdringt, ohne dass sich die Machtlosen ihrer Position bewusst werden. Der brasilianische Pädagoge Paulo FREIRE (1998) beschreibt das in seinem Buch „*Pädagogik der Unterdrückten*“, das erstmals 1970 erschien und das ihm weltweit Bekanntheit einbrachte, wie folgt:

„Bildung als Praxis der Herrschaft stimuliert die Leichtgläubigkeit der Schüler in der ideologischen Absicht (von den Erziehern oft gar nicht wahrgenommen), sie so zu indoktrinieren, daß sie sich der Welt der Unterdrückung anpassen.“ (ebd.: S. 63)

Wie sieht nun aber der Beitrag der Schule aus, den sie zur (Re)Produktion gesellschaftlicher (Macht)Verhältnisse leistet? FREIRE zufolge ist das vorherrschende Unterrichtsmodell lediglich darum bemüht, die Köpfe der Schüler_innen mit Inhalten zu füllen, nicht aber, deren Kreativität und Selbstbestimmung zu fördern, weshalb er es auch als „*Bankiers-Konzept*“ (ebd.: S. 58) bezeichnet.

„So wird Erziehung zu einem Akt der ‚Spareinlage‘, wobei die Schüler das ‚Anlage-Objekt‘ sind, der Lehrer aber der ‚Anleger‘.“ (ebd.)

Das Schulsystem produziert somit systematisch eine gewisse Passivität in den Schüler_innen, was schlussendlich dazu führt, dass sie die Welt, wie sie sich ihnen darstellt, einfach hinnehmen, ohne sich selbst als Teil wahrzunehmen, der aktiv zu ihrer Gestaltung beitragen kann.

Pierre BOURDIEU (1970/1977/1982)⁶⁴ geht mit seiner Sozialisationstheorie noch einen Schritt weiter. BOURDIEU (1982: S. 277-354) zufolge entwickeln Kinder – je nachdem in welchem sozialen Milieu und unter welchen sozialen Bedingungen⁶⁵ sie aufwachsen – einen jeweils sehr unterschiedlichen Lebensstil, den er bekanntermaßen als „*Habitus*“ bezeichnet. Er bezieht sich damit auf die im Laufe der Sozialisation inkorporierten Denk- und Handlungsweisen, die den Menschen als soziales Wesen ausmachen (Wissen, Fähigkeiten, Benehmen, inkorporierte Normen, Interaktionsgewohnheiten, Sprache, Kleidungsweise etc.). Dieser Habitus bildet sich laut BOURDIEU klassenspezifisch aus, weshalb er an manchen

⁶⁴ Siehe auch BOURDIEU/PASSERON (1977).

⁶⁵ Hierunter fallen das Geschlecht, die Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit und die soziale Position.

Stellen auch vom „*Klassenhabitus*“ (ebd.: S. 175) spricht. Nachkommen der herrschenden Klasse verfügen demzufolge über andere Ressourcen – BOURDIEU (1983) spricht an dieser Stelle von „*Kapitalformen*“⁶⁶ – als die Nachkommen unterer Klassen. Dieser im Laufe der Sozialisation erworbene Habitus ist es, der die Lebenschancen einer Person bestimmt, indem er nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen des jeweiligen Denk- und Handlungsspielraums festlegt.

Auch BOURDIEU (1982: S. 150-161) misst der Schule eine große Bedeutung in diesem Prozess bei, insofern sie auch bei ihm maßgeblich an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt ist. Für ihre Genese macht er allerdings insbesondere die „Primärsozialisation“ innerhalb familiärer Strukturen verantwortlich. Sekundäre Sozialisierungsinstitutionen wie beispielsweise die Schule sind nun aber in der Lage, diese Ungleichheit festzuschreiben oder gar zu verstärken, indem sie ungleiche Startvoraussetzungen für Schüler_innen schafft. Da sich die schulintern bestehenden Normerwartungen am Habitus der herrschenden Klasse orientieren, ist eine „erfolgreiche“ schulische – und später berufliche – Karriere für Nachkommen dieser Klasse ungleich leichter zu erreichen, als für Nachkommen unterer Klassen. Erstere bekommen all das, was dafür notwendig ist, sozusagen „in die Wiege gelegt“, indem sie von Kindheit an die „richtigen“ Bücher lesen, Museen besuchen und ins Theater gehen, wodurch sich ihr „kulturelles Kapital“ grundlegend von jenem anderer Kinder unterscheidet. BOURDIEU nimmt dabei selbst keinerlei Wertung vor, insofern es ihm nicht darum geht, den Habitus einer bestimmten Gruppe als inferior zu konstruieren oder zu degradieren. Ganz im Gegenteil möchte er darauf aufmerksam machen, dass das jeweilige „kulturelle Kapital“ gesellschaftlich – und somit auch im Rahmen schulinterner Interpretationsprozesse – unterschiedliche Bewertung erfährt. Diese letztendliche Festschreibung der sozialen Positionierung durch Schule bleibt allerdings von den betroffenen Individuen in aller Regel unbemerkt, da es sich um einen schleichenden und unterschwelligem Prozess handelt.

„[I]n einer Gesellschaft, in der eine Schule das Monopol der Vermittlung von Bildung innehat, finden die geheimen Verwandtschaften, das einigende Band der menschlichen Werke (und zugleich der Lebensführung und des Denkens)

⁶⁶ BOURDIEU (1983) unterscheidet hier „ökonomisches Kapital“ (Geld), „kulturelles Kapital“ (Wissen, aber auch Bücher, Gemälde, Bildungstitel etc.), „soziales Kapital“ (soziale Beziehungen) und „symbolisches Kapital“ (Korrelat aus den anderen Kapitalformen).

ihren prinzipiellen Nexus in der Institution der Schule, fällt dieser doch die Funktion zu, bewußt (oder zum Teil auch unbewußt) Unbewußtes zu übermitteln oder, genauer gesagt, Individuen hervorzubringen, die mit diesem System der unbewußten (oder tief vergrabenen) Schemata ausgerüstet sind, in dem ihre Bildung bzw. ihr Habitus wurzelt. Kurz, die ausdrückliche Funktion der Schule besteht darin, das kollektive Erbe in ein sowohl individuell als kollektiv Unbewußtes zu verwandeln.“ (BOURDIEU 1970: S. 139)

Die Schule weist nun aber den Menschen nicht bloß ihre endgültige Positionierung im sozialen Gefüge zu, indem sie die bereits vorhandene Ungleichheit reproduziert. Sie trägt darüber hinaus maßgeblich zur Ausweitung dieser Ungleichheit bei, indem sie den von vornherein privilegierten Schüler_innen ungleich mehr Förderung zukommen lässt als jenen mit ohnehin weniger „erfolgsversprechenden“ Startbedingungen. Denn die einzelnen „Kapitalsorten“ können nicht nur gegeneinander eingetauscht, sondern darüber hinaus auch akkumuliert werden. Jene Personen, die von Anfang an über mehr ökonomisches und/oder soziales Kapital verfügen, haben folglich auch die Möglichkeit, sich mehr (und „bessere“) Bildung zu erwerben.⁶⁷

Diese unterschiedliche Bewertung des „Kapitals“ der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Schule kann in der Praxis unterschiedlichste Formen annehmen. Es muss sich dabei nicht notwendigerweise um eine bewusste und intendierte Benachteiligung bestimmter Personengruppen handeln. Auch die generelle Ungleichbehandlung ist keine notwendige Voraussetzung dafür, dass soziales Handeln am Ende in Ungleichheit resultiert. Allgemein bekannt ist dieses Phänomen unter dem Begriff der „institutionellen Diskriminierung“. Dieser Begriff wurde vor über 40 Jahren von CARMICHAEL und HAMILTON (1967) eingeführt, zwei politischen Aktivisten der Black-Power-Bewegung, die damit die Art und Weise zu beschreiben suchten, in der die Interessen der „weißen“ Mehrheitsgesellschaft in nordamerikanischen Institutionen inkorporiert waren und die „schwarze“ Bevölkerung strukturell diskriminierten. FEAGIN und BOOHER FEAGIN (1986) führten einige Jahre darauf die Unterscheidung zwischen „direkter“ und „indirekter institutioneller

⁶⁷ Dieser Austausch der Kapitalformen ist in beide Richtungen möglich: Studiengebühren oder Schulgelder stellen ein Beispiel für den Austausch von Geld („ökonomisches Kapital“) gegen Bildung („kulturelles Kapital“) dar. Das funktioniert aber ebenso gut auch umgekehrt, wenn beispielsweise ein erworbenes Fachwissen („kulturelles Kapital“) im Moment der Entäußerung der eigenen Arbeitskraft zu einem höheren Verdienst führt („ökonomisches Kapital“).

Diskriminierung“ ein. Unter „direkter institutioneller Diskriminierung“ verstanden sie laut GOMOLLA (2005) „*regelmäßige intentionale Handlungen in Organisationen*“ wobei es sich um „[...] *hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen [...], aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind [...]*“ (ebd.: S. 60) handeln kann. Mit dem Begriff der „indirekten institutionellen Diskriminierung“ hingegen bezogen sie sich auf „[...] *die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen – wie ethnische Minderheiten – überproportional negativ treffen*“ und „[o]berflächlich betrachtet und von ihrer Intention her [...] *oft als angemessen, gerecht oder zumindest neutral [...]*“ (ebd.) erscheinen.

Institutionelle Diskriminierung nimmt demnach verschiedenste Formen an. Sie kann als offiziell stattfindende Selektion in Erscheinung treten, bei der Personen aufgrund offengelegter Kriterien eine Gruppenmitgliedschaft gewährt oder verweigert wird. Sie kann aber auch subtilere Formen annehmen, wenn dem Anschein nach „neutrale“ Verfahrensweisen, die für alle auf dieselbe Art und Weise angewandt werden, zu Benachteiligungen für bestimmte Personengruppen führen (vgl. KOCH/DOLLASE: S. 342f). Ein Beispiel dafür wären Zurückstellungen oder Aussonderungen aufgrund schlechter Noten, die auf die fehlende/mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache zurückgeführt werden können. GOMOLLA (2006) und GOMOLLA/RADTKE (2009) wiesen diesbezüglich für Deutschland nach, dass Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ durch die bestehenden Anforderungen in Bezug auf deren Sprach- und Leistungsfähigkeit strukturell benachteiligt werden.

„Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit [...] prägen die gesamte Schullaufbahn. Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, machen Schulorganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und v.a. das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch.“ (GOMOLLA 2006: S. 101)

Die systemimmanenten Normalitätserwartungen schlagen sich folglich auch in den Erwartungshaltungen des Lehrpersonals nieder. Negative Erwartungshaltungen können dabei

wie eine sich selbst erfüllende Prophezei wirken. Schüler_innen erbringen demnach oftmals tatsächlich „niedrigere“ Leistungen, wenn sie eine negative Erwartungshaltung seitens der sie Beurteilenden zu bemerken glauben. Auch persönliche Informationen über Schüler_innen, wie beispielweise über deren familiäre oder sozioökonomische Situation, beeinflussen die Leistungsfeststellung. Dazu kommt, dass sie von den Lehrpersonen tendenziell auch nur im Rahmen des von ihnen Erwarteten wahrgenommen werden (vgl. KOCH/DOLLASE 2009: S. 341ff).

„Das, was Lehrer und Schüler wahrnehmen, und wie sie sich verhalten, hängt ganz wesentlich von ihren Bedürfnissen, Motiven, Einstellungen, Überzeugungen und Emotionen ab. Sie bestimmen Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und deren Interpretation. [...] Erwartungseffekte sind daher ein Beispiel dafür, wie Lehrer auch unabsichtlich benachteiligen können und zu Leistungsunterschieden [...] beitragen können.“ (ebd.: S. 341f)

Es handelt sich bei dieser Form der Diskriminierung demnach nicht notwendigerweise um bewusste und intendierte Handlungen. Vielmehr ist gerade das Gegenteil der Fall. SCHOFIELD (2006) fand heraus, dass schon die alleinige Befürchtung seitens ausländischer Schüler_innen, Lehrer_innen könnten sie aufgrund vorhandener negativer Stereotype bezüglich ihrer Gruppenzugehörigkeiten ungleich behandeln, deren Leistungsfähigkeit negativ beeinflussen kann. Die in der Schule stattfindende Beurteilung resultiert somit keinesfalls aus einer Anwendung rein „objektiver“ Beurteilungskriterien, sondern wird maßgeblich von den sie umgebenden organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen sowie den handelnden Akteur_innen, welche diese inkorporieren, beeinflusst.

„Unsere Untersuchungen zeigen, dass Schulerfolg oder -mißerfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der Schüler/innen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängen, die in ihren institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind.“ (GOMOLLA/RADTKE 2000: S. 334)

Nun werden die institutionellen Rahmenbedingungen, welche die internen Entscheidungspraktiken so maßgeblich beeinflussen, aber wiederum von anderen äußeren Einflussfaktoren mitbestimmt. Mit der fortschreitenden Deregulierung des Bildungssystems und der damit einhergehenden Unterstellung unter marktwirtschaftliche Maxime, gewinnen

Kriterien wie Effizienz und Effektivität auch im Bildungssystem zunehmend an Bedeutung. Alles, was den reibungslosen Ablauf demnach zu stören droht, wird tendenziell ausgesondert, womit die „Wettbewerbsfähigkeit“ der Bildungsinstitutionen gewährleistet werden soll.

„Es gilt inzwischen als unstrittig, dass die Verbindung von Schulautonomie mit einer weitreichenden Durchmarktung des Schulwesens und der Ausweitung der Möglichkeiten zur freien Schulwahl die Tendenz forciert, dass die Schulen gezielt die Schüler/innen auswählen, die ihnen den größten Nutzen versprechen. Kinder mit erwarteten Defiziten in der Unterrichtssprache oder Lernbeeinträchtigungen werden als besonders kostenträchtige und daher für die meisten Schulen unattraktive Gruppen wahrgenommen.“ (GOMOLLA 2006: S. 103)

Institutioneller Diskriminierung liegen folglich per definitionem diskriminierende Organisationsstrukturen zugrunde, die sich im alltäglichen Handeln – sozusagen in einem „institutionellen Habitus“ (HALL 2001: S. 165) – niederschlagen. Es werden demnach der Binnenrationalität der Organisation entsprechende Denk- und Handlungsweisen entwickelt, die sich in alltäglichen und zumeist unhinterfragten Routinen festsetzen.

„Die institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf eine Benachteiligung durch Organisationsaspekte wie die System- und Institutionsstruktur, Programme, Regeln und Routinen im Schulsystem, die zu geregelter systematischer Aufteilung von Ressourcen und Trennung von Individuen nach gruppenspezifischen Merkmalen führen können. Die Schule kann institutionell diskriminieren, das heißt nicht intentional, vorwiegend durch Sonderbehandlungen oder unangemessenem Insistieren auf homogenen Voraussetzungen.“ (KOCH/DOLLASE 2009: S. 342)

Institutionelle Diskriminierung geht demnach im Gegensatz zu anderen Formen der Diskriminierung nicht von Einzelpersonen aus, sondern von einem „Netz von Institutionen“, wobei die innerhalb dieses Netzes getätigten Handlungen „[...] kumulativ wirken und in der Summe den Zustand rassistischer oder ethnischer Diskriminierung bewirken“, wie FEREIDOONI (2011: S. 24) betont. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die konsensuelle Einigung auf eine generelle Gleichbehandlung aller Gesellschaftsmitglieder in heutigen demokratischen Gesellschaften sowie das offizielle Bekenntnis zu selbiger

schlussendlich doch wieder Ungleichheit produziert (vgl. ebd.: S. 23f). Das Paradoxon institutioneller Diskriminierung besteht also darin, dass sie „[...] ihre negativen Auswirkungen entfaltet, wenn alle Personen, trotz ungleicher Voraussetzungen, gleich behandelt werden“ (ebd.: S. 24), im Gegensatz zu anderen, sichtbareren Formen der Diskriminierung, die auf der Ungleichbehandlung von Individuen basieren. Die derzeit vorherrschende Praxis der Klassenunterteilung nach Altersstufen basiert beispielsweise auf der Annahme, dass das Leistungsvermögen einzelner Schüler_innen somit als mehr oder minder gleich erwartbar ist. Die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch wird in der „multilingualen Schule“, die jedoch im „monolingualen Habitus“ (GOGOLIN 1994) verharret, ebenfalls bei allen Schüler_innen als selbstverständlich vorausgesetzt. Inwiefern eine solche Gleichbehandlung aber – wider individuelle Intentionen – in Ungleichheit münden kann, ist an zahlreichen Beispielen darstellbar. So könnte es als diskriminierend angesehen werden, wenn es Schüler_innen, die eigentlich fähig wären, eine bestimmte Aufgabe zu lösen, aufgrund sprachlicher Hürden verunmöglicht wird (z.B. Textaufgaben im Mathematikunterricht). Auch die früh stattfindende Selektion im österreichischen Schulsystem wird in diesem Zusammenhang als diskriminierend diskutiert, da sie nicht-deutschsprachigen Schüler_innen kaum Zeit gibt, sich an das österreichische Schulsystem zu gewöhnen.

„Mit dem formalen Anspruch auf Gleichheit produziert das Bildungssystem und seine Organisationen fortlaufend Ungleichheit und nimmt dabei einen besonderen Stellenwert im Rahmen der Regulierung sozialer Teilhabechancen ein [...].“ (HORMEL 2010: S. 175)

Auch „moderne“, „demokratische“ Gesellschaften sind demnach keineswegs als frei von Selektions- und Exklusionsmechanismen zu betrachten, wenn ethnische oder „rassische“ Selektionsmechanismen auch keine (offizielle) Anwendung mehr finden. LUHMANN (1997: S. 629) meint daher, dass „Exklusionsgründe und normative Semantiken“ in modernen Gesellschaften zunehmend voneinander „entkoppelt“ werden. Mit dem Aufkommen der Idee universeller Menschenrechte und, damit einhergehend, der zunehmenden Delegitimation gänzlicher Ausschlüsse bestimmter Personen(gruppen) aus gewissen Systemen (Wirtschaft, Politik, Bildungssystem etc.), veränderten sich auch die Legitimationsstrategien für die bestehenden Selektionsmechanismen. Es scheint allerdings, als wäre die Annahme einer funktionellen Erforderlichkeit sozialer Ausschlüsse dabei niemals in Frage gestellt worden.

Lediglich die Mechanismen haben sich geändert, die den Zugang zu sozialen Systemen regulieren, nicht jedoch die Tatsache, dass Selektion nach wie vor stattfindet. Um sich in heutigen demokratischen Gesellschaften als legitimes Selektionskriterium durchsetzen zu können, muss das angewandte Differenzierungskriterium demnach als „objektiv“ und „gerecht“ wahrgenommen werden. Ein solches Kriterium, so scheint es, wurde in der „Leistungsfähigkeit“ gefunden, nach der Individuen heute auf sozial akzeptierte Art und Weise unterschieden und eingeteilt werden können.

„Für das Selbstverständnis moderner Gesellschaften ist der Anspruch konstitutiv, dass prinzipiell alle Gesellschaftsangehörigen als Gleichberechtigte um Positionen im sozialen Gefüge konkurrieren können und dass allein individuelle Leistungsbereitschaft und -fähigkeit eine legitime Grundlage für Privilegien und Benachteiligung darstellt.“ (SCHERR 2010: S. 41)

HORMEL (2011: S. 103-105) führt den Umstand, dass Leistung heute als Selektions- und Exklusionskriterium allgemeine Zustimmung erfährt, auf den „*meritokratischen Selbstanspruch*“ (ebd.: S. 104) der Schule zurück, der sich in der Binnenrationalität heutiger westlicher Gesellschaften und somit auch in der Organisation Schule festgesetzt hat. (Selektions)Entscheidungen gelten demnach allgemein dann als gerechtfertigt, wenn sie auf das dem Anschein nach „objektive“ Kriterium der Leistungsdifferenz rekurrieren. Der realen Gefahr, dass bei Heranziehung der Leistungsstärke als Selektionskriterium schlussendlich indirekt wieder auf die „soziale Herkunft“ zurückgegriffen wird – da sich Letzteres in Ersterem widerspiegelt oder eine „niedrigere Leistungsfähigkeit“ als Vorwand herangezogen werden könnte, um schlussendlich wieder nach ethnischen Kategorien zu unterscheiden – kommt allgemein wenig Beachtung zu (vgl. HORMEL 2010: S. 178-187). In den von ihnen durchgeführten Studien, die sich den der Organisation Schule inhärenten Handlungs- und Deutungsmustern widmen, kommen GOMOLLA (2000/2006) und GOMOLLA/RADTKE (2009) zu genau diesem Ergebnis, dass es wider offizielle Bekundungen nach wie vor ethnisch-kulturelle Zuschreibungen sind, die in der Alltagspraxis zu In- und Exklusion führen. Ihre Untersuchungen zeigten, dass der stattfindenden Diskriminierung und Ausgrenzung eine Legitimationssuche folgt, die häufig damit einhergeht, dass den Betroffenen im Nachhinein bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die sich auf vermeintlich kulturell-ethnische Merkmale beziehen. Die Legitimierung vorgenommener Entscheidungen erfolgt demnach im

Rückgriff auf institutionell verankerte Wissensbestände.

„Dabei werden [...] die vermeintlich ‚neutralen‘ Leistungskriterien vielfach mit askriptiven Merkmalen in Bezug auf den kulturellen und religiösen Hintergrund der Kinder und ihrer Familien gefüllt. Die Nebenfolgen von Entscheidungen können dabei durchaus intendiert sein. Auch in diesen Fällen steht hinter dem Prinzip der Gleichbehandlung die strategische Absicht zur Homogenisierung von Lerngruppen und zur Minimierung von ‚Problemen‘.“
(GOMOLLA/RADTKE 2009: S. 281)

Die Legitimationsarbeit erfolgt dabei im Nachhinein. Es werden „[...] ethnisierende Begründungen dann bemüht [...], wenn die Schule eine Entscheidung bereits getroffen hat, die ihrer eigenen Logik der Problemlösung folgt, aber negative Auswirkungen auf die Bildungskarriere eines Kindes hat“ (ebd.: S. 285). Angesprochen ist damit „[...] in der Organisation Schule institutionalisiertes und geteiltes Wissen, das zur Begründung der Selektionsentscheidungen benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert und darstellbar macht“ (ebd.: S. 21). Der Schulerfolg ist demnach maßgeblich von schulinternen Entscheidungs- und Handlungspraktiken sowie von den darüberstehenden institutionellen und organisatorischen Strukturen abhängig. Erklärungen der geringeren Leistungsfähigkeit dieser Kinder gehen darüber hinaus in der Regel mit einer Referenz auf vorhandene Sprachdefizite oder andersartige kulturell bedingte „Anpassungsprobleme“ einher (vgl. ebd.: S. 236-263). Dass eine Selektion aufgrund „mangelnder“ Sprachkompetenzen nur in den seltensten Fällen als Diskriminierung wahrgenommen wird, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass deren Beurteilung prinzipiell kein leistungsfremdes Unterfangen darstellt, wie die gängige Praxis der Beurteilung von Fremdsprachkenntnissen zeigt. Dennoch werden auf diese Weise ungleiche Bildungsvoraussetzungen vom Bildungssystem (re)produziert, indem es, wie HORMEL (2010: S. 183) es ausdrückt, von der „[...] Fiktion der Homogenität der Eingangsvoraussetzungen von SchülerInnen ausgeht.“ Somit wird durch die Gleichbehandlung verschiedenartiger Individuen Ungleichheit hergestellt und festgeschrieben, die insbesondere an den Übergangsstellen des Bildungssystems – Einschulung, Schulwechsel etc. – ihre Wirkung entfaltet (vgl. ebd.: S. 181).

GOMOLLA/RADTKE (2009: S. 193-227) meinen außerdem, dass mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache ebenso wie Annahmen über das sozio-kulturelle Herkunftsmilieu, die religiöse Orientierung oder die Lebensweise auch für die überdurchschnittliche Anzahl an

Sonderschulzuweisungen von Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ mitverantwortlich gemacht werden können. HORMEL (2010: S. 187-190) meint daher, dass auch eine „Lernbehinderung“ – ähnlich wie „Sprachkenntnisse“ – als diskriminierendes Selektionskriterium betrachtet werden kann.⁶⁸

„Vor diesem Hintergrund kann die Unterscheidung (lern)behindert/nicht-(lern)behindert als eigenständiges, diskriminierungsrelevantes Klassifikations-schema angenommen werden, das nur dem Anschein nach in engem Bezug zu Leistungskriterien steht und offensichtlich mit ethnizierenden und sozialstereotypisierenden Zuschreibungen ‚spezifiziert‘ wird.“ (ebd.: S. 189f)

Letztendlich sind es demnach erst wieder „ethnische Kategorien“, die zur Legitimation von sozialen Ausschlüssen herangezogen werden. Formal allerdings werden sie in aller Regel mit Leistungsdifferenzen begründet, was dazu führt, dass die stattfindende Diskriminierung nicht als solche wahrgenommen wird. Etwas wird dann als diskriminierend empfunden, wenn die Benachteiligung einzelner Individuen in keinem Bezug zu dem steht, was jeweilige Organisationen als zu erbringende Leistungen, Anforderungen, Kompetenzen oder Qualifikationen voraussetzen. Dies hat zur Folge, dass die (Re)Produktion sozioökonomischer Ungleichheiten durch das Bildungssystem zu einem großen Teil unbemerkt bleibt und die Diskriminierung bestimmter Personen(gruppen) letztlich als „unglückliche Sonderfälle“ verhandelt werden (vgl. HORMEL 2010: S. 190f). Die Lehrenden selbst, denen die Aufgabe zukommt, die vorgegebenen strukturellen Rahmenbedingungen in die Praxis umzusetzen, sind sich der angewandten Selektionskriterien meist gar nicht bewusst. Die stattfindende Selektion wird von Seiten der Lehrer_innen jedoch mehrheitlich als Erleichterung des Schulalltags wahrgenommen, insofern sie mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität unter den gegebenen Rahmenbedingungen oftmals hoffnungslos überfordert sind (vgl. GOMOLLA 2000: S. 50). Die generelle Notwendigkeit von Selektionsentscheidungen wird demnach selten in Frage gestellt.

All das veranlasst LUHMANN (1994/1997) dazu, das heute vielerorts hochgepriesene Ideal der „Chancengleichheit“ als Fiktion anzusehen. Er geht in seiner kommunikationstheoretisch angelegten Systemtheorie davon aus, dass den Organisationen per definitionem Mechanismen der In- und Exklusion eingeschrieben sind. Sie konstituieren sich durch die selektive

⁶⁸ Siehe Kapitel 2.4.1.

Verteilung von Teilhabemöglichkeiten aufgrund wie auch immer legitimierter Kriterien.

„Innerhalb der Organisation und mit ihrer Hilfe lässt die Gesellschaft die Grundsätze der Freiheit und der Gleichheit scheitern.“ (LUHMANN 1994: S. 193)

Dem Bildungssystem kommt daher – wie auch allen anderen Organisationen – eine Allokationsfunktion zu, da ihm Selektionsmechanismen per se eingeschrieben sind. Bei der Schule handelt es sich nach LUHMANN jedoch um einen ganz besonderen Organisationstypus. Durch die Einführung der allgemeinen Unterrichtspflicht wurde mit der Schule eine Organisation geschaffen, die prinzipiell allen Individuen eine Teilhabe ermöglichen muss. Da ein Ausschluss aus dem Gesamtsystem somit nicht mehr möglich war, mussten neue Mechanismen des Ein- und Ausschlusses gefunden werden.

„Jeder hat die Schule zu besuchen; aber da es sich um eine Organisation handelt, kann intern entschieden werden, auf welchem Niveau und mit welchem Erfolg.“ (LUHMANN 1994: S. 193)

Das Aussondern von augenscheinlich weniger leistungsstarken Schüler_innen in eine Sonderschule, stellt nur die extremste Form der Exklusion dar. Aber auch die Unterscheidung zwischen Hauptschule und Gymnasium erfüllt bereits diesen Zweck der frühen Selektion der „leistungsstarken“ von den „leistungsschwachen“ Individuen. Dementsprechend unterscheidet sich dann auch die weitere Förderung, indem „leistungsstarke“ Schüler_innen weiterhin ungleich mehr Förderung erfahren, was die Bildungsungleichheit noch weiter erhöht. Folglich ist es nicht zuletzt der Organisation Schule zuzuschreiben, wenn junge Erwachsene die Schule mit ungleichen Voraussetzungen verlassen.

„Die Diskriminierungsfähigkeit des Schulsystems beruht [...] folglich darauf, dass die Inklusionsgleichheit des Erziehungssystems (allgemeine Schulpflicht) über Prozesse der organisationsinternen Zuweisung auf horizontal und vertikal differenzierte Schultypen in Ungleichheit transformiert wird. Legitimiert wird diese durch die differentielle Bewertung von Leistung und den daraus resultierenden ungleichen Chancen zum Erwerb sozial unterschiedlich bewerteter Bildungszertifikate.“ (HORMEL 2010: S. 176)

Wenn also im öffentlichen Diskurs auch oftmals von Chancengleichheit die Rede ist, da die

heutige Gesellschaft ein öffentliches Bekenntnis zu bestimmten Werten zwingend erfordert, heißt dies noch lange nicht, dass diese in der Praxis letzten Endes auch umgesetzt ist oder deren Umsetzung von allen gewünscht wird.

„Auch ‚Gerechtigkeit‘ bezweckt Diskriminierung – im ursprünglichen Sinne von Unterscheidung und durchaus auch im engeren Sinne des Wortes von ungleicher Verteilung von Gütern und Positionen. [...] Deshalb ist faktisch auch relativ häufig gerade dann von Gerechtigkeit die Rede, wenn es darum geht, die Zufügung eines Übels oder das Vorenthalten eines Gutes zu rechtfertigen.“ (HEID 1988: S. 13)

2.4.4 Das emanzipatorische Potential der Bildung

Die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung – und somit die Frage nach der Kernaufgabe der Pädagogik – war stets Gegenstand äußerst kontroverser Debatten. Wenn den Bildungsorganisationen ihre bedeutende Rolle, die sie hinsichtlich der Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse einnehmen, auch nicht abgesprochen werden kann, soll ihr emanzipatorisches Potential an dieser Stelle jedoch keinesfalls unbeachtet bleiben.

BOURDIEU (1977) schätzt die Einflussmöglichkeiten der Schule hinsichtlich der Kompensation von bestehenden sozialen Ungleichheiten als relativ gering ein. Wie bereits erwähnt, macht er den Habitus eines Menschen für seine soziale Positionierung verantwortlich.⁶⁹ Diesen Habitus konzeptualisiert er als überaus resistent gegenüber äußeren Einflüssen. Dadurch, dass er fest im Menschen verankert und der Sphäre des Bewusstseins in der Regel unzugänglich ist, wird eine grundlegende Veränderung zu einem späteren Zeitpunkt erschwert. Der Schule kommt jedoch auch bei BOURDIEU ein gewisses Einflusspotential zu. Als verhaltensnormierende Instanz fördert sie als gut erachtete Fähigkeiten, während sie andere zum Verschwinden zwingt.

„Die je besondere Kompetenz [...] hängt ab von den Chancen, welche die verschiedenen Märkte (der Familie, der Schule oder des Berufs) ihrer Akkumulation, Umsetzung und Verwertung zugleich einräumen, hängt mit

⁶⁹ Siehe Kapitel 2.4.3.

anderen Worten davon ab, in welchem Ausmaß sie den Erwerb einer derartigen Kompetenz in der Weise begünstigen, daß sie Gewinne suggerieren oder garantieren und damit zu neuer Investierung bestärken oder überhaupt veranlassen.“ (BOURDIEU 1982: S. 152)

Auf diese Weise kann erklärt werden, warum einzelne Personen trotz „ungünstiger“ Primärsozialisation eine ihrer Klasse eigentlich nicht entsprechende gesellschaftliche Positionierung erlangen können. Es handelt sich bei BOURDIEU jedoch letzten Endes lediglich um eine Anpassung an den Habitus der Herrschenden, nicht aber um eine grundlegende Veränderung der Entstehungsbedingungen sozialer Ungleichheitsverhältnisse.

FREIRE (1998) gesteht der Schule weitaus größere Einflussmöglichkeiten zu, erachtet allerdings eine grundlegende Veränderung ihres Funktionierens dafür als unumgänglich. FREIRE, der das schulische Selbstverständnis seiner Zeit aufs Schärfste kritisierte⁷⁰, plädiert für eine radikale Veränderung der Schule in ihren Grundsätzen. In dem von ihm konzipierten Modell der „[...] *problemformulierenden Schule* [...] *entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden*“ (ebd.: S. 67). Es geht ihm um eine kritische Bildung, welche den Menschen dazu befähigt, die eigenen Lebensbedingungen als veränderbar und sich selbst als Agens dieser Veränderung wahrzunehmen. Nur so wird Schule dem Menschen als Menschen gerecht.

„Die problemformulierende Bildung begründet sich auf Kreativität und simuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist.“ (ebd.: S. 68)

Auch GRAMSCI (1967/1994) hebt die Bedeutung einer kritischen, von den Interessen der Herrschenden unabhängigen Bildung hervor. Das Hauptanliegen der Pädagogik sieht er dabei in der Hinführung des Kindes zu „Mündigkeit“. Seine stark vom Marxismus beeinflussten anthropologischen Vorstellungen erlauben es ihm allerdings nicht, den Menschen jemals als gänzlich frei von Gesellschaftlichkeit zu erkennen. Der Mensch ist GRAMSCI zufolge von Anfang an ein „*Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse*“ (GRAMSCI 1967: S. 157). Er

⁷⁰ Siehe Kapitel 2.4.3.

konstituiert den Menschen demnach als von seinen Lebensbedingungen und sozialen Umständen geformt. Gleichzeitig betont er allerdings seine Möglichkeit, auf diese Lebensumstände rückzuwirken. Der Mensch ist seinem „Schicksal“ somit keineswegs hilflos ausgeliefert. Genau hierin sieht GRAMSCI die große emanzipatorische Potenzialität von Erziehung und Bildung (vgl. ebd.: S. 153-158). Die Kernaufgabe der Pädagogik sieht er darin, dem Individuum seine Gesellschaftlichkeit aufzuzeigen, denn nur *„[i]n dem Maße, wie der Mensch die Bedingungen seiner gesellschaftlichen Existenz begreift, wird er instand gesetzt, aktiv an der Gestaltung der Verhältnisse zu partizipieren“*, wie BERNHARD (2006: S. 17) über GRAMSCIs theoretische Ausführungen schreibt. Somit erhebt GRAMSCI Bildung zu einer *conditio sine qua non* im Kampf der Subalternen für eine Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Nur durch die Bewusstwerdung seiner unterdrückenden Lebensbedingungen kann sich der Mensch als aktiver Teil dieser gesellschaftlichen Verhältnisse wahrnehmen, was ihn zu einer Veränderung selbiger befähigt.

„Denn die Realisierung von Hegemonie ist an die edukative Fähigkeit der herrschenden Gesellschaftsgruppen geknüpft, also an ihre Fähigkeit zu führen. Diese edukative Fähigkeit müssen auch die Subalternen entwickeln, um eine kritische Gegenhegemonie bilden zu können. [...] Die Grundlage dieser kritischen Gegenhegemonie ist die Bildung des Menschen, die wiederum an gemeinschaftlich initiierte Emanzipationsprozesse gebunden ist.“
(BERNHARD 2006: S. 12)

GRAMSCI spricht dabei allerdings niemals davon, Hegemonie gänzlich abzuschaffen. Dies hält er auch für unmöglich, da er nicht an die Existenz eines machtfreien Raums glaubt. Er plädiert folglich nicht für die Bekämpfung oder gar Abschaffung von Macht, sondern für ihre Neustrukturierung und -verteilung, womit eine immer wiederkehrende Erneuerung der Gesellschaft garantiert sei (vgl. GRAMSCI 1994: S. 1324-1328), eine Vorstellung, die auch für die theoretischen Überlegungen bei FOUCAULT (1978) konstitutiv ist, der auf dieselbe Prämisse der Unmöglichkeit machtfreier Räume rekurriert. Die wichtigste Voraussetzung für eine solche Umwälzung gegenwärtiger Machtverhältnisse sieht GRAMSCI (1994: S. 1325) demnach darin, *„[...] die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen.“* Nur so kann der Mensch ein Bewusstsein über seine Lebenslage und die gesellschaftlichen Verhältnisse entwickeln, um sich schlussendlich von ihnen zu befreien.

„Bildung dient selbstverständlich der gesellschaftlichen Reproduktion, und sie

ist ein Instrument zur Aufrechterhaltung der bestehenden Hegemonie. Da sie aber Bewusstseinsprozesse auslöst, kann sie zugleich als Kraft des geistigen Bruchs mit überlieferten Weltanschauungen und Ideologien begriffen werden.“
(BERNHARD 2006: S. 17)

Es geht GRAMSCI – wie auch schon FREIRE – um die Bildung zu kritischen Subjekten, die beginnen, ihre Einflussmöglichkeiten auf ihre Lebensbedingungen wahrzunehmen. Nicht zuletzt ist damit gemeint, schulische Bildung von der alleinigen Aufgabe abzutrennen, Individuen mit ökonomisch verwertbarem Wissen zu füllen und so möglichst effektiven Ausbeutungsmechanismen zu unterwerfen, Bildung also nicht zu reiner Ausbildung verkommen zu lassen. In anderen Worten: Das Ziel ist es, Bildung von rein systemischen Funktionsanforderungen zu entkoppeln und somit die Bedingungen zur Entfaltung ihres emanzipatorischen Potentials zu schaffen.

Einem modernen Verständnis von Bildung als emanzipatorisches Instrument haftet demnach immer diese Ambivalenz an, die in den verschiedenen Interessen der unterschiedlich positionierten sozialen Gruppen begründet liegt: Auf der einen Seite jene, denen sie als Mittel zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Status quo dient. Auf der anderen Seite die Subalternen, für die Bildung ein mögliches Mittel der Befreiung darstellt. Inwiefern die Interessen der einen oder der anderen Gruppe Berücksichtigung finden und welche Gestalt das Bildungssystem schlussendlich annimmt, ist demnach Gegenstand eines ständigen sozialen Aushandlungsprozesses, weshalb das Bildungssystem wohl stets Veränderungen unterliegen wird. Seine jeweilige Form ist nicht nur das Produkt gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern wirkt gleichermaßen auf die grundsätzliche Organisation und Strukturierung der Gesellschaft zurück.

2.4.5 Das Konzept der „inkluisiven Bildung“

Die dem derzeitigen Bildungssystem zugrundeliegenden Selektions- und Exklusionsmechanismen sind in Fachkreisen schon seit längerem Gegenstand heftiger Kritik. Darüber, wie sich schulische Bildung in der Praxis gestalten soll, um den gegebenen sozialen Ungleichheiten bestmöglich entgegenzuwirken, herrscht allerdings Uneinigkeit. Während die Lösung über lange Zeit hinweg in „schulischer Integration“ gesehen wurde, ist es heute das Konzept der „inkluisiven Bildung“, das immer mehr Zustimmung erfährt.

Der Begriff „Integration“ leitet sich vom lateinischen Wort „integer“ ab, was so viel bedeutet wie „heil, unversehrt, vollständig, ganz“ beziehungsweise „integrare“, was mit „erneuern“ übersetzt werden kann (vgl. KOBİ 1988: S. 54). Die diesem Konzept zugrundeliegende Idee ist somit die Wiederherstellung eines Ganzen. Indem jene Individuen, die normabweichende Wert- und/oder Verhaltensstrukturen an den Tag legen, an die gesellschaftlich dominante Gruppe angepasst werden, soll eine Eingliederung in selbige möglich sein (vgl. HILLMANN 1994: S. 377). Welche Gestalt „Integration“ schlussendlich in der Praxis annimmt, hängt stark von der jeweiligen Intention der handelnden Subjekte ab. Das Konzept der Integration ist aber nicht nur aufgrund seiner Vieldeutigkeit äußerst problematisch, sondern auch, weil die vorhergehende Selektion eine notwendige Voraussetzung für seine sinnvolle Anwendung darstellt. Findet keine schulische – und gesellschaftliche – Selektion statt, gibt es auch keine integrierenden und zu integrierenden Gruppen (vgl. BIEWER 2001: S. 287f).

Wenn nun also ein Bildungs- und Gesellschaftssystem gefordert werden soll, das ohne den Ausschluss bestimmter Personen(gruppen) aus gewissen (Teil)Systemen auskommt, macht die Verwendung des Begriffs „Integration“ wenig Sinn. Um sich vom integrativen Ansatz abzugrenzen, wurde daher der Begriff der „Inklusion“ ins Leben gerufen. Seinen Einzug in die Sozialwissenschaften erhielt er durch Niklas LUHMANN, der ihn Anfang der 1990er der „Exklusion“ entgegenstellte (vgl. WANSING 2005: S. 40). Der Begriff „Inklusion“, wie er in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft heute Verwendung findet, leitet sich allerdings vom englischen Wort „inclusion“ ab, was dem deutschen Wort „Einbeziehung“ am nächsten kommt (vgl. BIEWER 2009: S. 125). Im angloamerikanischen Raum substituierte dieser Begriff ab den 1990ern zunehmend die ihm vorangegangenen Bezeichnungen „mainstreaming“ und „integration“. Innerhalb nur weniger Jahre fand er weltweit große Verbreitung, wofür die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) einen großen Beitrag leistete. Dieses Dokument, das einer 1994 im spanischen Salamanca stattgefundenen internationalen Tagung entstammt, enthält die Forderung nach einem konzeptionellen Kurswechsel im Bildungsbereich. Als „inklusive Schule“ („*inclusive school*“) wird darin eine Schule bezeichnet, die alle Schüler_innen ungeachtet ihrer körperlichen, intellektuellen, sozialen, ethnischen oder sprachlichen Merkmale aufnimmt. Für Schüler_innen mit speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf („*special educational needs*“) wird darin ein abgestuftes Unterstützungssystem empfohlen, das ihren speziellen Bedürfnissen gerecht wird (vgl. ebd.: S. 22). Die gemeinsame Unterrichtung soll durch eine generelle Anhebung der Qualitätsstandards der Regelschule ermöglicht werden, wovon schließlich alle Schüler_innen

profitieren. Die Sonderschule wird in der Salamanca-Erklärung nicht grundsätzlich in Frage gestellt, soll jedoch die absolute Ausnahme darstellen (vgl. ebd.: S. 12).

Das Konzept der Inklusion fand seither regen Zuspruch. In der Praxis nahm es unterschiedlichste Formen an. Auch die UNESCO selbst hat das Konzept seither einigen Modifikationen unterworfen. In den „*Guidelines for Inclusion*“ (UNESCO 2005) wurde schließlich auch die Adressat_innengruppe erweitert. Während sie in der Salamanca-Erklärung noch hauptsächlich aus Schüler_innen mit Behinderungen bestand, fanden nun neben zahlreichen anderen Gruppen auch Flüchtlinge als eine potentiell benachteiligte Gesellschaftsgruppe explizit Erwähnung (vgl. ebd.: S. 11). Hinsichtlich der praktischen Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen rekurriert die UNESCO in diesem Dokument auf den „*Index for Inclusion*“, der in den 1990ern von Tony BOOTH und Mel AINSCOW entwickelt wurde und bis heute als Hilfsmittel in der Umstellung von „konventionellen“ in „inklusive Schulen“ breite Anwendung findet. Den entwickelten Indizes sind jeweils Fragen zugeordnet, die es ermöglichen sollen, die Verfasstheit der jeweiligen Schule richtig einzuschätzen, um auf dieser Basis eine spezielle Vorgehensweise für die Umgestaltung hin zu inklusiveren Strukturen zu entwerfen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Organisationsstrukturen der Schule. Der Index kann gleichzeitig auch als Instrument stetiger Qualitätskontrolle genutzt werden (vgl. BOOTH/AINSCOW 2002).

Der Begriff der „Inklusion“ wird heute – wie auch jener der „Integration“ – beinahe inflationär verwendet. Er wird somit sehr vielseitig und oftmals synonym für „Integration“ gebraucht. Dabei unterscheiden sich die beiden Konzepte maßgeblich voneinander. Während das Integrationskonzept die Veränderungsnotwendigkeit nach wie vor subjektiviert, indem es den Handlungsbedarf einzelnen Personen zuschreibt, setzt Inklusion auf eine grundsätzliche Veränderung der Schule und ihrer Rahmenbedingungen.

„‘Inclusive Schools‘ sollen sich in ihrer ganzen Struktur ändern, während im Integrationsansatz eine bloße Addition integrativer Hilfsdienste bei der Aufnahme behinderter Kinder in einer ansonsten traditionell weiterarbeitenden Schule gesehen wird.“ (BIEWER 2009: S. 126)

Nach HINZ (2002: S. 359) können die grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Konzepten der Integration und jenem der Inklusion wie folgt zusammengefasst werden.

Theoretischer Teil: 2. Bildung

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für Einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Expertinnen und Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

Tabelle 5: Konzeptuelle Unterschiede zwischen Integration und Inklusion (HINZ 2002: S. 359)

Es handelt sich bei der Inklusion folglich um ein Modell, das eine grundlegende Schulreform erfordert. Verändert werden müsste nicht nur die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, sondern insbesondere auch die Funktionsweise der Schule per se. Sie bringt somit nicht nur für sozial Benachteiligte eine verbesserte Schulsituation mit sich, sondern generell für alle Schüler_innen, wofür erhöhte Qualitätsstandards und die veränderten Rahmenbedingungen Sorge tragen sollen. Die inklusive Schule wird von ihren Befürworter_innen schließlich als notwendige Voraussetzung für die Entstehung einer inklusiven Gesellschaft erachtet. Schon die UNESCO (1994: S. 27) sah sie als effizientes Mittel im Kampf gegen Vorurteile

Wie alle pädagogischen Konzepte rief aber auch das Konzept der „inklusive Schule“ bald Kritik hervor. Insbesondere aus dem sonderschulpädagogischen Bereich wird angezweifelt, dass dieses Konzept für alle Schüler_innen unabhängig von ihren Beeinträchtigungen sinnvoll einsetzbar ist. Hingewiesen wird diesbezüglich auch auf die Gefahr, dass die pädagogische Förderung für Schüler_innen mit Behinderung an Qualität einbüßen könnte, wenn im Rahmen inklusiver Schulsettings auf spezielle Hilfssysteme verzichtet wird (vgl. BIEWER 2005).

Da es sich um ein vergleichsweise junges und erst in äußerst bescheidenem Maße umgesetztes Konzept handelt, ist wohl noch viel Forschungs- und Evaluationsarbeit von Nöten, um dessen Wirksamkeit tatsächlich adäquat einschätzen zu können. Einer breiten Umsetzung des inklusiven Ansatzes in Österreich steht allerdings das Festhalten am Sonderschulbereich sowie die generelle Gliederung des Sekundarschulsystems im Wege (vgl. BIEWER 2009: S. 214f).

Empirischer Teil

Das folgende 3. Kapitel widmet sich der nochmaligen Darlegung und Konkretisierung der Forschungsfrage, bevor im 4. Kapitel auf das methodische Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung näher eingegangen wird. Im anschließenden 5. Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, um sie schließlich im 6. Kapitel unter Einbeziehung der vorab erarbeiteten Theorie zu diskutieren.

3. Forschungsfrage

Das Wissen über die Bildungssituation von Flüchtlingskindern und -jugendlichen in Österreich ist äußerst gering.⁷¹ Angesichts dieser Leerstelle in der Bildungsforschung könnte vermutet werden, dass die Annahme einer speziellen Bildungsbenachteiligung von Flüchtlingen gemeinhin keine große Verbreitung findet. Sie lässt sich allerdings – neben den Faktoren, die sie mit Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ allgemein teilen⁷² – in der psychischen Belastung vermuten, die auf ihre Kriegs- und Fluchterfahrungen und die familiäre Situation zurückgeführt werden kann.

Die Frage, in welchem Ausmaß die Bildungsbenachteiligungen, mit denen (bestimmte) Migrant_innengruppen konfrontiert sind, auch für asylwerbende Schüler_innen zutreffen, und mit welchen speziellen Schwierigkeiten diese Schüler_innengruppe darüber hinaus konfrontiert ist, kann daher auf Basis der zu diesem Thema vorhandenen Daten nicht beantwortet werden. Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es demnach, einen Beitrag dazu zu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Die ihr zugrundeliegende Forschungsfrage lautet daher:

*Mit welchen Formen der Bildungsbenachteiligung sind begleitete Flüchtlingskinder und -jugendliche im österreichischen Bildungssystem konfrontiert und inwieweit stellt sonderpädagogische Förderung eine Antwort auf ihre benachteiligte Bildungssituation dar?*⁷³

4. Methode

Die Wahl der Methode zur Beforschung eines Phänomens ist deshalb von so großer Bedeutung, da sie mitbestimmt, was im untersuchten Feld überhaupt wahrgenommen werden kann. Welche Methode oder welcher Methodenmix geeignet ist, hängt demnach vom

⁷¹ Siehe Kapitel 2.2.

⁷² Siehe Kapitel 2.3.

⁷³ Die Einschränkung auf „begleitete“ Flüchtlinge wurde dabei aus zweierlei Gründen vorgenommen. Einerseits ist die Lebens- und Bildungssituation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ein wenn auch sicherlich nicht ausreichend, vergleichsweise jedoch gut erforschtes Thema. Andererseits stehen unbegleiteten Flüchtlingen im österreichischen Bildungssystem teilweise andere Möglichkeiten offen als begleiteten, da für erstere bereits einige wenige Bildungsinitiativen ins Leben gerufen wurden. Beides ist wohl nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass eine Sensibilisierung hinsichtlich der schulischen Benachteiligung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge zumindest in Ansätzen eingesetzt hat.

Forschungsinteresse ab. Im vorliegenden Fall wurde ein qualitatives Methodendesign ausgewählt. Insbesondere in einem wenig beforschten Feld wie dem vorliegenden, wo nicht schon eine Vielzahl an Hypothesen besteht, die es nur mehr zu überprüfen gilt, erweisen sich qualitative Methoden als geeigneter. Das in dieser Arbeit angewendete Methodendesign ermöglicht so eine tiefgehende Analyse der Dynamiken und Hintergründe der Bildungsbe(nach)teiligung von begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden acht Interviews durchgeführt und analysiert. Sechs dieser acht Interviews wurden mit „Expert_innen“ geführt, das heißt Personen, die im Bildungs- und/oder Flüchtlingsbereich tätig sind. Ein Interview wurde mit einem Schüler geführt, dem im Laufe seiner Schulzeit SPF zugeteilt wurde und der einen Teil dieser Zeit „Asylwerber“ war. Einer der befragten „Expert_innen“ kam ebenfalls als Flüchtling nach Österreich und wurde daher auch hinsichtlich seiner persönlichen Erfahrungen mit Schule befragt. Auch er war während eines Teils seiner Schulzeit „Asylwerber“. Darüber hinaus wurde ein Gespräch mit einer tschetschenischen Mutter geführt, deren drei Kinder österreichische Bildungseinrichtungen besuchen, wobei es sich bei zweien um sonderpädagogische Einrichtungen handelt. Mit den Kindern selbst konnte im Rahmen dieses Interviews leider nur kurz gesprochen werden.⁷⁴

Dass Interviews sowohl mit „Expert_innen“ als auch mit Betroffenen geführt wurden, ist auf die Annahme zurückzuführen, dass diese beiden Gruppen unterschiedliche Sichtweisen auf das Forschungsfeld mitbringen. „Expert_innen“ können Auskunft über ihr Erfahrungswissen geben sowie ihre persönliche Einschätzung der Situation darlegen, die sich wiederum aus ihrer täglichen Arbeit speist, in der sich individuelle Erfahrungen mit ihrem professionellen und theoretischen Wissen vermischen. Die Schüler und die befragte Mutter berichten hingegen aus Betroffenenensicht über die individuelle und subjektive Perzeption von Bildungsungleichheiten. Sie repräsentieren sozusagen die „Innensicht“, während die Expert_innen die „Außensicht“ repräsentieren. Für die Betroffeneninterviews wurde die biographisch-narrative Interviewform gewählt, da sie eine umfassende und – soweit möglich – unvoreingenommene Erfassung des subjektiven Erlebens einer Person erlaubt. Diese Interviewtechnik lässt den Befragten darüber hinaus den Raum, all die von ihnen für wichtig befundenen Ereignisse einbringen zu können, die bei standardisierten Interviews keine

⁷⁴ Siehe 4.2.2.

Berücksichtigung fänden. Die Expert_inneninterviews wurden zeitgleich mit den Betroffeneninterviews geführt, da davon ausgegangen wurde, dass sich in den späteren Gesprächen durch die zuerst geführten neue Aspekte ergeben und so ein gezielteres Erfragen bestimmter Aspekte möglich wird. Die befragten Expert_innen dienen im Weiteren auch als wichtige „gatekeeper“, insofern sie die Kontakte zum interviewten Schüler sowie zur befragten Mutter herstellen.

4.1 Expert_inneninterviews

4.1.1 Das Expert_inneninterview

Expert_inneninterviews grenzen sich laut MEUSER/NAGEL (2005: S. 74) von anderen Interviewformen insbesondere dadurch ab, dass hier nicht die Befragten als Privatpersonen von Interesse sind, sondern bestimmte Wissenskomplexe und/oder Erfahrungen, die in Zusammenhang mit einer von ihnen ausgeübten Tätigkeit stehen:

„Von Interesse sind Experten als Funktionsträger innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des Experteninterviews.“ (ebd.)

BOGNER/MENZ (2005: S. 36-39) unterscheiden grundsätzlich drei Typen von Expert_inneninterviews:

1. *„Exploratives“*: Dieser Interviewtyp zielt entweder darauf ab, einen ersten Überblick über ein neues, noch unbekanntes Feld zu erlangen oder darauf, ein Problemfeld einzugrenzen. Er eignet sich demnach sehr gut für den Feldeinstieg, um Hypothesen zu generieren beziehungsweise als Vorarbeit zur Erstellung eines Interviewleitfadens.
2. *„Systematisches“*: Diese Form des Expert_inneninterviews zielt – im Gegensatz zum „explorativen“ Interview – auf die lückenlose Abrufung eines vorhandenen Fachwissens ab, von dem angenommen wird, dass es jederzeit reflexiv abrufbar ist. Die Vergleichbarkeit der Daten ist somit das oberste Ziel. Folglich sind „systematische“ Interviews in der Regel sehr viel strukturierter als „explorative“.
3. *„Theoriegenerierendes“*: Bei dieser Form des Expert_inneninterviews ist nicht das

Sachwissen der Expert_innen von primärem Interesse, sondern vielmehr die subjektive Dimension des Expert_innenwissens, das heißt deren implizite Wissensbestände und persönliche Einschätzungen. Es geht folglich um ihre individuellen Handlungsorientierungen und Routinen, welche sie im Rahmen ihrer Tätigkeit entwickeln und welche als konstitutiv für das Funktionieren des jeweiligen sozialen Systems angesehen werden können. Das spezifische „Wissen“ wird dabei als handlungsleitend konstituiert. Es ist also die Rekonstruktion von Deutungswissen, auf die diese Interviewform abzielt, insofern es nicht nur um die Frage geht, wie etwas funktioniert, sondern auch darum zu verstehen, warum etwas auf eine gewisse Art und Weise funktioniert. Dies herauszufinden erfordert eine gewisse Abstraktions- und Systematisierungsleistung der Forscher_innen, die im Weiteren zu einer Theoriegenerierung durch induktives Schlussfolgern führen soll.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsinteresse erforderte eindeutig den Einsatz „theoriegenerierender“ Expert_inneninterviews, insofern nicht nur herausgefunden werden soll, wie das beforschte Feld strukturiert ist, sondern auch warum einzelne Akteur_innen in einer bestimmten Art und Weise handeln. Es wird davon ausgegangen, dass es verschiedene Faktoren gibt, welche die Denk- und Handlungsweise der in der Organisation Schule agierenden Personen beeinflussen. Dabei handelt es sich allerdings in der Regel um einen Prozess, der sich der bewussten Wahrnehmung entzieht. Mit Hilfe dieser Interviewform soll verständlich werden, wie beispielsweise politisch vorgegebene Rahmenbedingungen und deren praktische Umsetzung auf die Beschaffenheit schulinterner Interaktionen einwirken.

Bei Expert_inneninterviews handelt es sich in aller Regel um leitfadengestützte Interviews, auch wenn der Grad der Strukturierung stark variieren kann. Eine vorhergehende thematische Auseinandersetzung sowie eine eingehende Vorbereitung des Interviews sind in jedem Fall von äußerster Wichtigkeit. Ein Leitfaden verringert so auch die Gefahr, von den Interviewpartner_innen als inkompetent betrachtet und in der Folge nicht ernst genommen zu werden. Darüber hinaus kann er helfen, das eigentliche Forschungsinteresse während des Interviews besser im Auge zu behalten und so allzu lange Ausschweifungen zu verhindern. Die Fragen werden dabei allerdings möglichst offen formuliert, um ein animiertes Gesprächsklima jenseits von Ja-Nein-Antworten zu schaffen (vgl. MEUSER/NAGEL 2005: S. 77-80 und 2010: S. 464f). Ein solcher Leitfaden sollte jedoch nicht verhindern, dass auch neue, bisher unbedachte Aspekte im Verlauf eines Gesprächs angesprochen werden können.

Individuelle Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen seitens der interviewten Person sollten jederzeit möglich sein (vgl. BOGNER/MENZ 2005: S. 37f). Es handelt sich bei einem solchen Leitfaden demnach lediglich um eine Ansammlung an Themen, die jedenfalls angesprochen werden sollen, wobei die Reihenfolge keinerlei Rolle spielt.

„Der Leitfaden dient als Orientierung bzw. Gerüst und soll sicherstellen, dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden.“ (ebd.: S. 37)

Wer im Rahmen derartiger Interviews als „Expertin“ beziehungsweise „Experte“ gilt, ist oftmals schwer einzugrenzen und wird daher auch in der Fachliteratur höchst kontrovers diskutiert.⁷⁵ Für MEUSER/NAGEL (2005: S. 73) kann als „Expertin“ oder „Experte“ bezeichnet werden, wer *„[...] in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“* MEUSER/NAGEL (2010: S. 463) betonen jedoch auch, dass es vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängt, wer als „Expert_in“ gesehen werden kann. Dieser Status wird demzufolge von der Forscher_in verliehen und ist somit relativ.

„Ob jemand als Expertin angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. Expertin ist ein relationaler Status. [...] Der Expertenstatus wird in gewisser Weise vom Forscher verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung.“ (MEUSER/NAGEL 2005: S. 73)

In der vorliegenden Arbeit war es insbesondere die jahrelange Tätigkeit im Bildungs- und/oder Flüchtlingsbereich und das dadurch erlangte Handlungs- und Erfahrungswissen, das die interviewten Personen zu „Expert_innen“ des im Rahmen dieser Untersuchung beforschten Gebietes machte.

⁷⁵ Für eine ausführliche Diskussion der unterschiedlichen Auffassungen in dieser Debatte siehe MEUSER/NAGEL (2010).

4.1.2 Durchführung der Expert_inneninterviews und Reflexion

Insgesamt wurden sechs Interviews mit Expert_innen geführt. Dabei handelte es sich um folgende Personen, die allesamt im Bildungs- und/oder Flüchtlingsbereich tätig sind.

Name	Tätigkeit
Expertin A ⁷⁶	Projektkoordination und Beratung in einer Flüchtlingsorganisation, ehemalige Lehrerin
Experte B	Projektleitung und Beratung in einer Flüchtlingsorganisation, ausgebildeter Lehrer
Expertin C	Flüchtlingsberaterin, Schulpsychologin
Expertin D	Flüchtlingsbetreuerin
Expertin E	Flüchtlingsbetreuerin
Expertin F, Experte	Flüchtlingsbetreuerin
Schüler G ⁷⁷	Flüchtlingsbetreuer/ehemaliger Schüler mit Flüchtlingshintergrund
Expertin H	Sonderschullehrerin

Tabelle 6: Interviewte "Expert_innen"

Die Wahl fiel aus mehreren Gründen auf die genannten Expert_innen. Das wichtigste Kriterium war, dass sowohl Personen aus dem Flüchtlingsbereich als auch aus dem Bildungsbereich – insbesondere der Sonderschule – befragt werden sollten. Expertin H ist zwar die einzige Person, die derzeit im Regelschulbereich arbeitet, aber auch Expertin A und Experte B haben Unterrichtserfahrung.⁷⁸ Expertin C bringt durch ihre jahrelange Tätigkeit als

⁷⁶ Die Namen der befragten Expert_innen wurden auf Wunsch anonymisiert.

⁷⁷ Bei Herrn G handelt es sich um einen Flüchtlingsbetreuer, der selbst als Flüchtling nach Österreich gekommen ist und daher im Gespräch sowohl in seiner Rolle als Experte als auch als ehemaliger Schüler angesprochen wurde.

⁷⁸ An dieser Stelle sei angemerkt, dass es ungleich schwieriger war, Personen aus dem Regelschulbereich zu finden, die sich für ein Interview bereit erklärten. Es wurden zahlreiche Schulen in Wien kontaktiert, allerdings gab es nur eine einzige positive Rückmeldung. Eine weitere Hürde bestand darin, dass für Interviews in Schulen, sei es mit Lehrer_innen oder Schüler_innen, nicht nur das Einverständnis der jeweiligen Direktion, sondern darüber hinaus eine Genehmigung des Stadtschulrates von Nöten ist, für die wiederum ein formelles Ansuchen inklusive detaillierter Ausführungen zum Forschungsvorhaben verlangt wird. Die Interviewtranskripte sowie eine Zusammenfassung der Arbeit müssen dem Stadtschulrat anschließend vorgelegt werden.

Schulpsychologin noch einmal eine andere Sichtweise mit. Sie hatte an einer Regelschule die Aufgabe, SPF-Befunde zu erstellen und war somit am Entscheidungsprozess, ob und wie Kinder und Jugendliche gefördert werden, maßgeblich beteiligt. Einen sehr persönlichen Eindruck von einzelnen Flüchtlingsbiographien konnten – neben den Betroffenen – insbesondere die Flüchtlingsbetreuer_innen (Expert_innen D, E, F und G) geben. Weiters wurde bei der Auswahl der Expert_innen darauf geachtet, dass auch Personen befragt wurden, die außerhalb Wiens tätig sind/waren, um herauszufinden, ob die Form der schulischen Unterstützung in der Hauptstadt möglicherweise von jener in anderen Bundesländern abweicht. Mit den Expert_innen B und D wurden schließlich zwei Interviewpartner_innen gefunden, die auch darüber Auskunft geben konnten.

In der vorliegenden Untersuchung wird nicht das Ziel verfolgt, repräsentative Daten zu produzieren, um generelle Aussagen über die Bildungssituation von Flüchtlingen formulieren zu können, weshalb auf die erschöpfende Erfassung aller für diesen Themenbereich in Frage kommenden Interviewpartner_innen auch zu keinem Zeitpunkt abgezielt wurde. Viel eher handelt es sich um punktuelle Erfahrungen einzelner Personen, die zwar auf die generelle Strukturierung und Funktionsweise dieses Phänomens hinweisen können, schlussendlich allerdings persönliche Einschätzungen und Wahrnehmungen darstellen, die auch in diesem Kontext gelesen werden müssen.

Thema der Expert_inneninterviews waren die persönlichen Erfahrungen und – damit in Zusammenhang stehend – die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Bildungssituation von begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen in Österreich. Es ging demnach weniger um wissenschaftlich fundierte Wissensbestände als vielmehr um subjektive Beurteilungen, Einschätzungen und Sichtweisen sowie um die Abrufung des Handlungs- und Deutungswissens der Befragten.

Unter Berücksichtigung der theoretischen Vorarbeit wurde ein Gesprächsleitfaden erstellt, der möglichst offen und flexibel gestaltet wurde, um die Gesprächspartner_innen hinsichtlich ihrer persönlichen Relevanzsetzungen nicht allzu sehr einzuschränken.⁷⁹ Der Erstkontakt wurde in allen Fällen per E-mail hergestellt, wo nach einer kurzen Vorstellung des Forschungsvorhabens begründet wurde, weshalb Interesse an einem Interview mit der

⁷⁹ Siehe Anhang.

jeweiligen Person bestand. Trotz stark eingeschränkter zeitlicher Ressourcen, wie sie seitens der kontaktierten Personen immer wieder beklagt wurden, erklärten sich beinahe alle für ein solches Interview bereit. Die wenigen Absagen begründeten sich auf die Einschätzung seitens der angefragten Personen, zur Beantwortung der Forschungsfrage wenig beitragen zu können.

Die sechs durchgeführten Expert_inneninterviews wurden mit Einverständnis der Interviewpartner_innen aufgezeichnet. In einem weiteren Schritt wurden die Interviews transkribiert, wobei auf die Verschriftlichung jener Teile, die keine für die Forschungsfrage relevante Information beinhalteten, verzichtet wurde, um das Datenmaterial überschaubar zu halten (vgl. MEUSER/NAGEL 2005: S. 83; MEUSER/NAGEL 2010: S. 466). Ebenfalls verzichtet wurde auf das Festhalten sprachlicher Eigenheiten sowie parasprachlicher Elemente, da sie für die Auswertung als irrelevant erachtet wurden (vgl. MAYER 2006: S. 47f).

Die Expert_inneninterviews sind allesamt sehr gut und ohne größere Komplikationen verlaufen. Die befragten Personen waren merkbar an dem Thema interessiert, weshalb die Gespräche auch bis zu zwei Stunden dauerten. Die Interviews schienen die Gesprächspartner_innen allerdings in eine äußerst zwiespältige Situation zu bringen. Eine Identifizierung ihrer Person oder der dahinterstehenden Organisation hielten sie unter gewissen Umständen auch dann für möglich, wenn ihre Namen nicht genannt wurden. Es entstand daher eine spürbare Spannung aufgrund der Angst vor möglichen Konsequenzen einer Veröffentlichung des Gesagten, da teils sehr direkt Kritik an den jeweiligen Fördergeber_innen sowie den politisch Verantwortlichen geübt wurde. Von einigen wurde außerdem die Befürchtung geäußert, dass einzelne Schüler_innen beziehungsweise Schulen sich aufgrund der genannten Fakten wiedererkennen könnten. Neben der Anonymisierung aller genannter Namen, wurde die Lösung dieses Problems schlussendlich darin gefunden, die schon transkribierten Interviews an die jeweiligen Gesprächspartner_innen zu schicken, um ihnen so die Möglichkeit der nochmaligen Überarbeitung beziehungsweise Anonymisierung zu geben. In einigen Fällen wurden einzelne Teile von den Interviewpartner_innen gänzlich entfernt, da die Sorge ob einer möglichen Wiedererkennung zu groß war. In anderen Fällen wurden Stellen nur inhaltlich überarbeitet, um Aussagen zu entschärfen oder aber auch unmissverständlicher zu gestalten. Hiermit wird einerseits deutlich, wie heikel dieses Thema ist. Andererseits wird aufgezeigt, unter welchem Druck Personen stehen, die in diesem Bereich tätig sind, was wiederum auf das Abhängigkeitsverhältnis zurückgeführt werden

kann, das durch die Inanspruchnahme öffentlicher Gelder entsteht. Dass diese Möglichkeit der nochmaligen Überarbeitung bestand, wurde im Weiteren stets schon vor Beginn des Interviews erwähnt, was sich als überaus wichtig für das Gesprächsklima herausstellte. Dass eine gewisse Vertrauensbasis auch bei Expert_inneninterviews von enormer Bedeutung ist, wurde insbesondere beim Interview mit den Expert_innen E, F und G deutlich. Der Kontakt wurde in diesem Fall über eine Bekannte hergestellt, die selbst lange Zeit Mitarbeiterin in selbiger Organisation war. Unerwarteterweise wurde aus diesem als Einzelgespräch geplanten Interview ein Gruppengespräch, an dem sie selbst und zwei weitere Personen teilnahmen. Die Entscheidung, dieses Interview in der Gruppe zu führen, erwies sich schlussendlich als äußerst vorteilhaft, da so eine Gesprächsdynamik entstand, in deren Rahmen sich die teilnehmenden Personen selbst immer wieder zum Weiterreden und -denken animierten. Im Laufe dieses Gesprächs stellte sich heraus, dass Herr G selbst als Flüchtling nach Österreich kam, woraufhin er auch hinsichtlich seiner persönlichen Erfahrungen mit dem österreichischen Schulsystem angesprochen wurde. Er wechselte somit in seiner Rolle als Experte und jener als ehemaliger Schüler, wobei es äußerst spannend war, seinen Reflexionsprozess über das selbst Erlebte mitzubekommen und zu sehen, inwiefern ihn die eigenen Erfahrungen in seiner derzeitigen beruflichen Tätigkeit beeinflussen.

4.2 Biographisch-narrative Interviews

4.2.1 Das biographisch-narrative Interview

Bei der biographisch-narrativen Gesprächsführung handelt es sich um eine Interviewform, die in den 1970er Jahren von Fritz SCHÜTZE (1976/1977) entwickelt und seither von etlichen Sozialforscher_innen weiterentwickelt wurde. Die bekannteste von ihnen ist vermutlich Gabriele ROSENTHAL, deren Konzeption des biographisch-narrativen Interviews sich eng an der ursprünglichen Konzeption von SCHÜTZE orientiert. Ihre methodische Vorgehensweise modifizierte sie allerdings immer wieder im Laufe ihrer zahlreichen Forschungen.

Ziel des biographisch-narrativen Interviews ist es, gegenwärtige Denk- und Handlungsstrukturen sowie die ihnen zugrundeliegenden Wahrnehmungs- und Ordnungsmuster durch die Kenntnis autobiographischer Passagen erklären und besser verstehen zu können. Diese Form der Gesprächsführung dient somit der „[...] Offenlegung

alltagsweltlicher Konstruktionen und subjektiver Relevanz- resp. Deutungssysteme sowie dem Nachvollzug von Handlungsabläufen“ (LOCH/ROSENTHAL 2002: S. 221). Diese Kenntnis soll durch die spezielle Vorgehensweise gewonnen werden, durch die versucht wird, eine längere biographische Erzählung auf Seiten der befragten Person zu generieren. Es wird demnach davon ausgegangen, dass die Kenntnis der (einschneidendsten) biographischen Ereignisse eines Menschen notwendig ist, um dessen gegenwärtige Denk- und Handlungsweise verstehen zu können. Die dahinterliegende Annahme ist, dass die von einer Person verinnerlichten Deutungs- und Handlungsmuster maßgeblich von den in ihrer Biographie gemachten Erfahrungen beeinflusst werden (vgl. ebd.: S. 225f).

„Die Konzeption der Biographie als soziales Gebilde, das sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert und das in dem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern sich ständig neu affirmiert und transformiert, bietet die Chance, den Antworten auf eine der Grundfragen der Soziologie, dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, näher zu kommen. In der ‚biographischen Selbstrepräsentation‘ finden wir nicht nur Zugang zum lebensgeschichtlichen Prozeß der Internalisierung der sozialen Welt im Laufe der Sozialisation, sondern auch zur Einordnung der biographischen Erfahrungen in den Wissensvorrat und damit zur Konstitution von Erfahrungsmustern, die zur gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung in der Sozialwelt dienen.“ (ROSENTHAL 1995: S. 12f)

Gerade im Falle von Flüchtlingen scheinen biographische Elemente eine besondere Rolle für deren gegenwärtigen Perzeptions-, Denk- und Handlungsmuster einzunehmen. Ohne die Geschichte dieser Menschen zu berücksichtigen, scheint ein Verstehen ihrer derzeitigen Situation unmöglich. Es besteht allerdings laut ROSENTHAL (ebd.: S. 70-98) stets eine gewisse Diskrepanz zwischen dem „Erinnerten“ und dem „Erlebten“, denn es handelt sich bei Ersterem nicht etwa um eine exakte Abbildung von Letzterem, sondern um einen „[...] Vorgang der Reproduktion, bei dem das Vergangene entsprechend der Gegenwart der Erinnerungssituation und der antizipierten Zukunft einer ständigen Modifikation unterliegt“ (ebd.: S. 70). Dieser Umstand muss auch bei der Analyse des produzierten Datenmaterials ständig im Auge behalten werden und bedarf eingehender Reflexion.

„Erzähltes basiert [...] auf der wechselseitigen Beziehung zwischen dem

damals Erlebten und seiner heutigen Darbietung im Akt der Zuwendung. Um etwas über die Vergangenheit zu erfahren, müssen wir der Gegenwart des Erzählens Rechnung tragen und ebenso müssen wir – umgekehrt – die Vergangenheit kennenlernen, wenn wir verstehen wollen, wie die Autobiographen heute damit leben.“ (ROSENTHAL 1995: S. 189)

LOCH/ROSENTHAL (2002) unterteilen das biographisch-narrative Interview generell in fünf Gesprächsphasen:

1. „*Erzählaufforderung*“: Sie kann ganz offen gehalten werden, kann aber auch den thematischen und/oder zeitlichen Rahmen vorgeben, in dem eine Erzählung gewünscht wird.
2. „*Selbststrukturierte Haupterzählung*“: Die interviewte Person wird durch eine möglichst offene, erzählgenerierende Einstiegsfrage zur narrativen Exploration einer biographischen Erzählung angeregt. Die interviewende Person hält sich dabei möglichst im Hintergrund und wirkt lediglich mit erzählstimulierenden Elementen wie Blickkontakt oder Affirmationen auf das Gespräch ein. Es wird davon ausgegangen, dass die interviewte Person all die von ihr für ihre Erzählung als konstitutiv empfundenen Elemente von selbst einbringt. ROSENTHAL (1995: S. 224f) unterscheidet hier in Anlehnung an SCHÜTZE drei Formen von „*Erzählzwängen*“, die bei einem solchen Gespräch wirken: Erstens, der „*Gestaltschließungszwang*“, der die sprechende Person dazu zwingt, eine Geschichte so zu erzählen, sodass sie für die zuhörende Person auch verständlich ist, weshalb sie sie mit all den dafür notwendigen Details ausstatten und eine begonnene Erzählung auch zu Ende führen muss. Zweitens, der „*Kondensierungszwang*“, der dazu führt, dass die erzählende Person angesichts des Bewusstseins über die Begrenztheit der ihr für die Erzählung zur Verfügung stehenden Zeit die für sie wichtigsten Ereignisse eines Geschehens präsentiert. Auf Basis dieser vorgenommenen Akzentuierung kann auf das Relevanzsystem der befragten Person geschlossen werden. Drittens, der „*Detailierungszwang*“, der bewirkt, dass die erzählende Person nicht nur die wichtigsten Ereignisse einer Erzählungen, sondern zum besseren Verständnis auch die wesentlichsten kausalen und motivationalen Hintergrundinformationen anführt. Die Relevanzsetzungen und Bedeutungszuweisungen der befragten Person sollten daher so wenig wie möglich beeinflusst werden.

„Die narrative Gesprächsführung bietet den Interviewten einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema bzw. auf ihre Biographie. Des weiteren [sic] intendiert das Hervorlocken von Erzählungen auf den möglichen Nachvollzug von Handlungsabläufen. Damit gewährleisten narrative Interviews eine profunde Basis zur Entwicklung von empirisch geerdeten handlungstheoretischen Konzeptionen.“ (LOCH/ROSENTHAL 2002: S. 221)

Dieses Prinzip führt dazu, dass so auch die kontextuelle Einbettung autobiographischer Elemente in die gesamte Lebensgeschichte berücksichtigt werden kann.⁸⁰ Weitere methodische Prinzipien, die in dieser Gesprächsphase angewendet werden, sind die *„Förderung von Erinnerungsprozessen“*, die *„Förderung der Verbalisierung heikler Themenbereiche“*, ein *„aufmerksames und aktives Zuhören“* sowie *„sensible und erzählgenerierende Nachfragen“* (ROSENTHAL 1995: S. 187).

3. *„Erzählinternes Nachfragen“*: Beendet die interviewte Person ihre Erzählung, wird die nächste Gesprächsphase eingeleitet, in der gezielt nachgefragt werden kann, wenn etwas in der vorangegangenen Erzählung nicht verstanden wurde oder sich Fragen zu Teilen der Erzählung ergaben. Die befragte Person wird dann aufgefordert, zu einem gewissen Moment der Erzählung zurückzukehren und einen bestimmten Aspekt weiter auszuführen. Es sollte allerdings vermieden werden, die befragte Person in Erklärungs- oder Rechtfertigungszwänge abzudrängen.
4. *„Erzählexternes Nachfragen“*: In dieser Phase des Gesprächs können von Seiten der forschenden Person Themen angesprochen werden, die von der interviewten Person bislang nicht erwähnt wurden, angesichts der Forschungsfrage aber von Interesse sind.
5. *„Interviewabschluss“*: Am Ende sollte ein möglichst konsensueller Weg gefunden werden, das Gespräch zu beenden. Außerdem sollte darauf geachtet werden, das Gespräch mit Erzählungen aus einer positiven Lebensphase zu beenden.

⁸⁰ Siehe dazu auch ROSENTHAL (2008): S. 161-175.

Für das Gelingen eines solchen Gesprächs ist ein vertrauliches und offenes Gesprächsklima die wichtigste Voraussetzung. Das Sprechen über persönliche Erlebnisse, die oftmals mit Schmerz und Scham verbunden sind, kann unter gewissen Umständen dann aber durchaus als angenehm empfunden werden und zeigt in manchem Fall sogar „*heilende Wirkung*“ (ebd.: S. 167), da es von der als äußerst belastend empfundenen Sprachlosigkeit befreit, die im Laufe der Traumatisierung entwickelt wurde. Oftmals helfen diese Gespräche den interviewten Personen auch, sich an bestimmte Erlebnisse erst wieder erinnern zu können oder lose Erinnerungsstücke wieder zu einer kohärenten Lebensgeschichte zusammenzuführen (vgl. ebd.: S. 167-185). Hierin ist allerdings auch ein großes Risiko verborgen. Da biographisch-narrative Interviews oftmals unangenehme und krisenhafte Lebensphasen ansprechen, bedarf es seitens der interviewführenden Person besonderer Sensibilität, um Retraumatisierungen zu vermeiden. Diese Gefahr besteht insbesondere, wenn sich die befragte Person nach wie vor in einer krisenhaften Lebenslage befindet. ROSENTHAL (2002) berichtet insbesondere bei Flüchtlingen, die sich nach wie vor in unsicheren Lebenslagen befinden, von auftretenden Schwierigkeiten bei der Interviewführung und warnt vor einer erneuten Traumatisierung. In sehr akuten Lebenskrisen kann es auch passieren, dass Gespräche aufgrund der Unfähigkeit der Betroffenen, über die traumatisierenden Ereignisse zu sprechen, gänzlich misslingen. Detailfragen zu Kriegserlebnissen oder anderen hoch traumatisierenden Ereignissen sollten in aller Regel unterlassen werden. Gerade bei Interviews mit Flüchtlingen sollte dabei außerdem nicht außer Acht gelassen werden, dass die Interviewsituation Erinnerungen an behördliche Anhörungen hervorrufen kann, was sich negativ auf das Gesprächsklima auswirkt.⁸¹

4.2.2 Durchführung der biographisch-narrativen Interviews und Reflexion

Die befragten Schüler_innen sollten zwei Kriterien erfüllen. Erstens sollte ihnen in ihrer Schulzeit einmal SPF zugeschrieben worden sein. Zweitens sollten sie zumindest eine Zeit lang den Status einer „Asylwerberin“ beziehungsweise eines „Asylwerbers“ innegehabt haben, da aufgrund der vorhandenen Literatur davon ausgegangen werden konnte, dass die spezielle Unsicherheit und die damit in Zusammenhang stehende psychische Belastung eine nicht zu unterschätzende Rolle hinsichtlich des Schulerlebens und der Schulleistungen

⁸¹ Mehr zum „richtigen“ Umgang mit traumatisierten Menschen in biographisch-narrativen Interviews siehe ROSENTHAL (2002).

spielen.⁸² Sowohl Schüler R als auch Schüler G sowie die Kinder der befragten Mutter hatten einen Teil ihrer Schulzeit den Status einer „Asylwerberin“ beziehungsweise eines „Asylwerbers“. SPF wurde allerdings nur bei Schüler R. sowie bei zweien der drei Kinder von Frau K festgestellt. Letztere besuchen gegenwärtig auch sonderpädagogische Bildungseinrichtungen.

Angesichts des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Forschungsinteresses schien eine leicht vorstrukturierte Einstiegsfrage am sinnvollsten, da sie einerseits garantiert, dass das eigentliche Forschungsthema jedenfalls angesprochen wird, die interviewte Person aber andererseits nicht von vornherein allzu großen Einschränkungen unterliegt, sodass sie (innerhalb eines vorgegeben Themenbereichs) selbst entscheiden kann, was sie für erzählenswert hält und was nicht.

Die biographisch-narrativen Interviews sollten primär darauf abzielen, ein persönlicheres Bild der schulischen Situation von Flüchtlingskindern und -jugendlichen zeichnen zu können, weshalb die individuellen Erfahrungen mit Schule vom ersten Schultag bis heute erfragt wurden.⁸³

Durch die vorangegangene theoretische Beschäftigung mit dem Führen biographisch-narrativer Interviews wusste ich, dass deren „Erfolg“ von vielerlei Faktoren abhängt und eingehender praktischer Erfahrung bedarf. Auch ich musste die Erfahrung machen, dass nicht alles immer wie geplant verläuft. Das erste Interview mit dem Schüler R, einem Jugendlichen aus dem Irak, entwickelte sich schnell zu einem „Frage-Antwort-Spiel“. Obwohl ich den geplanten Interviewverlauf vorab erläutert hatte, kam keine längere biographische Erzählung zustande. Dies führe ich auf mehrere Faktoren zurück: Einerseits erschwerten ihm wohl seine begrenzten Deutschsprachkenntnisse eine solche Erzählung. Immer wieder suchte er nach Worten und meinte, er wisse nicht, wie er gewisse Dinge erklären kann. Auch bei mir entwickelte sich im Laufe des Gesprächs eine gewisse Unsicherheit, die daraus resultierte, dass ich nicht immer wusste, ob er meine Fragen inhaltlich auch erfassen konnte. Hätte das Interview auf Persisch stattgefunden, wäre es höchstwahrscheinlich anders verlaufen. Andererseits führe ich den fehlenden Gesprächsfluss aber auch auf die für den Schüler ungewohnte Gesprächssituation zurück. Es schien, als wüsste er nicht recht, was er mir denn

⁸² Siehe Kapitel 1.5. und 2.2.

⁸³ Siehe Anhang.

erzählen sollte und stets auf weiteres Nachfragen meinerseits wartete. Dazu kommt, dass diese Situation Erinnerungen an vorangegangene Gespräche mit Asylbehörden in ihm hervorriefen, wie er mir nach dem Gespräch mitteilte.⁸⁴ In dem ihm bekannten „Interviewsetting“ handelte es sich demnach tatsächlich um ein Gespräch mit Frage-Antwort-Charakter, wobei er sich in der Position des unfreiwillig Befragten befand, welcher der fragenden Person – sei es auch noch so unangenehm – Rede und Antwort stehen muss. Auch ich selbst merkte, dass ich mit dem weiteren Verlauf aufgrund des ungeplanten Gesprächsverlaufs zunehmend unsicher wurde. In meinen Nachfragen war ich äußerst zögerlich, da ich die Situation für ihn nicht noch unangenehmer machen wollte. Ich hatte außerdem den Eindruck, dass er über bestimmte Details nicht sprechen wollte, was ich daran festmachte, dass die Antworten auf persönlichere Fragen sehr allgemein und kurz ausfielen. Gerade bei Fragen, die seine Emotionen in einem gewissen Moment ansprachen, waren allerdings auch seine sprachlichen Barrieren verstärkt merkbar. Ich entschloss mich schlussendlich, den Gesprächsverlauf einfach so zu akzeptieren, den Ablauf für das nächste Interview allerdings etwas anders zu planen. Einerseits wollte ich das nächste Mal mit mehreren Mitgliedern der Familie sprechen, da ich vermutete, dass dieses Vorgehen das Datenmaterial bereichern könnte. Außerdem beschloss ich, das Vorgespräch etwas ausführlicher zu gestalten, damit einerseits deutlicher wird, wie das Interview angelegt ist und andererseits auch eine gewisse Vertrauensbasis bis zum Interviewbeginn entstehen kann.

Der Kontakt zur befragten Mutter wurde durch eine der befragten Expert_innen hergestellt. Ich wurde von der Mutter im Flüchtlingswohnhaus empfangen, in dem sie eine Wohneinheit hat. Ich begann erst ein wenig informell mit ihr sprechen, merkte allerdings schnell, dass sie auf den Beginn des eigentlichen Interviews wartete, weshalb wir nach kurzer Erklärung des geplanten Ablaufs bald damit begannen. Der Vater, der von der Mutter für schulische Angelegenheiten allerdings ohnehin nicht als zuständig erachtet wurde, war zu diesem Zeitpunkt nicht anwesend. Dennoch wäre eine Befragung des Vaters sicherlich aufschlussreich gewesen. Die Deutschkenntnisse der Mutter waren gut, aber auch in ihrem Fall war ich mir nicht immer ganz sicher, ob sie meine Fragen auch richtig verstand. Außerdem konnte ich auch bei ihr eine gewisse Erwartungshaltung hinsichtlich eines weiteren Nachfragens meinerseits feststellen. Ich hielt mich allerdings so gut wie möglich zurück und versuchte, das Gespräch mit Affirmationen und Wiederholungen des Gesagten weiter

⁸⁴ Auf diese Gefahr wies auch ROSENTHAL (2002: S. 24f) hin. Siehe Kapitel 4.2.1.

voranzutreiben und nur nachzufragen, wenn das Gespräch tatsächlich ins Stocken geriet. Das Gespräch verlief relativ gut, wenn auch nicht optimal. Die Kinder kamen immer wieder vorbei, wobei meine Versuche, sie in das Gespräch einzubinden, scheiterten. Auffällig war jedoch, dass sich die Gesprächsatmosphäre sofort nach Abschalten des Diktiergeräts – und somit dem offiziellen Abschluss des Interviews – schlagartig änderte. Die Mutter servierte nun Kaffee und Kuchen, zeigte mir Schulfotos und sogar ein Hochzeitsvideo ihrer Familie. Sie fing an, mir sehr persönlich über die Beziehung zu ihrem Mann, die Krankheitsgeschichte ihrer Kinder sowie Kriegs- und Fluchterlebnisse zu erzählen. Auch die Kinder näherten sich nun an und sprachen plötzlich ohne Berührungsängste mit mir.

In dieser Situation wurde abermals deutlich, dass die Interviewsituation als eher unangenehm – oder zumindest unnatürlich – empfunden wird. Die Gesprächsplanung in Form eines Interviews unter Verwendung eines Diktiergeräts, Zettel und Stift schien die Gesprächsatmosphäre in beiden Fällen negativ zu beeinflussen. Um tatsächlich längere biographische Erzählungen von Flüchtlingen zu erhalten, ist demnach nicht nur die ausreichende Beherrschung der Interviewsprache auf beiden Seiten notwendig, sondern insbesondere eine gewisse Beziehungsarbeit, die wiederum Zeit und mehrmalige Treffen voraussetzt. Darauf machte auch eine der Flüchtlingsbetreuerinnen aufmerksam, als sie sagte, dass es bei ihr oft Jahre dauert, bis sie die ganze Geschichte einer Person kennt, da ihr diese immer nur fragmentarisch und nach und nach erzählt wird. Das führte sie einerseits auf den zeitintensiven Prozess des Vertrauensaufbaus zurück, andererseits aber auch darauf, dass es den Betroffenen oft selbst schwer fällt, die durch jahrelange Verdrängung in Vergessenheit geratenen Erlebnisse zu einer kohärenten Geschichte zusammenzutragen.

Der dritte Interviewpartner, der über seine Schulerfahrungen berichtete, war gleichzeitig auch einer der befragten Expert_innen. Erst im Verlauf des Interviews erfuhr ich, dass er selbst als Flüchtling nach Österreich gekommen ist. Dieses Interview stellte sich aus mehrerlei Gründen völlig anders dar als die vorangegangenen. Einerseits gab es keinerlei sprachliche Barrieren, da er einwandfrei Deutsch sprach. Andererseits hatte er dadurch, dass seine Schulzeit schon etwas zurücklag, bereits einen gewissen Reflexionsprozess hinsichtlich des Erlebten durchlaufen, der durch seine Tätigkeit als Flüchtlingsberater sicherlich verstärkt wurde. Er konnte daher mit einem gewissen emotionalen Abstand über seine Vergangenheit sprechen, weshalb es ihm auch nicht schwer fiel, kohärente, längere Erzählungen über diese Zeit darzulegen.

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung des produzierten Datenmaterials geschah mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002/2003). Die Inhaltsanalyse ist ein Analyseverfahren, das Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA entstand und in ihren Anfängen eher quantitativ ausgerichtet war. Durch die bald aufkommende Kritik, die sich insbesondere im Vorwurf vorschneller Generalisierungen, des Ignorierens latenter Sinnstrukturen und genereller Dekontextualisierung äußerte, entwickelten sich verschiedenste Abwandlungen und Modifikationen dieser Methode. MAYRING entwickelte eine qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse, die den genannten Kritikpunkten Rechnung tragen sollte. Sein Modell soll ein systematisches und transparentes Interpretieren nach vorgegebenen Arbeitsschritten und Analyseregeln ermöglichen.

Die Auswertungskategorien können bei der qualitativen Inhaltsanalyse sowohl mittels induktiven als auch deduktiven Schließens entwickelt werden. Bei der deduktiven Kategorienentwicklung werden Auswertungsaspekte, die (auf Theorie begründet) schon vorher festgelegt wurden, direkt auf das Material angewendet. Es wird also nach einzelnen Textstellen in den Interviews gesucht, die diesen Kategorien untergeordnet werden können. Bei der induktiven Kategorienentwicklung hingegen wird von der Fragestellung ausgehend nach weiteren, bisher unbeachteten Kategorien in den Interviews gesucht. Das heißt, einerseits können aus der vorhandenen Theorie schon vorab entwickelte Kategorien auf das Datenmaterial angewendet werden. Andererseits werden neue Kategorien aus dem Text entwickelt, indem das Datenmaterial in Bezug auf weitere für die Fragestellung interessante Aspekte untersucht wird. In beiden Fällen bestimmt die Forschungsfrage, welche Aspekte des Datenmaterials Berücksichtigung finden. Die qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich dabei in jedem Fall an vorgegeben Regeln.

“Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.” (MAYRING 2002: S. 114)

4.3.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach MAYRING

MAYRING (2002: S. 115-121) unterscheidet drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

1. „*Zusammenfassend*“: Reduzierung des vorhandenen Datenmaterials auf die wesentlichsten Inhalte mittels Abstraktion.
2. „*Explikativ*“: Systematisierung der Suche nach Explikationsmaterial durch Herantragen zusätzlichen Datenmaterials, das zur Klärung unverständlicher Textstellen beitragen soll.
3. „*Strukturiert*“: Untersuchung des vorliegenden Materials hinsichtlich seiner Struktur anhand gewisser, vorab festgelegter Kriterien.

Für die vorliegende Untersuchung erschien die „zusammenfassende Inhaltsanalyse“ am geeignetsten, da sie genügend Raum sowohl für deduktive als auch induktive Kategorienbildung lässt. Die dem empirischen Teil dieser Arbeit vorausgegangene theoretische Vorarbeit führte zu ersten Vermutungen bezüglich der Bildungsbe(nach)teiligung von Flüchtlingen, die sich hauptsächlich auf das Wissen über die Bildungssituation von Migrant_innenkindern stützt. Ob Flüchtlingskinder und -jugendliche denselben Benachteiligungen unterliegen, galt es allerdings erst zu überprüfen. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse lässt aber darüber hinaus die Möglichkeit, neuen, bisher unbedachten Faktoren ebenfalls Berücksichtigung zu schenken, was deshalb von so großer Bedeutung ist, da es sich beim Thema der Bildungsbe(nach)teiligung von Flüchtlingen um ein kaum erforschtes Phänomen handelt und nur so die spezifischen Problemlagen dieser Personengruppe erfasst und systematisch herausgearbeitet werden können.

Die Analyse folgt dann vorgegebenen Schritten. Am Beginn steht laut MAYRING (2002: S. 114-121) die Unterteilung des Datenmaterials in Einheiten, die in weiterer Folge nach und nach durchgearbeitet werden. In einem nächsten Schritt sollte das Abstraktionsniveau der Kategorien unter Berücksichtigung der erarbeiteten Theorie bestimmt werden. In dieser Phase werden demnach deduktiv Selektionskriterien entwickelt, nach denen sich die Kategorienentwicklung im Weiteren richtet. Die Festlegung dieser Selektionskriterien gründet sich demzufolge in theoretischen Überlegungen über den Gegenstand sowie das Ziel der Forschung. Es geht also darum, den Fokus der Analyse zu bestimmen und den Blick auf die für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlichen Inhalte zu lenken, um diese auch angesichts großer Materialmengen nicht aus den Augen zu verlieren. Im Anschluss daran wird

das Material Zeile für Zeile durchgesehen und Kategorien werden erstellt (induktive Kategorienbildung). Ein Begriff (oder ein Satz), der dem Wortlaut des Originaltextes möglichst ähnlich ist, dient dabei als Kategorienbezeichnung. Werden weitere zu einer Kategorie passende Textstellen gefunden, werden sie dieser Kategorie zugeordnet (Subsumption). Nach einer teilweisen Bearbeitung des Materials, sobald immer weniger neue Kategorien auftauchen (etwa. 10-50%), sollte das bis dahin gesammelte Kategorienset noch einmal überarbeitet werden, bevor dann das restliche Material durchgesehen wird. In diesem Schritt wird demnach überprüft, ob sich einzelne Kategorien nicht überlappen oder unterschiedliche Abstraktionsgrade aufweisen. Im Falle einer grundlegenden Veränderung des Kategoriensystems sollte das bis dahin bearbeitete Material noch einmal durchgesehen werden. Das Endergebnis ist eine Sammlung von Kategorien, denen jeweils spezifische Textstellen zugeordnet sind. Diese Kategorien werden dann in einem letzten Schritt in Bezug auf die dahinterliegende Forschungsfrage interpretiert und mit der erarbeiteten Theorie in Zusammenhang gestellt.

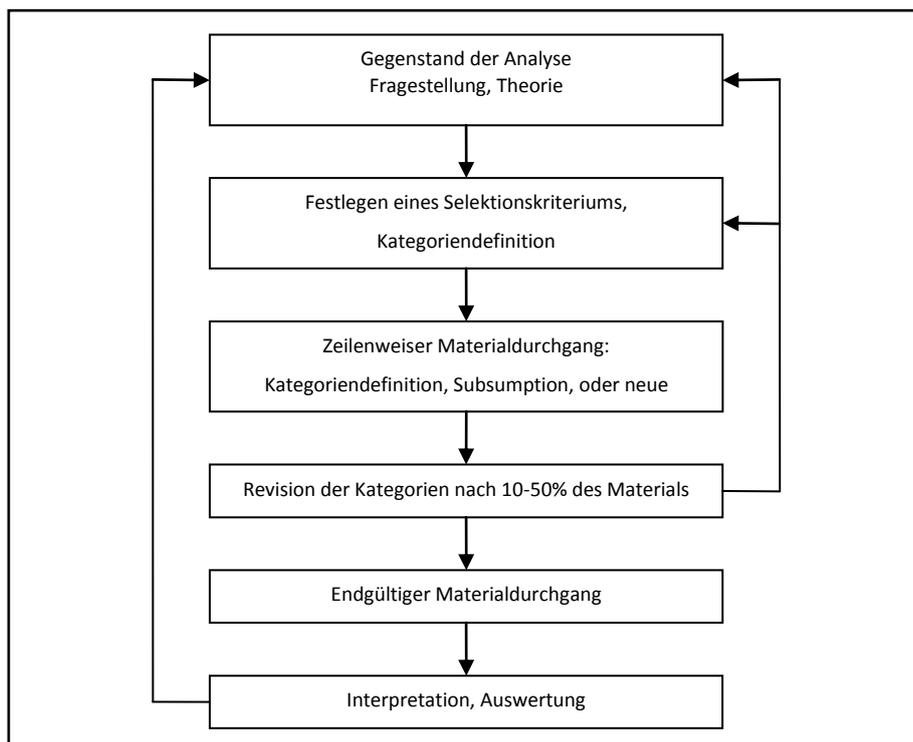


Abbildung 6: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (MAYRING 2002: S. 116)

Es gibt heute zahlreiche Computerprogramme, die zur Unterstützung der Analysearbeit herangezogen werden. Für die vorliegende Arbeit wurde das Programm ATLAS.ti 6.2 gewählt, das es insbesondere angesichts großer Textmengen erleichtert, den Überblick zu bewahren. Es erspart jedoch in keinster Weise die Interpretationsarbeit.

Aufgrund des generell größeren Handlungsspielraums, den qualitative Analyseverfahren den Forscher_innen lassen, spielt die Nachvollziehbarkeit des Analysevorgangs eine besonders große Rolle. MAYRING (2002: S. 144-148) entwickelte daher sechs allgemeine Gütekriterien für qualitative Analysen, wobei er betont, dass deren sinnvoller Einsatz stark vom Analysegegenstand und der gewählten Methode abhängt:

1. „*Verfahrensdokumentation*“: Das methodische Vorgehen sollte ausführlich dokumentiert werden, um für Außenstehende nachvollziehbar zu sein.
2. „*Argumentative Interpretationsabsicherung*“: Da es für Interpretation – anders als für Rechenoperationen – keine „Beweise“ gibt, müssen diese immer argumentativ begründet werden. Die Argumentation sollte dabei in sich schlüssig sein und auch alternative Deutungen sollten gesucht und anhand anderer Textstellen überprüft werden.
3. „*Regelgeleitetheit*“: Trotz aller Flexibilität in der Vorgehensweise, sollte auch bei qualitativen Analysen niemals völlig unsystematisch vorgegangen werden. Die Offenlegung der angewendeten Analyseregeln dient daher der Nachvollziehbarkeit des Vorgehens.
4. „*Nähe zum Gegenstand*“: Da es bei qualitativer Forschung in der Regel um die Erforschung eines konkreten sozialen Problems geht, sollte darauf geachtet werden, sich auch bei der Analyse nicht allzu weit von der Alltagswelt der Beforschten zu entfernen.
5. „*Kommunikative Validierung*“: Die Interpretationen können auch dadurch auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden, indem sie mit den Beforschten selbst retrospektiv besprochen werden. Dies dient insbesondere der Absicherung von Interpretationen, welche die subjektive Bedeutungskonstruktion der Beforschten betrifft. Dies sollte allerdings niemals alleiniges Gültigkeitskriterium sein, da es bei qualitativen Analysen immer auch um Abstraktionsarbeit und somit die Herausarbeitung unbewusster Denk- und Handlungsstrukturen geht.

6. „*Triangulation*“: Schließlich kann es sinnvoll sein, verschiedene Perspektiven ins Spiel zu bringen, indem mehrere Personen an der Analysearbeit beteiligt oder unterschiedliche Methoden angewendet werden. Dabei geht es weniger darum, völlige Übereinstimmung zu erreichen, als vielmehr um eine Komplementierung der Ergebnisse.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde insbesondere auf die ersten vier Punkte Rücksicht genommen.

4.3.2 Durchführung der Analyse

Die Analyse der Interviews erfolgte weitestgehend nach den oben beschriebenen Arbeitsschritten, wobei sich das Computerprogramm ATLAS.ti 6.2 als äußerst nützliches Hilfsmittel erwies. In einem ersten Schritt wurde ein Teil der Interviews Zeile für Zeile durchgesehen und Kategorien erstellt. Gerade am Anfang veränderte sich allerdings immer wieder ihre Bezeichnung und damit teilweise auch das, was sie umfassen sollten. Als kaum mehr neue Kategorien auftauchten, wurde das bereits gesichtete Material mit der neuen Codeliste noch einmal überarbeitet. Diese wurde bis zum Ende nur mehr geringfügigen Modifikationen unterworfen. Von Beginn an wurden auch immer wieder Memos verfasst, wenn Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien oder Verbindungen zwischen Interviewinhalten und der vorab erarbeiteten Theorie deutlich wurden. Am Ende wurden die Inhalte der einzelnen Kategorien subsumiert und Beziehungen herausgearbeitet. Einige Kategorien wurden in dieser Phase zusammengefasst, andere wiederum in mehrere Einzelkategorien aufgeteilt.

Im Rahmen der Analysearbeit entstanden keine größeren Probleme. Die Vorgehensweise, mit der Analyse zu beginnen, bevor die Datenproduktion gänzlich abgeschlossen war, erwies sich dabei als überaus konstruktiv, da so Aspekte, die sich während der Analysearbeit als unklar herausstellten, in den Folgeinterviews aufgegriffen werden konnten. Es war außerdem immer wieder notwendig, eine gewisse Distanz von der Analysearbeit zu gewinnen, um gewisse Aspekte wieder in den Blick zu bekommen und neue Sichtweisen entwickeln zu können. Es handelt sich jedenfalls um einen stufenweisen und äußerst langwierigen Prozess, der aber durchaus sehr anregend sein kann.

5. Ergebnisse

5.1 Gründe für SPF-Feststellungen

Auf Basis des Interviewmaterials können zwei mögliche Ebenen unterschieden werden, auf denen die Ursachen für die Entstehung einer „Verhaltensauffälligkeit“ oder einer „Lernbehinderung“ verortet werden. Einerseits werden gewisse „Umwelt- und Sozialisationsfaktoren“ dafür verantwortlich gemacht. Andererseits kann nach Meinung der Expert_innen aber auch eine feststehende und der Person immanente „kognitive Schwäche“ der Grund sein. Die hierfür herangezogenen medizinischen Begründungen werden im Weiteren als „biologisierte“ Faktoren“ bezeichnet.⁸⁵

All diese Kategorien sind schlussendlich jedoch als Resultat eines Fremdzuschreibungsprozesses zu betrachten. Es geht im Folgenden demnach nicht darum, die Leistungsfähigkeit oder das Verhalten der Kinder und Jugendlichen einer Bewertung zu unterziehen. Die genannten Kategorien lassen lediglich eine Aussage darüber zu, inwiefern eine gewisse Leistung oder ein bestimmtes Verhalten den allgemeinen Normalitätserwartungen entspricht. Es handelt sich bei den genannten Kategorien außerdem um eine analytische Unterscheidung, die in der Praxis aufgrund der fließenden Übergänge und des teils gebündelten Vorkommens mehrerer dieser Faktoren nur selten auf diese Art und Weise getroffen wird. Auf einer analytischen Ebene macht sie jedoch durchaus Sinn, um zu verstehen, worin die Hintergründe einer SPF-Zuweisung und somit die Aufgabe sonderpädagogischer Förderung gesehen werden. Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es daher, den im Rahmen dieser Zuschreibungen stattfindenden Interpretationsprozess, der einer solchen SPF-Feststellung vorausgeht, verständlich und nachvollziehbar zu machen.

5.1.1 Umwelt- und Sozialisationsfaktoren

Umwelt- und Sozialisationsfaktoren wurden im Rahmen der Interviews für unterschiedliche Phänomene verantwortlich gemacht: „Wissenslücken“, „Lernschwächen“ und „Verhaltensauffälligkeiten“.

⁸⁵ Das Vorliegen gewisser körperlicher Behinderungen kann wohl ebenfalls zu einer SPF-Feststellung führen, war jedoch nicht Thema dieser Untersuchung.

„Wissenslücken“ – im Sinne des Fehlens eines gewissen Basiswissens, auf dem folglich aufgebaut werden kann – entstehen nach Meinung der befragten Expert_innen insbesondere durch schulbiographische Lücken, die individuelle Lernmotivation, die Elternförderung, die psychische Belastung (und damit einhergehende psychische wie physische Symptome), die Einstufung und insbesondere fehlende/mangelnde Deutschkenntnisse. Alle weiteren Faktoren wirken ebenenübergreifend auf diese ein und tragen so indirekt ebenfalls zur Entstehung dieser „Wissenslücken“ bei. Auch wenn das Fehlen bestimmter Wissensbestände laut österreichischer Gesetzgebung keinen Grund für eine SPF-Feststellung oder gar eine Sonderschulzuweisung darstellt, spielt es in der Praxis nach Einschätzung der befragten Expert_innen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Als „Lernschwäche“ wird im Folgenden eine Lernbeeinträchtigung bezeichnet, deren Ursache in Umwelt- und Sozialisationsfaktoren gesehen wird. Hierfür werden insbesondere die Elternförderung und die Erziehung sowie die psychische Belastung der Kinder verantwortlich gemacht, aber auch der Schule wird eine entscheidende Rolle zugeschrieben, wenn sie den Kindern und Jugendlichen zu wenig Förderung zukommen lässt oder sie aber überfordert.

„Verhaltensauffälligkeiten“ werden insbesondere als durch Kriegs- und Fluchterlebnisse sowie kulturspezifische Erziehungsmethoden verursacht angesehen. Lehrer_innen, Mitschüler_innen und die bisherigen Schulerfahrungen können diese allerdings verstärken.

Im Folgenden sollen die in den Interviews genannten und teils eng miteinander in Zusammenhang stehenden Ursachenfaktoren im Detail betrachtet werden. Die Umwelt- und Sozialisationsfaktoren können dem bereits im theoretischen Kapitel aufgenommenen Vorschlag von HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009: S. 173-178)⁸⁶ folgend in drei Ebenen unterteilt werden: Individualebene (Mikroebene), Gruppenebene (Mesoebene) und staatlich-institutionelle Ebene. Auf der Individualebene (Mikroebene) wirken Deutschkenntnisse, Lernmotivation, schulbiographische Lücken und bisherige Schulerfahrung, Alter, Geschlecht und die psychische Belastung der Schüler_innen. Auf der Gruppenebene (Mesoebene) finden die psychische Belastung der Eltern, die Elternförderung und Erziehung, die finanzielle Situation der Familie, die derzeitige Wohnsituation, Herkunft und Kultur, die soziale Schicht und Mitschüler_innen und das weitere soziale Umfeld Erwähnung. Auf staatlich-institutioneller Ebene (Makroebene) wird der Politik, der

⁸⁶ Siehe Kapitel 2.4.2.

Klasseneinstufung, Lehrer_innen und den schulischen Rahmenbedingungen Bedeutung beigemessen.

Die vorliegende Aufzählung der Umwelt- und Sozialisationsfaktoren und die hergestellten Zusammenhänge erheben dabei keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen viel eher das im Rahmen der Interviews gezeichnete Bild widerspiegeln.

5.1.1.1 Deutschkenntnisse

Mangelnde Deutschsprachkenntnisse sind der wohl meistgenannte Faktor, der für Schulleistungsschwierigkeiten von Flüchtlingskindern und -jugendlichen verantwortlich gemacht wird. Sprachliche Barrieren können einerseits dazu führen, dass die betroffenen Schüler_innen „Wissenslücken“ aufbauen, da sie dem Unterricht nicht folgen können. An dieser Stelle wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen den Deutschkenntnissen und dem Alter, in dem die Schüler_innen nach Österreich kommen. Je jünger die Kinder bei ihrer Ankunft sind, desto fortgeschrittener sind in der Regel ihre Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt der Einschulung. Dem Kindergarten wird diesbezüglich ebenfalls eine äußerst bedeutende Rolle zugeschrieben. Nach Einschätzung der Expert_innen eignen sich Kinder im Rahmen der Schule aber sehr schnell ein gewisses Sprachniveau an, auch wenn es sich für jene, deren Sprachsystem sich sehr vom deutschen unterscheidet, schwieriger gestaltet.

Andererseits können bloße Sprachschwierigkeiten aber auch zu einer weitreichenden Benachteiligung von Schüler_innen führen, ohne dass notwendigerweise inhaltliche „Lücken“ vorliegen.

„Aber ich habe auch viele Male Prüfungen, Tests, ich habe gar nichts geschrieben, weil ichs nicht verstanden hab. Zum Beispiel die Antwort weiß ich, aber die Frage verstehe ich nicht und dann kann ich auch nicht die Antwort hinschreiben.“ (Schüler R: Z. 212ff)

Die Mehrheit der befragten Expert_innen ist der Meinung, dass alleine mangelnde Deutschsprachkenntnisse durchaus auch zu Sonderschulüberweisungen führen können, auch wenn dies gesetzlich nicht so vorgesehen ist. In der Regel wird aber versucht, diesen mit Sprachförderunterricht zu entgegnen. Fortgeschrittene Deutschkenntnisse können jedoch wiederum dazu führen, dass tatsächlich vorhandene „Wissenslücken“ von den Lehrer_innen

nicht wahrgenommen werden.

„Kinder lernen sehr schnell und wenn sie Deutsch reden, glaubt man oft, sie können alles. Das stimmt aber nicht. Ihnen fehlt die Basis.“ (Experte/Schüler G: Z. 503ff)

5.1.1.2 Lernmotivation

Die Lernmotivation der Flüchtlingskinder- und jugendlichen wird generell als sehr hoch eingestuft, wobei hier die bisherigen Erfahrungen mit Schule und konkreten Lehrer_innen, die im Herkunftsland und/oder in Österreich gemacht wurden, eine große Rolle spielen.

„Da fällt mir eben bei den Ethnien auf, dass die afghanischen Kinder es als ungemeine Chance erleben, in die Schule gehen zu können und zu dürfen. Sie sind ausgetrocknet und ausgehungert zu lernen. [...] Wenn ich mit den Schülern gesprochen habe und gesehen habe, unter welchen Umständen sie zu Hause oft gelernt haben, dann wissen diese Kinder das sehr wohl zu schätzen, wenn ein Gebäude intakt ist, wenn es geheizt ist, wenn alle Bücher da sind.“ (Expertin A: Z. 196-205)

5.1.1.3 Schulbiographische Lücken und bisherige Schulerfahrung

Die bisherigen Schulerfahrungen scheinen auf zweierlei Weise Einfluss auf Schulleistungsschwierigkeiten auszuüben. Einerseits scheint es von Bedeutung zu sein, ob die Kinder und Jugendlichen – sofern sie bei ihrer Ankunft in Österreich bereits im schulfähigen Alter sind – in ihrem Herkunftsland überhaupt zur Schule gehen konnten. Kinder und Jugendliche, die trotz fortgeschrittenen Alters noch keine Schulerfahrung sammeln konnten, erleiden hier einen deutlichen Nachteil, da sie die Funktionsweise der Organisation Schule noch nicht kennen, aber auch, weil sie dadurch gewisse „Wissenslücken“ aufbauen. Schulunterbrechungen wurden ebenfalls als häufige Ursache dafür wahrgenommenen. Sie entfalten ihre Wirkung in Zusammenhang mit der gängigen Praxis der Einstufung der Schüler_innen nach dem alleinigen Kriterium des Alters.

„Sie waren also jahrelang nicht in der Schule. Das jüngste Kind war

überhaupt nie in der Schule und wurde dann in die erste Klasse Hauptschule eingestuft, hatte aber bis dahin nie ein Schulsystem kennengelernt und war daher vollkommen überfordert.“ (Expertin F: Z. 29-32)

Diese schulbiographischen Lücken kommen durch die Flucht zustande, die sich über mehrere Jahre ziehen kann, oder aber, weil ein regelmäßiger Schulbesuch im Herkunftsland nicht möglich war. Hier wird demnach ein Zusammenhang mit dem Herkunftsland der Schüler_innen hergestellt.

„Kindern aus Tschetschenien, die über Monate und Jahre einen sehr unregelmäßigen Schulbesuch hatten, fehlt oft die Basis. Die haben es, glaube ich, bei gleicher Begabung und Intelligenz doch sehr viel schwerer als beispielsweise iranische Kinder. Auch afghanische, sehr intelligente Kinder, die einen unregelmäßigen Schulbesuch hatten – wegen dem Krieg und so weiter – haben es sehr viel schwerer.“ (Expertin D2: Z. 591-596)

Mehrfache Schulortswechsel als Folge häufiger Wohnortswechsel innerhalb Österreichs, die wiederum aus politisch auferlegten Zwangsumsiedelungen resultieren, werden an dieser Stelle ebenfalls als äußerst problematisch diskutiert.

„Das Problem war aber [...], dass das BMI die Menschen oft sehr willkürlich umgesiedelt hat. Sie haben uns nie gesagt, wieso. [...] Und ich hab immer wieder Zeit gebraucht, um mich einzuleben, neue Freunde zu finden. Wir wurden fünf Mal umgesiedelt, von einer Pension in die nächste.“ (Experte/Schüler G: Z. 440-601)

Andererseits scheint es aber auch eine Rolle zu spielen, wie sich der Unterricht im Herkunftsland gestaltete. Für die Schulleistungen innerhalb des österreichischen Schulsystems ist es von Bedeutung, inwieweit sich die im Herkunftsland gelehrtten Inhalte von jenen österreichischer Regelschulen unterscheiden.

„Ich hab gesagt: Ich verstehe nicht das. Und sie hat gesagt: Warum verstehst du nicht? Hast du keine Mathematik gelernt? Ich hab gesagt: Ja, ich hab schon gelernt, aber das war ganz anders. Und ich hab etwas geschrieben und sie hat gar nichts verstanden, was ist das. Ja? Ich hab gesagt, das ist so. Mathematik ist ganz anders im Iran.“ (Schüler R: Z. 265-269)

Aufgrund der ungleichen Vorgehensweisen und Anforderungen in den unterschiedlichen Schulsystemen entsteht eine Benachteiligung für jene Schüler_innen, die Schulsysteme gewöhnt waren, die sich maßgeblich vom österreichischen unterscheiden. Gewisse Unterrichtsgegenstände, die an Österreichs Schulen Regelunterrichtsfächer darstellen, wie beispielsweise Deutsch und Englisch, werden in manch anderen Ländern gar nicht erst unterrichtet. Insbesondere bei Schüler_innen, die aufgrund ihres Alters gleich in höhere Klassen eingestuft werden, zählen sie deshalb zu den häufigsten „Problemfächern“. Für wahrgenommene „Verhaltensauffälligkeiten“ werden die Schulerfahrungen im Herkunftsland ebenfalls verantwortlich gemacht. Die jeweiligen Unterrichtsmethoden sowie die Funktionsweise der Schule weichen teilweise gravierend von der gängigen österreichischen Praxis ab, weswegen manche Schüler_innen beim Eintritt in das österreichische Schulsystem einen regelrechten „Kulturschock“ (Expertin H: Z. 35) erleiden würden.

„In Tschetschenien heißt Schule: Still sitzen, brav sein und wenn nicht, gibt es was. [...] Wir haben Spielphasen, Erlebnisphasen und Unterrichtsphasen. Dieses Umschwenken von Spielphase auf Unterrichtsphase versteht er aber nicht.“ (Expertin H: Z. 35-38)

5.1.1.4 Alter

Das Alter der Schüler_innen scheint in mehrfacher Hinsicht Einfluss auf Schulleistungen auszuüben. Einerseits spielt es für die Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch eine wesentliche Rolle, in welchem Alter die Kinder nach Österreich kommen. In Österreich geborene Kinder haben aufgrund der bereits vorhandenen Deutschsprachkenntnisse zum Zeitpunkt der Einschulung einen deutlichen Vorteil, aber auch, weil die Familie in diesen Fällen ihr Leben in Österreich in der Regel schon etwas festigen konnte. Andererseits spielt das Alter der Schüler_innen aber auch insofern eine entscheidende Rolle, da sich die Zuweisungspraxis hinsichtlich der SPF-Erteilung – und somit jeglicher Fördermaßnahmen – je nach Alter sehr unterschiedlich gestaltet. Das Ende der Schulpflicht stellt hier eine äußerst kritische Grenze dar, wo eine Förderung nur mehr unter erschwerten Bedingungen möglich ist.

„Er war schon 16, das heißt, er hatte seine Pflichtschule beendet. Da kümmert sich dann auch niemand mehr darum.“ (Expertin F: Z. 154f)

5.1.1.5 Geschlecht

In den Interviews wurde immer wieder ein Zusammenhang zwischen dem kulturellen Hintergrund und einer gewissen Geschlechterungleichbehandlung seitens der Eltern hergestellt. Wenn auch immer wieder betont wurde, dass Generalisierungen unzulässig sind, wird allgemein die Meinung vertreten, dass den Mädchen und jungen Frauen in bestimmten Kulturen doch oftmals gewisse Rollen zugeschrieben werden, die bewirken, dass Bildung für sie als weniger wichtig erachtet wird.

„Also die Krux ist dann immer so das Alter 14, 15, wo sich dann manchmal doch das Traditionelle durchsetzt, wo es sein kann, dass das Mädchen dann schon versprochen oder verlobt ist und die Ausbildung vielleicht nicht mehr als so wichtig empfunden wird und doch das Heiraten und Kinder-Kriegen im Vordergrund steht.“ (Expertin A: Z. 73-76)

Ein großes Problem wird auch in der Doppelbelastung gesehen, die durch ihre starke Einbindung in die Hausarbeit sowie andere allfällige Aufgaben in der Familie entsteht. Auch bei den Eltern selbst wird häufig eine eindeutige Rollenverteilung festgestellt. Insbesondere in Familien, in denen die Mutter eine geringe schulische Bildung erfahren hat, ist diese häufig alleine für die Kindeserziehung und somit auch alle schulischen Angelegenheiten verantwortlich. Darüber hinaus scheinen manches Mal stereotype Vorstellungen hinsichtlich der Berufswahl der Kinder vorzuherrschen, welche deren Schullaufbahn maßgeblich beeinflussen. Diese Geschlechterrollenbilder sind jedoch keinesfalls als statisch anzusehen. Sie werden auch oftmals von einzelnen Familienmitgliedern selbst als problematisch erlebt und sind nach Auffassung der befragten Expert_innen einem stetigen Wandel unterworfen.

„Da dauert es oft ein bisschen länger, bis man erkennt, dass Bildung auch für die Mädchen wichtig ist, dass Selbstständigkeit wichtig ist und das System, das sie mitbringen, in unserer Gesellschaft einfach nicht funktioniert. Diese Versorgung, dass nur der Mann arbeitet und die Frau zu Hause ist, die klassischen Genderrollen.“ (Expertin A: Z. 40-45)

Insbesondere die Mütter machen sich oftmals sehr stark für ihre Töchter, deren Zukunftschancen sie durch eine gewisse schulische Bildung verbessern wollen. Auch bei den Schüler_innen selbst scheint ein gewisser Umdenkprozess stattzufinden. Außerdem können Asylbescheide, die aufgrund geschlechtsspezifischer Diskriminierung ausgestellt und in

weiterer Folge der ganzen Familie übertragen werden, die Rolle der Frau enorm stärken.

„Das ist etwas, womit afghanische Familien immer wieder kämpfen müssen, dass die Asylanträge abgelehnt werden, die primär die Väter gestellt haben und dann ein zweiter Anlauf gemacht wird, wo die Mütter den Antrag stellen und dann aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Diskriminierung Asyl bekommen. [...] Das stärkt ihre Rolle. Aber für die Männer ist das nicht einfach, dass sie das den Frauen zu verdanken haben. Das hat dann natürlich auch Auswirkungen auf die Töchter.“ (Expertin D2: Z. 232-241)

Das Ausmaß der Elternförderung kann aber auch übertriebene Ausmaße annehmen. Die Erwartungshaltung an die Kinder – insbesondere an die Mädchen – ist teilweise enorm hoch, gerade, wenn Eltern zum ersten Mal die Möglichkeit sehen, ihnen eine gewisse Schulbildung zu ermöglichen.

5.1.1.6 Psychische Belastung der Kinder und Jugendlichen

Flüchtlingskinder und -jugendliche sind durch die Flucht und die ihr vorausgehenden Erlebnisse oftmals stark traumatisiert.

„Ich wusste nicht, dass er den Vater sterben sah. Der ist vor seinen Augen aus allen Körperöffnungen verblutet. [...] Er erzählt den Kindern, dass sein Vater zwar vom Balkon gestürzt ist, aber weil er dort eine Satellitenantenne anbringen wollte. In Wirklichkeit ist er aber gestoßen worden und er war dabei. Er hat sich da eine eigene Wirklichkeit zurechtgelegt.“ (Expertin H: Z. 155-175)

Die psychische Belastung geht häufig mit physischen Symptomen und „Verhaltensauffälligkeiten“ einher.

„Sie haben Kopfweh, Konzentrationsschwäche, Stress. [...] Unter den Kindern gibt es die Zappelphilippe, Schlafstörungen, Einnässen, Nägelbeißen, Ritzen etc. Das sind alles ‚Wartekrankheiten‘.“ (Expertin D1: Z. 131-141)

Auch aggressives Verhalten kann sich als Konsequenz traumatischer Erlebnisse entwickeln.

„Er war auch aggressiv, explodierte manchmal, beschimpft alle und dann sitzt er irgendwo zusammengekauert und weint und ist auch nicht mehr zu beruhigen.“ (Expertin H: Z. 43ff)

Bezüglich der psychischen Verfassung der Flüchtlinge kommt aber auch den jeweiligen Lebensumständen in Österreich eine äußerst bedeutende Rolle zu. Vor allem die Aufenthaltsunsicherheit ist hierfür von großer Bedeutung, die sich insbesondere auf die Perspektivenbildung der Kinder und Jugendlichen negativ auswirken kann, da die ständige Unsicherheit ob der Dauer ihres Aufenthalts eine langfristige Lebensplanung verunmöglicht. Die psychische Verfassung der Kinder hängt aber auch sehr eng mit jener ihrer Eltern zusammen.

„Die Eltern haben den Kindern transportiert, dass sie nicht erzählen dürfen, wie sie hergekommen sind, weil sie Angst vor einer Abschiebung hatten. Ängste, die zwar vielleicht nicht rational sind, aber diese Ängste waren da. Die Kinder wurden hier sehr von ihren Eltern und ihren Existenzängsten beeinflusst.“ (Expertin F: Z. 37-40)

Auf diese Weise werden Ängste, aber auch Aggressionen bei den Kindern geschürt.

„Es spielt auch eine Rolle, dass sie ihren Kindern vermittelt: Wenn ihr erwachsen seid, gehen wir zurück und rächen uns an den Russen, weil sie den Vater umgebracht haben.“ (Expertin H: Z. 147ff)

Die Eltern überfordern die Kinder oft zusätzlich. Die Kinder übernehmen teilweise Aufgaben, die eigentlich den Eltern zukämen. Da sie meist sehr schnell Deutsch lernen, werden sie häufig zu Terminen mitgenommen, bei denen sie als Dolmetscher_innen fungieren und so *„[...] Dinge hören, die für Kinderohren und Kinderseelen eigentlich nicht geeignet sind“* (Expertin C: Z. 213f). Insbesondere die Pubertät stellt hier eine äußerst sensible Lebensphase dar. Kinder sind hier oftmals sehr bemüht, ihre Eltern nicht zusätzlich mit ihren Schulproblemen zu belasten.

„Immer Angst hat er. [...] Nein, Mama, ich gehe nicht, die schimpfen mit mir und ich will nicht. [...] Manchmal Papier ihm mitgeben und sagt: Sagst du deiner Mutter kommt. Ich reden mit deiner Mutter. Meine Sohn diese Papiere manchmal verstecken. Dann Schule mich anrufen: Geschickt Papiere. Und ich

sagen: Ich nicht gesehen. Ich Sohn fragen und Sohn weinen und sagen: Ich verstecken, ich Angst. Du musst gehen und dann die schimpfen und so. Er hat Angst vor diese Lehrerin.“ (Frau K: Z. 217-226)

Die Schule kann eine große Bürde darstellen. Eine andauernde Überforderung der Schüler_innen kann so nach Einschätzung der Expert_innen äußerst negative Auswirkungen auf deren Selbstwertgefühl haben. Schulangst, Lernblockaden und Demotivation sind die Folge.

„Sie können einfach nicht einschätzen, was ist eigentlich ihr Fehler, ihr Defizit, und was ist von außen verursacht. Sie verlieren oft komplett die Orientierung. Und entweder sie ziehen sich zurück in Verweigerung oder fühlen sich hilflos, ohnmächtig.“ (Expertin A: Z. 96-99)

Für die Wahrnehmung von Schule spielt es neben der Art und Weise, wie Lehrer_innen mit den betroffenen Schüler_innen umgehen, auch eine Rolle, inwieweit sich das Kind in der Klasse sozial integriert fühlt.

„Ich war das einzige Flüchtlingskind in der Schule, was am Anfang sehr unangenehm war. [...] Bei mir war einige Male dieses Gefühl da, dass ich nicht dazugehöre, anders bin.“ (Experte/Schüler G: Z. 397-535)

Diesbezüglich wird den Deutschsprachkenntnissen eine hohe Bedeutung beigemessen, insofern sie ihre Kommunikationsmöglichkeiten mit den Mitschüler_innen entscheidend beeinflussen. Die Sprache wird von den Schüler_innen außerdem als offensichtliches Zeichen des „Anders-Seins“ empfunden. Einem schnellen Erlernen der deutschen Sprache wird somit große Bedeutung für die soziale Integration beigemessen.

Die psychische Situation der Kinder und Jugendlichen wird insbesondere für die Entstehung von „Verhaltensauffälligkeiten“ verantwortlich gemacht. Es besteht hier allerdings kein Automatismus. Schüler_innen sind teilweise trotz enormer psychischer Belastung äußerst unauffällig, weshalb in diesen Fällen oft nicht bemerkt wird, wenn sie dem Unterricht nicht folgen können. Eine „Verhaltensauffälligkeit“ bewirkt somit in einigen Fällen, dass die betroffenen Schüler_innen und ihre individuellen Bedürfnisse eher Beachtung finden, wenn auch die Reaktion darauf nicht immer adäquat erscheint.

Eine starke psychische Belastung der Kinder und Jugendlichen kann aber auch zur Entstehung von „Lernschwächen“ führen. Eine dadurch verursachte verringerte Konzentrationsfähigkeit kann so in der Schwierigkeit resultieren, intellektuellen Leistungsanforderungen nachzukommen.

5.1.1.7 Psychische Belastung der Eltern

Die Erlebnisse im Herkunftsland und die Fluchtgeschichte prägen das Leben der Familien oft noch lange nach ihrer Ankunft in Österreich. Es gibt „[...] Familien, die an diesen Fluchtgeschichten zerbrechen“ (Expertin A: Z. 213f). Die starke psychische Belastung verunmöglicht den Eltern oftmals eine umfassende schulische Unterstützung ihrer Kinder.

„Und die Eltern sind selbst so überfordert mit ihrer Existenz, dass sie nicht helfen können. [...] Also bis das einmal alles gesichert ist, bis einmal wieder normale Wohnverhältnisse gegeben sind, sie selbst die Sprache können und ein Einkommen haben. Da lastet oft ein unglaublicher Druck auf den Eltern.“
(Expertin A: Z. 126-131)

Inwiefern Eltern ihren Kindern eine Stütze sein können, hängt daher nicht zuletzt auch von ihrer aktuellen Lebenssituation in Österreich ab. Die starke Bürokratisierung unserer Gesellschaft ist für Asylwerber_innen ein zusätzlich belastender Faktor, der eine „Retraumatisierung“ (Expertin D2: Z. 52f) bewirken kann. Ihre „unklare Zukunft“ (Expertin D1: Z. 172), mit der sie aufgrund des oft sehr langen Wartens auf einen Asylbescheid konfrontiert sind, stellt für viele einen unerträglichen Zustand dar.

„Die meisten Familien leiden sehr stark am Warten. Einige gehen besser damit um, finden eine Beschäftigung. Manche Familien werden aber auch psychisch krank, Alkohol, viel Rauchen, die Mutter heult, der Vater wird aggressiv und wirft den Kaffee über die ganze Wand. Sie erkranken am Warten. Das Kind hätte vielleicht die Kriegs- und Fluchttraumata überwinden können, aber so nicht.“ (Expertin D1: Z. 134-138)

Die psychische Belastung und der tägliche Stress zeigen auch bei den Eltern häufig körperliche Auswirkungen, was wiederum beeinflusst, inwiefern sie sich den Schulproblemen ihrer Kinder widmen können, die in diesen Fällen eine zusätzliche Belastung für die Eltern

darstellen.

„Lehrer immer sagt: Sagst du, Mutter kommt. [...] Ich immer gehe hin und dann manchmal weinen ich. Ich sage: Warum hörst du nicht? Warum immer mich quälen? [...] Ich ganzen Tag manchmal Termin gehen mit Tochter und erster Sohn und dann ich bin müde oder Blutdruck hoch und ich nicht habe Schultasche geschaut. [...] Meine Herzklappe ist nicht ganz zu, weil viel Stress und deswegen offen lasst. [...] Habe ich starke Migräne auch. Immer Kopfschmerzen.“ (Frau K: Z. 31-70)

Hinsichtlich der psychischen Verfassung scheinen auch stereotype Geschlechterrollen eine Bedeutung zu haben, insofern das Arbeitsverbot für Asylwerber_innen⁸⁷, nicht nur in einer äußerst prekären finanziellen Situation resultieren kann, sondern gerade für Männer teilweise schwer zu verkraften ist, wenn sie sich stark über ihren Beruf und ihre Rolle als „Ernährer“ der Familie definieren.

5.1.1.8 Elternförderung und Erziehung

Das Ausmaß der Unterstützung, das Kinder von ihren Eltern erfahren, ist individuell sehr unterschiedlich und wird insbesondere für eine geringe Lernmotivation der Kinder sowie die Entstehung einer „Lernschwäche“ als bedeutend erachtet. Einerseits wird der geringe Bildungshintergrund mancher Eltern dafür verantwortlich gemacht, dass sie ihre Kinder schulisch wenig unterstützen können. Hinzu kommen sprachliche Probleme, die sich auch auf den Lehrer_innen-Eltern-Kontakt negativ auswirken, von Lehrer_innenseite allerdings oftmals als fehlendes Interesse gewertet wird. Die Kinder wollen aber manches Mal auch selbst nicht, dass ihre Eltern Kontakt mit der Schule aufnehmen.

„Sie sagen, die Eltern verstünden den Lehrer ohnehin nicht. Aber das ist nur vordergründig. [...] Im Hintergrund steht das Aussehen. Sie wollen nicht, dass ihre anderswirkende Mutter in die Schule geht.“ (Expertin D1: Z. 184-187)

Die generelle Überforderung und ihre tägliche Erfahrung mit dem bürokratischen Apparat

⁸⁷ Siehe Kapitel 2.1.

können auch zu einem generellen Systemmisstrauen bei den Eltern führen, das sich dann auch auf die Schule ausweitet.

„Da besteht ein prinzipielles Misstrauen. Die Schule ist eine Organisation. Das ist für sie wie ein Weg zu einer Behörde, besonders, wenn es um schlechte Nachrichten geht. Das wird als sehr unangenehm empfunden.“ (Expertin E: Z. 47-50)

Oftmals scheinen hier auch Missverständnisse zwischen den Eltern und den Lehrer_innen zu entstehen, wenn Eltern der Ansicht sind, dass ihre Kinder höchst ungerecht behandelt werden, die Lehrer_innen aber meinen, ihr Bestes zu geben. Insbesondere die Sonderschullehrerin unterstellt hier manchen Eltern allerdings eine verzerrte Realitätswahrnehmung.

„Die Mutter ist aber auch nicht kooperativ und sagt: Mit dem Kind ist alles in Ordnung. Das letzte Mal hat sie gesagt: Wahrscheinlich haben sie die Schwierigkeiten mit meinem Sohn nur, weil wir in Österreich Asylanten sind. Ich habe gedacht, ich höre nicht recht. [...] Sie hat zu mir gesagt: Warum regen sie sich auf? Alle Kinder in Tschetschenien sind so wie mein Sohn. Wir spielen in Tschetschenien nicht mit Puppen, wir spielen eben mit Waffen.“ (Expertin H: Z. 133-146)

Eine wesentliche Rolle kommt den Eltern bezüglich der SPF-Feststellung zu, da sie für die Durchführung der dazu notwendigen schulpsychologischen Untersuchung sowie für etwaige in der Folge veranlasste Fördermaßnahmen ihr Einverständnis geben müssen. Es gibt hier auch Eltern, die sich gegen eine solche Untersuchung ihres Kindes oder gegen eine Sonderschulzuweisung auflehnen. Andere verlangen nach Meinung der befragten Expert_innen wiederum zu viel von ihren Kindern, was sie in ihren eigenen biographischen Erfahrungen begründet sehen. Sie stellen dann sehr hohe Erwartungen an ihre Kinder, denen diese nicht gerecht werden können.

Auch für die Entstehung von „Verhaltensauffälligkeiten“ wird den Eltern eine große Bedeutung beigemessen. Kulturell bedingte Erziehungsstile würden Verhaltensweisen bei den Kindern erzeugen, die im Rahmen der Schule zu großen Problemen führen.

„Es sind viele tschetschenische Familien, viele somalische, wo man es nicht gewöhnt ist, den Kindern Grenzen zu setzen und dann entstehen die Probleme,

in der Familie, in der Schule, in der Gesellschaft, überall. [...] Für mich sind das Erziehungsprobleme.“ (Expertin C: Z. 41-45)

5.1.1.9 Finanzielle Situation der Familie

Öffentliche Schulen sind in Österreich zwar generell kostenlos, schulische Angebote, wie beispielweise Ausflüge oder aber auch der Nachmittags- und Hortunterricht, sind jedoch in vielen Fällen mit Mehrkosten verbunden und deshalb nicht für alle (gleichermaßen) zugänglich. Gerade die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten wird von den Expert_innen aber als enorm wichtig für die soziale Integration der Kinder erachtet. Hier stellen teilweise schon sehr kleine Beträge eine große Hürde dar.

„Ein Problem war beispielsweise immer der Schulanfang. Es wurde eine Liste ausgeteilt, wo drauf stand, wie viele Hefte etc. die Kinder brauchten. Aber die Familien hatten kein Geld.“ (Expertin D1: Z. 37f)

Insbesondere Familien mit Kindern mit Behinderung befinden sich aufgrund der dadurch entstehenden Mehrkosten oftmals in einer äußerst prekären finanziellen Lage. Krankenhauskosten, aber auch Kindergartenbeiträge werden hier als Zusatzbelastung genannt. Die finanzielle Situation der Eltern beeinflusst naturgemäß auch die Wohnsituation und schließlich die psychische Verfassung der Familien. Kinder geraten hier insbesondere im Kontext der Schule oftmals in sehr unangenehme Situationen.

„Wenn es zum Beispiel um Projekte ging, um Ausflüge. Finanzielle Mittel hatten wir keine zur Verfügung. Manche Schüler haben gesagt: Wir fahren nicht auf Schulsportwoche, wenn der G nicht mitkommt und andere haben gesagt: Wieso sollte ich für ihn mitzahlen? Da habe ich mich wirklich nicht gut gefühlt dabei.“ (Experte/Schüler G: Z. 535-539)

5.1.1.10 Derzeitige Wohnsituation

Die Kinder leben oftmals in sehr engen Wohnverhältnissen, wo sie weder die notwendige Ruhe noch den notwendigen Platz finden, um zu lernen. In den kleinen Wohneinheiten leben oftmals sehr viele Menschen. Rückzugsmöglichkeit gibt es keine. Einen eigenen Schreibtisch

haben die wenigsten.

„Die Aufgabe wurde in Knie-Hockstellung gemacht am Fußboden oder am Couchtisch im Türkensitz. Und immer wuseln andere Kinder herum.“
(Expertin D1: Z. 184f)

In diesem Zusammenhang wird auch ein grundsätzlicher Stadt-Land-Unterschied festgestellt. In Wien lebt die Mehrheit der Flüchtlinge in extra für sie vorgesehenen Wohnheimen, während sie am Land meist in Pensionen untergebracht sind, die nicht mehr rentabel sind. Die Betreuung dort ist dementsprechend schlecht. Problematisiert wurde hier auch, dass Wohnungsvermieter_innen Flüchtlinge als mögliche Mieter_innen teilweise von vornherein ausschließen.

5.1.1.11 Herkunft und Kultur

Die Herkunft wird sowohl für die Entstehung von „Wissenslücken“ als auch für „Verhaltensstörungen“ als relevant angesehen, wobei stets betont wird, dass Generalisierungen unzulässig sind. Einerseits wird dem kulturellen und religiösen Hintergrund eine Bedeutung bezüglich der Geschlechterrollenbilder zugesprochen, die wiederum in geschlechterspezifischer Ungleichbehandlung resultieren können. Diesbezüglich wird erwähnt, dass es in Folge der eigenen Identitätssuche teils zu einem Festhalten an Traditionen kommt, was wiederum in einer gewissen sozialen Isolierung münden kann.

„Interessant ist auch, dass die verschiedenen Nationalitäten oft nichts miteinander zu tun haben wollen. Die Kinder werden auch so erzogen, mit einem gewissen Nationalstolz. Die Fremde stärkt Nationalismus. Da hält man an den Traditionen fest. Das ist das Einzige, was bekannt ist, was stabil ist.“
(Expertin F: Z. 428-431)

Dabei handelt es sich nun aber nicht unbedingt um eine reine Rückbesinnung auf traditionelle und religiöse Wertvorstellungen, sondern teilweise auch um eine Verstärkung und Modifizierung selbiger.

„Der religiöse Wahn hat um sich gegriffen. Den gab es so vor 20, 30 Jahren in Tschetschenien wahrscheinlich gar nicht. Und jetzt bezieht man die Identität

im Ausland durch ein Mehr an Religion. [...] Ich weiß nicht, ob jemand sich an dieses ‚Zurück‘ überhaupt erinnern kann.“ (Experte B: Z. 222-228)

Andererseits hat die Herkunft aber auch insofern Bedeutung, da Eltern sowie Kinder in Österreich oftmals mit einem Bildungssystem konfrontiert werden, das grundlegend anders strukturiert ist, als sie es gewohnt sind.

„Ein Problem ist auch, dass viele Eltern zwar vielleicht ein Schulsystem kennen, aber nicht das unsrige. Sie wissen nicht, welche Möglichkeiten es gibt und welche Unterschiede zwischen verschiedenen Schulplänen und -typen bestehen oder was I-Plätze sind. Sie wissen nicht, ob ihr Kind wie ein Sonderschüler ist, wenn es einen I-Platz hat. [...] Sie kennen das System nicht und es wird ihnen auch nicht erklärt.“ (Expertin E: Z. 77-82)

Gerade im Bereich sonderpädagogischer Förderung eröffnen sich dabei für die Kinder und Jugendlichen in Österreich oftmals vollkommen neue Bildungsmöglichkeiten, die es in den jeweiligen Herkunftsländern nicht (für alle gleichermaßen zugänglich) gab. Eltern können somit aber auch die Konsequenzen bestimmter Entscheidungen, wie beispielsweise jener eines Sonderschulbesuchs, häufig nicht abschätzen.

5.1.1.12 Soziale Schicht

Der Bildungshintergrund der Eltern wurde immer wieder als entscheidend für die Bildungsmöglichkeiten der Kinder erwähnt, da Eltern mit geringerer Schulbildung ihren Kindern bei schulischen Angelegenheiten in der Regel weniger Unterstützung geben können.

„Oft scheitert es also einfach an der eigenen Bildung und den eigenen Fähigkeiten, dass Eltern ihre Kinder nicht unterstützen können, wie auch in der österreichischen Gesellschaft. Es hat schon einen Grund, warum Kinder von Akademikern eher Akademiker werden.“ (Expertin E: Z. 138-141)

Es scheint, als wäre die oben beschriebene Wirkung der Herkunft ebenso hauptsächlich auf die soziale Schicht der Betroffenen zurückzuführen, die sich je nach Herkunftsland sehr unterscheidet.

„Aber bei den Kindern aus Afghanistan ist der Bildungshintergrund der Eltern

meist ein anderer. [...] Also das sind die, die schon möchten, dass die Mädchen eine gute Ausbildung bekommen. [...] Und bei den tschetschenischen Kindern ist es verschieden. Da kommen doch viele Eltern aus einem Arbeiter- oder Bauernmilieu. Wo das Lernen zwar schon etwas Wichtiges ist, aber es hat eben nicht diese Priorität.“ (Expertin A: Z. 20-36)

Die Bildungsvoraussetzungen der Eltern werden auch für geschlechtsspezifische Unterschiede in der Elternförderung mitverantwortlich gemacht. Hierbei handelt es sich jedoch, wie betont wird, keinesfalls um einen Automatismus. Auch Eltern mit geringerer Schulbildung setzen sich teilweise stark für die Bildung ihrer Kinder einsetzten.

„Aber manchmal sind es gerade die Mütter, die nur das Minimum an Schule absolviert haben, die für ihre Kinder das Beste wollen.“ (Experte B: Z. 307f)

5.1.1.13 Mitschüler_innen und soziales Umfeld

Den Mitschüler_innen und dem weiteren sozialen Umfeld wird insbesondere für die soziale Integration von Schüler_innen große Bedeutung zugeschrieben. Es scheinen hier allerdings Vorurteile gegenüber bestimmten Nationalitäten zu bestehen.

„Afghanen, aber vor allem Tschetschenen, haben in Wien auch einen schlechten Ruf. Die Kinder haben auch alle gesagt: Was? Ein Tschetschene kommt? Was kommt da auf uns zu? Die haben Angst gehabt. Tschetschenen sind in den Parks verschrien dafür, dass sie schnell das Messer zücken, sehr aggressiv sind und kurzen Prozess machen. Da gibt es Parkgruppen und Nationalitäten erhalten hier eine unterschiedliche Wertigkeit.“ (Expertin H: Z. 10-15)

Soziale Diskriminierung unter Mitschüler_innen wirkt sich dabei erwartungsgemäß negativ auf das generelle Wohlbefinden in der Schule aus. Mitschüler_innen und das weitere soziale Umfeld werden außerdem für das Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch als überaus bedeutend erachtet. Es scheint, als würde es hier allerdings wenig Durchmischung von Kindern mit „Migrationshintergrund“ und „einheimischen“ Schüler_innen geben.

5.1.1.14 Gesetzliche Rahmenbedingungen und politische Entscheidungen

Wenn eine Diskriminierung aufgrund des Aufenthaltsstatus in Schulen auch per Gesetz untersagt ist, sind asylwerbende Schüler_innen bezüglich ihres Bildungsweges dennoch rechtlichen Einschränkungen unterworfen. Die größte Benachteiligung besteht diesbezüglich im Ausschluss asylwerbender Jugendlicher von der Möglichkeit, eine Lehre zu absolvieren.⁸⁸ Dies ist im Falle von Sonderschüler_innen von besonderer Relevanz, da gerade ihre beruflichen Möglichkeiten eng mit dem Erhalt einer Lehrstelle verbunden sind.

Darüber hinaus wird die Praxis der Schulzuweisung kritisiert, da den Eltern hier kein Mitspracherecht bezüglich der Schulwahl zugebilligt wird. Eine weitere Benachteiligung entsteht für diese Personengruppe durch die Regelung, dass öffentliche Schulen nicht dazu verpflichtet sind, nicht mehr schulpflichtige Kinder aufzunehmen, weshalb insbesondere Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen hier einen Nachteil erleiden. Schlussendlich sind Flüchtlinge auch bezüglich des Erhalts sozialer Leistungen benachteiligt, was sich wiederum auf ihre finanzielle Situation und ihre Wohnsituation negativ auswirkt. Dazu kommt die rechtliche Einschränkung, die Asylwerber_innen – ebenso wie subsidiär Schutzbedürftige – von der Möglichkeit des Erhalts einer Gemeindewohnung ausschließt.

Hinsichtlich der allgemeinen Asylgesetzgebung wird eine eindeutige Verschärfung wahrgenommen. Kritisiert wird insbesondere die unnötig lange Dauer der Asylverfahren. Eine geringfügige Verbesserung wird in der Einführung des Grundversorgungssystems⁸⁹ gesehen, das dazu geführt hat, dass Familien seltener willkürlich umgesiedelt werden wie zu Zeiten der Bundesbetreuung.

In ausnahmslos allen Expert_inneninterviews wurde eine mangelnde Verantwortungsübernahme seitens der Politik problematisiert. Sie Sorge nicht für die notwendigen Veränderungen und ziehe sich hinsichtlich der Finanzierung insbesondere außerschulischer Bildungsprojekte immer weiter zurück. Deren Weiterexistenz ist folglich zunehmend von Spenden und ehrenamtlichen Mitarbeiter_innen abhängig.

*„Die Regelschule ist da Beton. Da tut sich gar nichts. Ein Mascherl
,integrative Mittelschule‘ hilft da nicht. [...] Jeder darf jetzt und kann einen*

⁸⁸ Siehe Kapitel 2.1.

⁸⁹ Siehe Kapitel 1.3.

gratis Pflichtschulabschluss machen. [...] Aber auf NGO-Basis. Das wird eben nicht dazu gesagt. [...] Es ist alles outgesourct und weniger Geld bekommen sie auch.“ (Experte B: Z. 476-498)

Das Geld ist daher bei den im Bildungs- und Flüchtlingsbereich tätigen Non-Profit-Organisationen (NPOs)⁹⁰ stets sehr knapp, weshalb es auch die Personalressourcen sind. Die Arbeitsbedingungen sind dementsprechend schwierig.

„Jeder von uns hat so viele Klienten. Wir sind neun Beraterinnen, die Arbeit für 20 machen.“ (Expertin C: Z. 390f)

Basisbildungsprojekte, wie beispielsweise Alphabetisierungsprogramme, werden dabei laut Einschätzung der Expert_innen etwas besser finanziert. Projekte, die sich dem Hauptschulabschluss oder weiterführenden Bildungsabschlüssen widmen, werden allerdings stark vernachlässigt. Die finanziellen Engpässe zwingen dabei immer wieder zu quantitativen und qualitativen Einschnitten sowie unliebsamen Entscheidungen.

„Man findet sich oft vor der Wahl: Wem hilft man? [...] Und wir sind dann eben damit konfrontiert, dass wir womöglich Beratungsleistungen nicht mehr in diesem Umfang erbringen können.“ (Experte B: Z. 79-98)

Das Angebot ist außerdem keinesfalls flächendeckend. Am Land stehen den Flüchtlingen deutlich weniger Betreuungs- und Beratungsorganisationen zur Verfügung. Es besteht allgemein Konsens darüber, dass sich die Finanzierungslage in den letzten Jahren verschlechtert hat. Der Politik wird hier allerdings keineswegs Unwissenheit attestiert.

„Das ist politisch erschaffen. [...] Vielleicht schafft man absichtlich eine Schichte, die man später irgendwie wie eine Zitrone ausquetschen kann. Eine Schichte, die auf der Baustelle arbeitet oder in den Kanälen.“ (Expertin C: Z. 114-375)

Einerseits wird hier Kurzsichtigkeit unterstellt, andererseits aber auch ein mangelndes

⁹⁰ An dieser Stelle wird der Begriff „Non-Profit-Organization“ (NPO) anstatt des weiter verbreiteten Begriffs „Non-Governmental Organization“ (NGO) verwendet, da es sich zwar um Organisationen handelt, die nicht gewinnorientiert sind, sie in der Regel aufgrund der Inanspruchnahme öffentlicher Gelder jedoch nicht als regierungsunabhängig bezeichnet werden können.

Interesse an einer Verbesserung der Situation.

„Solange es Asylwerber sind, müssen sie sich gar nicht integrieren. Erst, wenn ihr Asylantrag positiv entschieden ist, beginnt die Integration und sie bekommen alle Möglichkeiten und den Zugang zu Fördermaßnahmen. Aber bis dahin sind sie auf der Warteliste. [...] Es ist eine ungewollte Gruppe. Sie kommen immer wieder in die Schlagzeilen, sobald es Wahlen gibt. Sie sind schwach und man kann sie daher angreifen. Egal, was wir für Asylwerber beantragen wollen, immer wieder heißt es: Nein, wir kriegen diese Unterstützung nicht, weil nicht klar ist, ob sie hier bleiben oder nicht. Da reicht schon eine Zahnsperre.“ (Experte/Schüler G: 393-561)

Den NPOs sprechen die befragten Expert_innen in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten von Flüchtlingskindern und -jugendlichen eine äußerst bedeutende Rolle zu, insbesondere in den Bereichen, wo sie meinen, dass „[...] der Staat versagt hat oder auf dem Weg ist, zu versagen“ (Expertin C: Z. 382f). Die Arbeit der NPOs wird allerdings dezidiert als komplementär zum Regelschulsystem betrachtet. Erklärtes Ziel ist es, die Lücken des öffentlichen Bildungssystems auf diese Weise zu schließen, nicht jedoch, dieses zu substituieren. Die Aufgaben, die diese Organisationen übernehmen, sind vielfältig und reichen von sozialarbeiterischen Tätigkeiten über Rechtsberatung bis hin zu Bildungsarbeit. Im Kontext von Schule nehmen sich Flüchtlingsbetreuer_innen oftmals als „Brückenpersonen“ (Expertin D2: Z. 88) wahr, die eine „Dolmetschfunktion“ übernehmen (Expertin D1: Z. 86). Sie vermitteln zwischen der Schule auf der einen Seite und der Familie beziehungsweise den Schüler_innen auf der anderen Seite mit dem Ziel, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Die (teilweise) Finanzierung dieser NPOs durch öffentliche Gelder hat zur Folge, dass die politisch Verantwortlichen Quantität und Qualität des Angebots maßgeblich mitbestimmen.

„Wir haben theoretisch Einschränkungen. Wir dürfen zum Beispiel keine Asylwerber nehmen, erst wenn sie den Bescheid haben. [...] Jahresberichte, Datenbank, jede Einzelheit wird eingetragen. Alles muss transparent sein.“ (Expertin C: Z. 388-395)

Von Seiten der verschiedenen politischen Parteien wird generell nicht viel erwartet. Unterschiede im Handeln der einzelnen Parteien will man wenige bemerken. Das Problem

wird hier in der traditionalistischen Haltung der machthabenden Parteien gesehen, die eine grundlegende Veränderung äußerst unwahrscheinlich macht. Der übermäßigen Bürokratisierung des Bildungsapparats wird ebenfalls eine Mitschuld an der Veränderungsträgheit der Schule gegeben.

5.1.1.15 Klasseneinstufung

Ein Problem, das in den meisten Interviews thematisiert wurde, stellt die Einstufung der Schüler_innen nach dem Alter dar, die dazu führt, dass auch jene, die bis dato wenig oder gar keine Schulerfahrung sammeln konnten, in Klassen eingestuft werden, die bereits ein gewisses Vorwissen voraussetzen. Insbesondere in jenen Fächern, die für die Schüler_innen vollkommen neu sind – wie beispielsweise Deutsch oder Englisch – entstehen so Probleme.

„Eine Schwierigkeit, die man doch verallgemeinern kann, ist, dass sie oft nicht richtig eingestuft sind. [...] Das Problem ist aber dann, dass die Schülerinnen durch das Sprachliche, durch den Wechsel der Schulsysteme wissensmäßig oft auf dem Niveau der ersten Klasse Hauptschule sind, aber in der dritten sitzen“
(Expertin A: Z. 87-91)

5.1.1.16 Lehrer_innen

Die Handlungsweise von Lehrer_innen beeinflusst nach Einschätzung der Expert_innen maßgeblich, inwiefern Kinder den schulischen Anforderungen gerecht werden können. Bezüglich ihres Umgangs mit als „schwierig“ erlebten Schüler_innen können allerdings individuell deutliche Unterschiede ausgemacht werden. Die Mehrzahl der Lehrer_innen wird als durchaus bemüht eingeschätzt, Flüchtlingskinder und -jugendliche zu unterstützen. Dass in dörflichen Schulen in der Regel von positiveren Erfahrungen mit den Lehrer_innen berichtet wird, führen die befragten Expert_innen auf die geringere Anzahl an Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ in diesen Schulen zurück, was es den jeweiligen Lehrer_innen erlaubt, individueller auf die Bedürfnisse dieser Kinder einzugehen. Das Engagement kann dabei bemerkenswerte Ausmaße annehmen.

„Eine Lehrerin kam auch extra zu mir nach Hause und gab mir dort Nachhilfe.“

[...] Und sie haben mir manchmal auch Spenden mitgenommen: Schuhe, Kleidung und so weiter. [...] Da wurde von allen Hilfe angeboten, von den Lehrerinnen, vom Direktor. Der Direktor hat mir sogar angeboten, mit ihm Freizeit zu verbringen, Sport zu machen, Fahrrad zu fahren. [...] Dieser Lehrer hat mich dann bei ihm in der Wohnung aufgenommen. Mit denen habe ich dann acht Monate lang zusammengelebt und habe so meine Handelsschule abschließen können.“ (Experte H: Z. 454-489)

Lehrer_innen gehen demnach mit dieser Situation höchst unterschiedlich um. Es kommt auch vor, dass sie – wider ihren eigentlichen Intentionen – negativ auf Schüler_innen einwirken:

„Manche wollen diese Kinder auch aus Rücksicht ja nicht zu viel fordern und merken nicht, dass sie vieles nur abmalen, aber nicht verstehen.“ (Expertin D1: Z. 70ff)

Eine Grundproblematik liegt darin begründet, dass Lehrer_innen über die Hintergründe der Schüler_innen oftmals nicht Bescheid wissen

„Wenn ich gewusst hätte, was passiert ist, hätte mich diese Zeichnung mit den vergitterten Augen und dem ganzen Blut nicht so sehr schockiert.“ (Expertin H: Z. 233ff)

Es gibt aber auch Lehrer_innen, die diese Schüler_innen vordergründig als störend empfinden. In diesen Fällen wird sehr häufig eine allgemeine Überforderung der Lehrer_innen als Grundproblem thematisiert, welche wiederum auf die schulischen Rahmenbedingungen – insbesondere die hohe Klassenschüler_innenzahl – zurückgeführt wird. Die befragte Sonderschullehrerin weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik hin, dass ihr neben der Aufgabe, Lehrinhalte zu vermitteln, zunehmend therapeutische und psychologische Arbeit abverlangt wird.

„Da steckt so viel in dem Buben. Ich habe versucht, das etwas mit ihm zu bearbeiten. Aber ich bin eben keine Psychologin und traue mich auch oft nicht, weil ich nicht mehr Wunden aufreißen will, als notwendig.“ (Expertin H: Z. 171ff)

Diese Überforderung kann dazu führen, dass von den Lehrer_innen nicht bemerkt wird, dass

einzelne Schüler_innen dem Unterricht nicht folgen können. Sie kann aber auch bewirken, dass Lehrer_innen auf eine Aussonderung gewisser Schüler_innen abzielen, um eine Erleichterung ihres Schulalltags zu erzielen.

„Man merkte, dass die einfach nichts mehr von den Jungs hören wollten, vollkommen überlastet waren. Sie hatten viele Vorurteile gegenüber dieser Familie. [...] [D]er Klassenvorstand wollte die Kinder nur mehr loswerden und es war ihm egal, was dann weiter passierte. Er hat mir Dinge über den psychologischen Test gesagt – den ich nie sehen durfte – die nicht wahr waren. Ich wurde permanent fehlinformiert.“ (Expertin F: Z. 162-212)

In anderen Fällen kann es eine Rolle spielen, dass sich die Schulen durch eine SPF-Feststellung zusätzliches Personal verschaffen können. Das dadurch entstehende „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (FÜSSEL/KRETSCHMANN 1993: S. 43) bringt die Lehrer_innen in eine äußerst schwierige Lage.⁹¹

Wenn es auch nicht die Regel zu sein scheint, wird auch von Fällen direkter Diskriminierung seitens der Lehrer_innen berichtet. Diese trägt nicht nur zur Demotivation der Schüler_innen bei, sondern kann auch aggressives Verhalten in ihnen hervorrufen. Die Wahrnehmung der Familien beziehungsweise der Schüler_innen auf der einen Seite und der Lehrer_innen auf der anderen Seite unterscheiden sich dabei oft erheblich.

„Vor kurzem hat mich sogar ein Schüler selbst gebeten, in der Schule anzurufen, weil er sich total unverstanden und diskriminiert fühlt. Er ist der Meinung, dass er eh versucht, sein Bestes zu geben und nicht anders ist als andere, aber von der Lehrerin ständig eine auf den Deckel bekommt und das schwarze Schaf ist.“ (Expertin E: Z. 56-60)

Auch der Schüler R erzählt von höchst unterschiedlichen Erfahrungen mit Lehrer_innen. Während er die meisten als sehr entgegenkommend beschreibt, fühlte er sich in der letzten Schule, die er besuchte, höchst ungerecht behandelt.

„Und ich hab gesagt, ich wollte zumindest einen Hauptschulabschluss machen, das ist gut, und dann Gymnasium gehen. Aber sie haben gesagt: Du bist

⁹¹ Siehe Kapitel 2.4.1.

deppert. Du kannst nicht gehen und so. [...] Ich hab bei Deutsch Prüfung zum ersten Mal Dreier bekommen, aber er hat gesagt, du hast Schummel gemacht. Aber ich hab keine Schummel gemacht. [...] Und jedes Mal ich hab Fünfer bekommen.“ (Schüler R: Z. 52-185)

Immer wieder wurde erwähnt, dass hier vieles auf Missverständnissen und einem Unwissen seitens der Lehrer_innen beruht, hinsichtlich der Situation, in der sich die Kinder und die Familie befinden. In diesem Zusammenhang wird auch eine fehlende Sensibilisierung für dieses Thema im Rahmen der Lehrer_innenausbildung problematisiert. Ob der Aufenthaltsstatus in manchen Fällen ebenfalls Grund direkter Diskriminierung ist, erfuhr unterschiedliche Einschätzung. Einerseits wurde die Meinung vertreten, dass hier von Seiten der Lehrer_innen – wie auch der Gesellschaft allgemein – in der Regel kein Unterschied zwischen Flüchtlingen und anderen Migrant_innen gemacht wird, da sie sich dieses Unterschiedes auch gar nicht bewusst sind. Andererseits wurde erwähnt, dass Lehrer_innen Flüchtlingskinder und -jugendliche manches Mal sehr deutlich spüren lassen, dass sie kein gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft sind, was darauf zurückzuführen ist, dass in diesen Fällen nur von einem vorübergehenden Aufenthalt ausgegangen wird.

„Wenn ein Kind unterm Jahr kommt, ist es immer schwieriger. Neuzugänge bekamen früher oft keine Schulbücher, weil sie diese ja ohnehin nicht lesen könnten. Das Kind war aber enttäuscht, weil es sieht, dass alle anderen mit Büchern heimgehen.“ (Expertin D1: Z. 106-109)

Darüber hinaus wären Lehrer_innen auch hinsichtlich der Einleitung von SPF-Verfahren manches Mal zögerlicher als bei anderen Migrant_innenkindern und -jugendlichen. Damit in Zusammenhang steht das Problem, dass diese Verfahren mit einem enormen administrativen und bürokratischen Aufwand für die Schulen verbunden sind. Einig sind sich die Expert_innen darin, dass die Schulen beziehungsweise die Lehrenden nur selten präventiv handeln.

„In der Regel wird dann etwas unternommen, wenn ein Kinder auffällig ist im Sinne, dass es die Arbeit der Pädagogen stört, in ihren Augen also ‚verhaltensauffällig‘ ist.“ (Expertin F: Z. 66f)

Wird von Seiten der Lehrenden eine solche „Verhaltensauffälligkeit“ wahrgenommen, werden gemeinhin sehr schnell Maßnahmen ergriffen, da sie das berufliche Handeln der

Lehrer_innen sowie die gesamte Klassendynamik beeinflusst.

„Sie hat so eine typische, kindliche Symptomatik eines überforderten Kindes gehabt: Unmäßig in ihren Wünschen. Kaum hat man ihr ein Buch oder einen Zeichenblock gegeben, wollte sie schon einen neuen, einen größeren. Diese typische Symptomatik hatte natürlich auch negative Effekte im sozialen Umfeld, mit den Mitschülern.“ (Expertin D2: Z. 105-109)

Lehrer_innen scheinen zusehends vor der Herausforderung zu stehen, die „richtige Entscheidung“ im „richtigen Moment“ treffen zu müssen. Sowohl dem Verzicht auf wie auch dem zu späten Einsatz von als adäquat erachteten Fördermaßnahmen werden an dieser Stelle weitgreifende negative Konsequenzen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zugeschrieben. Im Gegensatz dazu wird eine Sonderschulüberweisung im Nachhinein selten als falsch angesehen. Es liegt wohl auch an diesem Druck, der auf den Lehrer_innen lastet, dass sie sich im Zweifelsfalle eher für eine Sonderschulüberweisung entscheiden.

5.1.1.17 Schulinterne Entscheidungen

Der allgemeinen Einschätzung nach haben sich die schulischen Rahmenbedingungen in den letzten Jahren verschlechtert. Die hohe Klassenschüler_innenzahl ist dabei nach Meinung der Expert_innen eines der größten Probleme, das es den Lehrer_innen verunmöglicht, sich den Schüler_innen individuell zuzuwenden.

„Ich glaube, die Lehrer haben nicht die Chance, nicht die Möglichkeit, nicht die Zeit, nicht die nötige Energie, sich diesen Jugendlichen zusätzlich zu widmen.“ (Experte B: Z. 372f)

Es kann allerdings nicht jegliche Schuld an derzeitigen Missständen den gesetzlichen Rahmenbedingungen zugeschoben werden, denn die Schulen sind offensichtlich sehr wohl im Besitz einer gewissen Handlungsautonomie.

„Es gibt für alles irgendwelche Ausnahmen, Lösungen. Wenn die Schule sagt: Mir sind die Hände gebunden, dann will sie nicht. [...] Sehr entscheidend ist auch, meiner Erfahrung nach, wie integrationsinteressiert die Direktion ist. [...] Wenn die Schuldirektorin findet, dass das gut ist, dann stützt sie auch die

jeweilige Lehrerin.“ (Expertin D2: Z. 190-354)

Ob eine solche „Integration“ gewünscht wird, hängt dabei nicht zuletzt von eigenen Interessen ab. Gerade bei dörflichen Schulen wird sie oftmals angesteuert, um den Schulstandort zu sichern, weshalb auch nicht mehr schulpflichtige Kinder hier eher aufgenommen werden. Die generelle Einschätzung bezüglich der Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Schulen variiert stark. Einerseits wird erwähnt, dass die Sensibilität für Kinder mit „Migrationshintergrund“ aufgrund des größeren Erfahrungshintergrundes an Wiener Schulen größer sei, während am Land nach wie vor viele Ressentiments bestünden. Andererseits wäre in Wien ein größeres Angebot an Fördermaßnahmen speziell für diese Personengruppe vorhanden. So gäbe es beispielsweise in ländlichen Schulen kaum „muttersprachlichen Unterricht“. Der soziale Zusammenhalt in dörflichen Gemeinschaften wird aber wiederum als sehr positiv empfunden. Die befragten Schüler_innen wissen ebenfalls von ambivalenten Erfahrungen mit dörflichen Schulen zu berichten.

„Ich bin 91 gekommen und war die einzige Migrantin, der einzige Alien. Mir hat man pädagogisch ganz schreckliche Dinge gesagt wie beispielsweise, dass ich meine Muttersprache nicht sprechen darf, weil ich sonst nie Deutsch lerne. Aber das soziale Netzwerk und das Auffangen seitens der Dorfgemeinschaft waren selbstverständlich. Der Direktor ist gekommen und hat gefragt, was ich brauche. Die Nachbarin hat uns auch geholfen. In Wien ist das anders.“
(Expertin F: Z. 410-415)

5.1.2 „Biologisierte“ Faktoren

Laut Meinung der Expert_innen können auch biologische/organische Ursachen eine „Lernbehinderung“ verursachen. Im Falle einer solchen „Lernbehinderung“ erhält eine Sonderschulzuweisung am ehesten Zuspruch, da diese aufgrund ihrer vermeintlich biologischen Genese als irreversibel konzipiert wird.

Biologische Ursachen werden allerdings selten als allein verantwortlich angesehen. In der Regel treten sie gemeinsam mit Umwelt- und Sozialisationsfaktoren auf, welche negativ auf die Schulleistungen wirken. Die Grenzen zwischen diesen Kategorien sind außerdem fließend, weshalb eine genaue Unterscheidung in der Praxis oftmals schwierig erscheint.

„Was dann noch dazu kommt, ist, dass es oft sehr schwer ist, herauszufinden, woran es liegt, wenn Schülerinnen dem Unterricht nicht folgen können. Also ich habe selbst Schüler unterrichtet, wo mir nicht klar war, ob es ein sprachliches Problem war oder Legasthenie oder Dyskalkulie. Das kann oft sehr schwierig sein, weil sich das so vermischt.“ (Expertin A: Z. 136-140)

Häufig wird diese Unterscheidung aber auch einfach nicht sehr genau genommen. Die Qualität schulpsychologischer Tests wird an dieser Stelle ebenfalls angezweifelt.

Die „biologisierten“ Faktoren stehen für die medizinische Sichtweise der Entstehung einer „Lernbeeinträchtigung“. Personalisierte „Defizite“, denen eine medizinische Ursache zugrundegelegt wird, sind – dieser Argumentationsweise folgend – kausal für eine „Lernbehinderung“ verantwortlich.⁹² Nach Meinung der befragten Expert_innen treten diese Faktoren allerdings in der Regel gemeinsam mit gewissen Umwelt- und Sozialisationsfaktoren auf, deren Zusammenwirken schlussendlich eine „Lernbehinderung“ verursacht. Hier stellt sich demnach generell die Frage des wechselseitigen Zusammenwirkens von Umwelt- und Sozialisationsfaktoren und physischen Erscheinungsbildern.

5.2 Auswirkungen von Bildungsbenachteiligungen

Der Schule wird durchaus sehr großes Potential zugesprochen. Insbesondere im Falle von Flüchtlingen sei es „[...] spürbar, dass die Schule heilsam ist“ (Expertin D1: Z. 123), denn gerade sie bräuchten „[...] einen strukturierten Tagesablauf, eine Welt, die keine Ahnung hat, was sie erlebt haben, Ablenkung“ (Expertin D1: Z. 122f). Die Schule kann so durchaus helfen, mit den erlebten Traumata umzugehen. Wenn allerdings auch mit ihr kein positives Erleben verbunden ist, besteht nach Meinung der Expert_innen die Gefahr einer Retraumatisierung sowie eines sozialen Rückzugs der betroffenen Kinder und Jugendlichen.

Die Konsequenzen andauernder Bildungsbenachteiligungen sind vielfältig. Grundsätzlich kann zwischen Folgen auf individueller und gesamtgesellschaftlicher Ebene unterschieden werden. Die offensichtlichste Konsequenz auf individueller Ebene kann in den jeweiligen

⁹² Siehe Kapitel 2.4.2.1.

beruflichen Perspektiven der Betroffenen gesehen werden. Ein Sonderschulbesuch wirkt hier ganz besonders stigmatisierend und schränkt die beruflichen Möglichkeiten der betroffenen Person erheblich ein. Aber auch ein früher Schulabbruch wirkt sich hierfür äußerst negativ aus. Schulische „Misserfolge“ können darüber hinaus einen negativen Effekt auf den Selbstwert der Schüler_innen haben und so zu weiterer Demotivation sowie sozialer Isolation führen. Dies ist insbesondere der Fall, wenn fehlende Unterstützung zu einer andauernden Überforderung der Schüler_innen führt.

Aber nicht nur die beruflichen Chancen, auch die generellen Lebenschancen werden mit schulischer Förderung und der allgemein erhaltenen Unterstützung in Zusammenhang gebracht. Sonderpädagogischer Förderung wird an dieser Stelle ein sozialintegrativer Auftrag zugesprochen. Ein „inadäquates“, fehlendes oder zu spätes Eingreifen kann demnach gravierende Folgen haben.

„Dieser Schüler ist da also 1,5 Jahre lang völlig unbeachtet gewesen und nur als schlimmer Bub in der Hauptschule wahrgenommen worden. [...] Er ist dann in ein gewöhnliches SPZ gekommen und das war natürlich völlig unzureichend, weil dieser Bub hätte eigentlich eine Ganztagsbetreuung mit allen heilpädagogischen und psychotherapeutischen Auflagen gebraucht. [...] Und wenige Monate später ist der C. dann festgenommen worden und ist in das Jugendgefängnis gekommen, weil er halt im Nu in eine Bande ähnlich gelagerter Jugendlicher gekommen ist, gestohlen hat, geschlägert.“ (Expertin D2: Z. 465-489)

Damit sind auch bereits die Konsequenzen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene angesprochen. Sozialpädagogische Förderung soll hier nicht nur der sozialen Integration des Einzelnen dienen, sondern damit auch allgemein zur Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts beitragen.

„Dieses Kind wird dann irgendwann mit 15, 16, 17 ein junger Rebell, der nichts hat. Was kann er machen? Man schafft eine Schicht, die diesem Land nicht gut tun wird. [...] Ein junger Mensch will Schule, will Arbeit, er will sich anziehen, will Autofahren. Was kann er machen, wenn er mit 20 keine Schule hat, keinen Beruf. Er kann ein Dealer, ein Dieb werden, aber nicht das, was diese Gesellschaft braucht.“ (Expertin C: Z. 111-135)

Eine geringe Schulbildung birgt nach Meinung der Expert_innen somit die Gefahr einer sozialen Desintegration, die wiederum – nimmt sie ein gewisses Ausmaß an – eine gesellschaftliche Destabilisierung verursachen kann. Dass dieses Szenario tatsächlich als überaus bedrohlich wahrgenommen wird, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Expert_innen den Bildungsstatus als „vererbbar“ konzipieren.

„Das rekonstruiert sich ja. Die Leute werden älter, bekommen Kinder und auch für die ist es schwer in der Schule.“ (Experte B: Z. 474f)

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene werden aber auch ganz klar (volks)wirtschaftliche Argumentationen bemüht.

„Wenn diese Leute keine Abschlüsse haben und auf die schiefe Bahn geraten, das ist teuer.“ (Experte B: Z. 574ff)

Der Arbeitsmarkt und das Sozialsystem verlangen nach Meinung der befragten Expert_innen nach einer besseren Ausbildung dieser Personen. Nur durch deren weitgehende Integration in den Arbeitsmarkt könnte langfristig auch unser Pensionssystem aufrechterhalten werden. Eine bessere schulische Förderung benachteiligter Schüler_innen würde, dieser Argumentation folgend, schlussendlich allen zugutekommen. Warum die Politik dennoch kein großes Interesse an einer grundlegenden Verbesserung der Bildungssituation dieser Personen zeigt, können sich die befragten Expert_innen selbst nicht erklären.

„Wenn man eine Gesellschaft kaputt machen will, dann bitte. Schule und Gesundheit kaputtsparen. Damit ist das erledigt.“ (Expertin C: Z. 336f)

5.3 Sonderpädagogische Fördermaßnahmen

Im Rahmen der Interviews wurden von den befragten Expert_innen einerseits die bereits vorhandenen Fördermaßnahmen bewertet. Andererseits wurde über weitere Maßnahmen gesprochen, die als notwendig erachtet werden, um die Bildungssituation von Flüchtlingskindern und -jugendlichen nachhaltig zu verbessern.

5.3.1 Bewertung der derzeitigen Schulpraxis

Ob eine integrative Beschulung mit allen möglichen Fördermaßnahmen oder eine Sonderschulzuweisung für sinnvoller gehalten wird, hängt maßgeblich davon ab, worin die Ursachen für Schulprobleme gesehen werden. Wird eine vermeintliche „Lernbeeinträchtigung“ oder „Verhaltensauffälligkeit“ als durch Umwelt- und Sozialisationsbedingungen verursacht angesehen, erhält eine integrative Beschulung tendenziell den Vorzug. In Fällen, in denen eine biologische Ursache vermutet wird, erachten die befragten Expert_innen allerdings in der Regel eine Sonderschulzuweisung als zielführender. In der Praxis gäbe es jedoch alle möglichen Kombinationen von wahrgenommenen Ursachen für Schulprobleme und Zuweisungen zur jeweiligen Beschulungsform.

5.3.1.1 SPF-Verfahren

Die Attestierung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ist die notwendige Voraussetzung, um gewisse Fördermaßnahmen überhaupt erst einleiten zu können. Meist geben die Lehrer_innen oder die Direktion den Anstoß zur dafür erforderlichen schulpсихologischen Untersuchung. Das Einverständnis der Eltern ist bereits für die Durchführung der Untersuchung notwendig. Bei der Entscheidung für Integrationsmaßnahmen oder eine Sonderschulzuweisung müssten sie ebenfalls eingebunden werden. In der Praxis passiert dies allerdings nicht immer so, wie es eigentlich vorgesehen ist.

„Es gibt auch Kinder, die ohne Einverständnis der Eltern getestet wurden. [...] Oder man informiert sie nicht zur Gänze, was das ist.“ (Expertin C: Z. 255-312)

Wie eine solche SPF-Feststellung von den Eltern aufgenommen wird, hängt maßgeblich davon ab, wie ihnen dieses Vorhaben kommuniziert wird. Um die Eltern von der jeweiligen Maßnahme zu überzeugen, werden dabei manches Mal allerdings äußerst bedenkliche Mittel angewendet.

„Man kann Dinge auch umschreiben oder verschönern, sodass die Eltern etwas unterschreiben. Das ist fast wie eine Verkaufsstrategie. Damit ist das Problem für die Klassenlehrerin gelöst. Ob das dann das Beste für das Kind

ist, weiß ich nicht.“ (Expertin E: Z. 86-90)

Die Eltern wissen oftmals nicht Bescheid, mit welchen Konsequenzen die jeweiligen Maßnahmen verbunden sind. Die wenigen vorhandenen Beratungsstellen sind für sie nur eingeschränkt zugänglich, da deren Konsultierung viel Eigenengagement sowie ein gewisses Maß an Deutschkenntnissen voraussetzt.

„Das ist alles sehr unübersichtlich mit den Betreuungsstellen. Es gibt nichts. Der Vater ist monatelang herumgelaufen deswegen.“ (Expertin F: Z. 386f)

Die Informationen, welche die Eltern erreichen, sind darüber hinaus oftmals kontradiktorisch und tragen somit zur weiteren Verwirrung bei. Ein SPF-Befund kann bei den Eltern aber durchaus auch auf Ablehnung stoßen, da er mit einer gewissen gesellschaftlichen Stigmatisierung einhergeht.

„Ich glaube, kein Elternteil möchte hören, dass sein Kind etwas hat. Da gibt es viele Vorurteile, dass die eh alle blöd sind. Das will man dann auch niemandem sagen, wenn sein Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Jeder Elternteil hätte Angst davor. Das rief sehr große Aggressionen im Vater hervor, als der Klassenvorstand damals vorschlug, diesen schulpsychologischen Test zu machen. Die erste Reaktion war: Der will mir doch jetzt nicht sagen, dass mein Kind dumm ist.“ (Expertin F: Z. 290-295)

Ein Problem wird demnach in der gesellschaftlichen Wahrnehmung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen gesehen. Nicht nur bezüglich Sonderschulen, sondern auch gegenüber Integrationsklassen bestünden durchaus massive Vorurteile.

Darüber hinaus stellen die befragten Expert_innen die Qualität und Sinnhaftigkeit schulpsychologischer Untersuchungen in Frage.

„Ich habe einen meiner afghanischen Buben einmal beim Wiener Schulpsychologen testen lassen und da ist S-Klasse herausgekommen, schwerstbehindert, wie ein IQ von 60. Absurd. Das ist ein rein kultureller Unterschied gewesen.“ (Expertin D2: Z. 596-599)

Aber nicht nur kulturellen, sondern auch sprachlichen Unterschieden scheint eine bedeutende Rolle bei diesem Test zuzukommen.

„Diese diagnostische Arbeit, ohne den Hintergrund wirklich zu kennen, ist nicht signifikant. Die Muttersprache wirkt ununterbrochen. Ich habe so oft erlebt, dass ein Kind nicht reden wollte. Da sitzt die Schulpsychologin, also ich, und versucht das Kind auf Deutsch zu testen und das Kind reagiert nicht. Wenn ich mit dem Kind in seiner Muttersprache spreche, würde da etwas ganz anderes rauskommen.“ (Expertin C: Z. 227-232)

An dieser Stelle wird die Subjektivität dieser Feststellungsverfahren deutlich. Es ist äußerst fraglich, was hier tatsächlich gemessen wird. Dadurch, dass nur unzureichend definiert ist, was eigentlich unter „sonderpädagogischem Förderbedarf“ zu verstehen ist, öffnet sich der Raum für Interpretationen. Die Definitionsmacht haben in diesem Fall die Gutachter_innen und Sonderpädagog_innen, die als Entscheidungsträger_innen den weiteren Werdegang eines Kindes maßgeblich mitbestimmen. Ob damit immer im Sinne des Kindes gehandelt wird, kann bezweifelt werden.⁹³

Wenn die Qualität und die „Treffsicherheit“ dieser Gutachten auch in Frage gestellt werden, bleibt die Vorstellung eines prinzipiell vorhandenen Unterschieds zwischen „pädagogischem“ und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ bestehen. Auch die Koppelung des SPF-Status an die Personalzuweisung war zu keinem Zeitpunkt Gegenstand der Kritik. Es ist demnach nicht die Abschaffung des SPF-Verfahrens, für die plädiert wird, sondern eine Verbesserung desselben.

5.3.1.2 Integrationsklassen und -maßnahmen

Integrationsmaßnahmen werden von den befragten Expert_innen insbesondere dann als „richtig“ erachtet, wenn die Schulprobleme vordergründig auf Umwelt- und Sozialisationsfaktoren zurückgeführt werden. In Fällen, wo eine medizinisch begründete „Lernbehinderung“ attestiert wird, erhält eine Sonderschulzuweisung tendenziell den Vorzug.

„Aber wenn Kinder wirklich schwere körperliche und mentale Behinderungen haben und deshalb in eine Sonderschule gehen, dann passt ein gesundes Flüchtlingskind nicht dazu.“ (Expertin A: Z. 516ff)

⁹³ Siehe Kapitel 2.4.1.

Integrationsmaßnahmen werden generell als weniger stigmatisierend wahrgenommen als ein Sonderschulbesuch. Sie finden allerdings nicht in jedem Fall positive Bewertung. Einerseits wird eine mögliche soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung der betroffenen Schüler_innen problematisiert. Andererseits könne eine gewisse Überforderung aufgrund der schulischen Anforderungen entstehen, die in der Folge zu weiterer Demotivation führt. Ob eher die Zuweisung in eine Sonderschule oder in eine Integrativklasse als angemessen erachtet wird, hängt demnach auch eng mit der Einschätzung bezüglich der Frage zusammen, ob die betroffene Person integrativen Unterricht, der wiederum als „anspruchsvoller“ als Sonderschulunterricht erachtet wird, überhaupt „bewältigen“ kann.

Durch die Feststellung, dass Integrationsklassen nicht für jedes Kind gleichermaßen geeignet sind, wird wiederum die Existenz von Sonderschulen legitimiert. Darüber hinaus wird aber auch der praktischen Umsetzung des Integrationskonzeptes in der Regelschule große Bedeutung beigemessen. Die Einschätzung, diese sei unzureichend oder unangemessen, kann ebenfalls dazu führen, dass die befragten Expert_innen einem Sonderschulbesuch den Vorzug geben. Hier sind es also die schulischen Rahmenbedingungen, die wiederum eng mit (bildungs)politischen Entscheidungen zusammenhängen, welche dazu führen, dass sich auch die befragten Expert_innen für eine Sonderschulzuweisung aussprechen.

Auch wie die Kinder und Jugendlichen ihre Andersbehandlung in der Schule wahrnehmen, hängt nach Einschätzung der Expert_innen mit der Art und Weise zusammen, wie ihnen und ihren Klassenkamerad_innen diese kommuniziert wird. Ein positiver Nebeneffekt dieser Integrationsmaßnahmen wird in der Erweiterung sozialer Kompetenzen bei den übrigen Schüler_innen in der Integrationsklasse gesehen.

„Ich empfinde das als etwas Positives, weil so auch die anderen Kinder die Scheu und die Hemmschwellen verlieren, wenn da jemand ist, der anders ist als sie.“ (Expertin E: Z. 287f)

Integrativen Fördermaßnahmen wird in erster Linie die Aufgabe einer Normanpassung an die Leistung oder das Verhalten der übrigen Schüler_innen zugesprochen.

„Diese exzessiven Wünsche und diese distanzlose Anhänglichkeit des Mädchens sind zwar nicht gleich verschwunden, aber insgesamt ist Ruhe eingetreten.“ (Expertin D2: Z. 127f)

Der Fokus der derzeitigen Förderlandschaft liegt dementsprechend auf der Verbesserung der Deutschsprachkenntnisse. Ein gewisses Maß an Deutschkenntnissen wird allgemein als Voraussetzung angesehen, um überhaupt unterrichten zu können. Die Unterstützung, die Kinder und Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch diesbezüglich erhalten, sei allerdings unzureichend. Wenn überhaupt eine Deutschförderung angeboten wird, findet diese am Nachmittag statt oder Schüler_innen werden zu diesem Zweck während der Regelschulzeit in Fächern wie Religion, Zeichnen, Turnen oder Werken aus den Klassen genommen, wobei diese Praxis als überaus problematisch angesehen wird.

„Das sind genau die Fächer, wo die Kinder in den ersten Monaten am leichtesten den Anschluss zu den anderen Kindern finden könnten. Das ist bedauerlich, wenn sie nicht mitturnen und mitzeichnen können, weil sie da endlich einmal beweisen könnten, was sie alles können. Man raubt ihnen so die ersten möglichen Erfolgserlebnisse.“ (Expertin D2: Z. 379-383.)

Aber auch ein zusätzlicher Deutschförderunterricht am Nachmittag wird als wenig sinnvoll erachtet, da die Kinder ohnehin schon sehr viel Zeit in der Schule verbringen. Es hängt allerdings oftmals vom Eigenengagement der Lehrer_innen ab, ob sie eine solche Deutschförderung (in ihrer Freizeit) anbieten.

„Sie hat gesagt: Wir können nicht das machen, weil wir kriegen kein Geld. Und ich hab gesagt: In [x]⁹⁴ war das, in [y] auch. Sie haben auch kein Geld gekriegt, aber da ging das.“ (Schüler R: Z. 40ff)

Die Möglichkeit, Schüler_innen eine Zeit lang den „außerordentlichen“ Status⁹⁵ zu erteilen und ihre Leistungen während dieser Zeit somit keiner Beurteilung zu unterziehen, bewerten die Expert_innen als durchaus positiv. Eine Schwierigkeit liege allerdings darin, diese Maßnahme den Eltern und den Schüler_innen selbst verständlich zu machen. Man müsse ihnen jeglichen Unterschied in der Behandlung erklären, damit hier kein Gefühl der Benachteiligung entsteht. Das gelingt allerdings offensichtlich nicht immer. Der Schüler R hätte sich beispielsweise eine Benotung gewünscht und fühlte sich durch seine Andersbehandlung durchaus benachteiligt.

⁹⁴ [x] und [y] stehen für die anonymisierten Schulstandorte.

⁹⁵ Siehe Kapitel 2.1.

„Ich hab gesagt: Sie haben gesagt, ich werde nicht beurteilt. Warum soll ich lernen?“ (Schüler R: Z. 120f)

Ein weiteres Problem dieses „außerordentlichen“ Status sehen die befragten Expert_innen darin, dass Lehrer_innen vorhandene Schulleistungsschwierigkeiten dadurch leicht übersehen können.

„Sie wurden zwei Jahre nicht beurteilt und dann werden sie beurteilt und haben lauter Nicht-Genügend und dann, nach diesen Jahren, fragt man sich erst, was mit dem Kind los ist.“ (Expertin F: Z. 74ff)

Der „muttersprachliche Unterricht“ wird als sehr wichtig erachtet. Insbesondere für seltenere Sprachen gäbe es allerdings kaum ein Angebot. An dieser Stelle wird auch ein Stadt-Land Unterschied festgestellt, insofern „muttersprachlicher Unterricht“ in dörflichen Schulen praktisch nicht vorhanden ist. Durch die Vernachlässigung ihrer erstsprachlichen Kompetenzen geht nach Meinung der Expert_innen das grundsätzliche Potential der „Vielsprachigkeit“ dieser Schüler_innen verloren. Es bestehe daher die Gefahr, dass sie so etwas wie eine „Halbsprachigkeit“ entwickeln, das heißt, weder die eine noch die andere Sprache vollends beherrschen. Außerdem ist die Kommunikation in der Klasse mit Schüler_innen, die ihre Erstsprache nur mündlich erlernt haben, äußerst schwierig, da in diesen Fällen kein Wörterbuch zu Hilfe genommen werden kann. In erster Linie wird der „Muttersprachenunterricht“ allerdings für das Erlernen der deutschen Sprache als hilfreich erachtet.

Ein Kindergartenbesuch wird ebenfalls insbesondere für die Verbesserung der Deutschsprachkenntnisse als äußerst wichtig angesehen. Darüber hinaus würden die Kinder auf diese Weise aber auch schon einmal die Strukturen einer Bildungseinrichtung kennenlernen, was ihnen den Schuleinstieg maßgeblich erleichtert. Ein verpflichtender Kindergartenbesuch für alle Kinder wird allerdings kritisch betrachtet, da er womöglich nicht in allen Fällen die beste Lösung für die Familien darstellt und sie in ihrer Entscheidungsautonomie beschränken würde.

Weiters wird auch der Einsatz von Begleitlehrer_innen/Stützlehrer_innen⁹⁶ als äußerst positiv eingestuft, insbesondere weil das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen in Regelschulen als äußerst schlecht eingeschätzt wird. Begleitlehrer_innen/Stützlehrer_innen könnten so der generellen Überforderung der Regellehrer_innen Abhilfe schaffen. Es wird allerdings zu bedenken gegeben, dass es maßgeblich auf die praktische Umsetzung und die didaktischen Methoden ankommt, inwiefern deren Einsatz schlussendlich positive Wirkung zeigt.

5.3.1.3 Sonderschulen

Die prinzipielle Notwendigkeit der Existenz von Sonderschulen wird von den befragten Expert_innen nicht in Frage gestellt. Die Annahme, Sonderschulen könnten dem „besonderen Bedarf“ bestimmter Schüler_innen eher nachkommen als die Regelschule, ist demnach offensichtlich nach wie vor weit verbreitet. Die Sonderschule wird insbesondere für jene Schüler_innen als zuständig erachtet, deren Schulproblemen biologische/medizinische Ursachen zugeschrieben werden, aber auch, wenn bei den Integrationsschüler_innen eine Überforderung wahrgenommen wird oder die schulischen Rahmenbedingungen in der Regelschule nach Einschätzung der Expert_innen eine „erfolgreiche“ Integration unwahrscheinlich machen.

„Im Grunde genommen ist er kein Fall für die Sonderschule. Aber eben aufgrund seiner Wissenslücken und seiner dramatischen Biographie hatte er es im Regelsystem sehr schwer.“ (Expertin A: Z. 442ff)

Generell herrscht aber Einigkeit darüber, dass Flüchtlingskinder und -jugendliche nicht „leichtfertig“ in Sonderschulen abgedrängt werden sollen. Es komme jedoch immer wieder zu solch „falschen“ Zuweisungen. Auch bloße sprachliche Schwierigkeiten reichen hierfür manches Mal schon aus.

Die befragte Sonderschullehrerin sieht die Notwendigkeit einer Sonderschulzuweisung weitaus früher gegeben. Eine Sonderschulüberweisung von Kindern und Jugendlichen mit „Lernschwächen“, die durch Umwelt- und Sozialisationsfaktoren bedingt sind, sieht sie

⁹⁶ Der Begriff „Begleitlehrer_in“ wird nur in Wien verwendet, wohingegen die anderen Bundesländer hier von „Stützlehrer_in“ sprechen.

prinzipiell als gerechtfertigt an. Wenn das Gesetz eine Sonderschulzuweisung hier auch nur vorsieht, wenn zuerst alle Fördermöglichkeiten im Rahmen der Regelschule ausgeschöpft wurden, scheint die „Zielgruppe“ der Sonderschule diese Schüler_innen durchaus zu umfassen. Das Selbstverständnis der Sonderschule, wie es von der befragten Sonderschullehrerin vermittelt wurde, ist jenes eines „Auffanglagers“ für sozial schwache Schichten sowie für Kinder und Jugendliche, denen die Anpassung an das Schul- und Gesellschaftssystem aufgrund kultureller Unterschiede schwerfällt.

„Es sind aber viele Kinder, die wegen des Kulturschocks und der sozialen Situation hier sind und aufgrund fehlender Förderung, die aber vom Intellekt her nicht unbedingt retardiert sind [...]. Der Kulturschock spielt auch eine große Rolle.“ (Expertin H: Z. 98-101)

Es sind demnach durchaus auch „Verhaltensauffälligkeiten“, für die sich die Sonderschule zuständig fühlt.

„Meiner Meinung nach ist er normal intelligent, aber einfach durch die ganzen Umstände und dadurch, dass er keine Erziehung hat, ist er mit der Schule überfordert und konnte nicht folgen [...]. Vom Verstehen her ist er ein normales Kind. Aber er ist trotzig, frech, kann nicht sitzen bleiben, kann überhaupt nicht verlieren. Er spielt den Kasperl, um im Mittelpunkt zu stehen.“ (Expertin H: Z. 71-128)

Die Aufgabe der Sonderschule wird in diesem Fall in der Kompensation sozial und/oder kulturell bedingter „Defizite“ gesehen, die aus einer „verpassten“ Förderung seitens der Eltern und der Regelschule resultieren. Die mit einem Sonderschulbesuch einhergehende Stigmatisierung wird dabei dem antizipierten „Nutzen“ gegenübergestellt. Die Sonderschule wird dementsprechend weniger als Bildungsorganisation denn als Therapiezentrum beschrieben. In diesen Fällen, wo Umwelt- und Sozialisationsfaktoren als Grund für die Unmöglichkeit einer Beschulung in der Regelschule gesehen werden, wird die Sonderschule jedoch generell nur als Übergangslösung in Betracht gezogen.

„[I]ch kann das als eine Übergangsphase für bestimmte, also zum Beispiel, kognitiv schwache Schülerinnen akzeptieren. Für eine bestimmte Zeit, bis sie seelisch stabilisiert sind. [...] Aber man muss dann schon schauen, dass diese Schülerinnen auch bald wieder ins Regelschulsystem übernommen werden.“

(Expertin A: Z. 453-472)

An diesem Zitat wird auch die alltägliche Durchmischung der verschiedenen Ursachen, die den Schulschwierigkeiten zugrundegelegt werden, deutlich, indem eine kognitive Schwäche mit „seelischer Instabilität“ gleichgesetzt wird. Ein (temporärer) Sonderschulbesuch wird aber offenbar für beide Fälle als Möglichkeit in Betracht gezogen. Auch bei „Verhaltensauffälligkeiten“ wird er als Übergangslösung nicht kategorisch zurückgewiesen.

„Wenn man zum Beispiel eine Klasse mit Kindern mit ADHS hätte, könnte man da mit geschultem Personal sehr viel erreichen. Ich glaube in einer Integrativklasse wäre es nicht unbedingt besser aufgehoben, als einziges ADHS Kind, weil dieses Kind ganz klare Strukturen braucht und spezielle Sensibilisierungen hat, die andere Kinder so nicht haben. Man arbeitet einfach anders mit diesen Kindern. [...] Und wenn sie sich in der Gesellschaft zurechtfinden, dann sollten sie das System wieder wechseln.“ (Expertin E: Z. 363-376)

Die Aufgabe der Sonderschulen wird in diesen Fällen dementsprechend in der Vermittlung eines als Grundbasis definierten Wissens sowie gewisser Verhaltensnormen gesehen. Dass eine Zusammenfassung „verhaltensauffälliger“ Schüler_innen in jedem Fall positive Auswirkungen hat, ist allerdings umstritten. Es wird nicht ausgeschlossen, dass dadurch auch eine Intensivierung dieser Auffälligkeiten entstehen könnte.⁹⁷ Das letztendliche Ziel ist in diesen Fällen jedoch stets die Eingliederung in das Regelschulsystem, was bei Annahme einer biologisch verursachten „Lernbehinderung“ in der Regel nicht der Fall ist. Dass Sonderschulen als Übergangslösung unter den derzeitigen Bedingungen allerdings nicht in Frage kommen, liegt in der Schwierigkeit begründet, zwischen den einzelnen Schulsystemen nicht so einfach wechseln zu können.

„Einmal drinnen, kommt das Kind nur sehr schwer und nur sehr selten wieder zurück.“ (Expertin C: Z. 306f)

Was bei Sonderschulen in erster Linie positive Bewertung erfährt, ist die niedrige Klassenschüler_innenzahl, wodurch eine individuellere Betreuung ermöglicht wird. Der

⁹⁷ Siehe Kapitel 2.4.1.

Wegfall des Leistungsdrucks wirke außerdem der ständigen Überforderung der Kinder und Jugendlichen entgegen, die sie sehr belasten kann.

„Und dann, als sie in der Sonderschule waren, dann waren sie in einer kleinen Gruppe, mit Kindern, die ungefähr so konnten wie sie und waren nicht mehr ganz unten und sind auf einmal wach geworden, nicht mehr so demotiviert gewesen und haben Fortschritte gemacht.“ (Expertin C: Z. 269-272)

Die negativen Auswirkungen eines Sonderschulbesuchs sind allerdings unumstritten. Insbesondere die beruflichen Möglichkeiten werden hier als deutlich eingeschränkt gesehen. Damit in Zusammenhang stehend wird die allgemeine gesellschaftliche Stigmatisierung, die mit einem Sonderschulbesuch einhergeht, als äußerst problematisch angesehen.

„Und bei der Sonderschule ist immer das ‚Mascherl‘ da: Das sind keine normalen Kinder.“ (Experte B: Z. 448f)

Aufgrund der negativen gesellschaftlichen Wahrnehmung eines Sonderschulbesuchs, ist ein solcher auch für die Eltern der betroffenen Kinder häufig mit Schamgefühlen verbunden. Wie es den Kindern in einer Sonderschule ergeht, wird unterschiedlich eingeschätzt, je nachdem, ob die Schüler_innen nach Meinung der Expert_innen aufgrund einer „Lernbehinderung“ oder wegen anderer Gründe – in ihren Augen also „gerechtfertigt“ oder „ungerechtfertigt“ – zugewiesen wurden. Erstere würden in der Regel eine durchaus positive schulische und psychische Entwicklung nehmen, im Gegensatz zu letzteren, die sich dort durchaus unwohl fühlen:

„Die Kinder merken aber sehr wohl, dass sie nicht in einer ‚normalen‘ Schule sind. [...]. [D]a hat mir dann der tschetschenische Vater gesagt: Mein 13-jähriger Sohn ist total unglücklich. Er will nicht in diese Schule. Er weigert sich jeden Tag. Er muss ihn jeden Tag überreden, dass er dort hingehet. Die Kinder spüren da schon: Das passt eigentlich nicht für mich. Ich bin da abgeschoben.“ (Expertin A: Z. 148-154)

5.3.2 Als notwendig erachtete Veränderungen

In den Interviews wurden von den Expert_innen einerseits Reformen vorgeschlagen, welche die schulischen Rahmenbedingungen betreffen und somit die Notwendigkeit (bildungs)politischer Interventionen implizieren. Andererseits wurden notwendige Veränderungen in der schulischen Praxis angesprochen. Darüber hinaus wird ein generelles gesellschaftliches Umdenken als unabdingbar erachtet, das sich schlussendlich wiederum auf die Organisation Schule auswirken würde. Generell war eine deutliche Ambivalenz spürbar, zwischen dem, was die befragten Expert_innen für wünschenswert und dem, was sie für realisierbar hielten. Die Mehrzahl der im Folgenden genannten Maßnahmen werden außerdem in erster Linie für Schüler_innen als hilfreich angesehen, deren Schulprobleme als durch Umwelt- und Sozialisationsfaktoren bedingt betrachtet werden, während dies für Schüler_innen, denen eine biologisch (mit)verursachte „Lernbehinderung“ zugeschrieben wird, nur eingeschränkt der Fall ist, je nachdem, wie gravierend diese wahrgenommen wird.

5.3.2.1 (Bildungs)Politische Veränderungen

Auf gesamtpolitischer Ebene wird eine weitreichendere finanzielle Unterstützung der Familien als wichtigste Veränderung erachtet, da auf diese Weise eine ganze Reihe an Folgeproblemen, wie beispielsweise die prekären Wohnverhältnisse, ebenfalls beseitigt werden. Daran schließt die Forderung an, gewisse Sozialleistungen vom Aufenthaltsstatus zu entkoppeln und den Zugang somit auch für Asylwerber_innen zu öffnen. Darüber hinaus wird eine schnellere Bearbeitungszeit der Asylverfahren als eine längst überfällige Maßnahme erachtet, was für die Betroffenen eine generelle psychische Entlastung bedeuten würde und ihnen die Möglichkeit gäbe, ihre Zukunft besser zu planen. Außerdem müssten ausreichend und allen zugängliche Therapiemöglichkeiten geschaffen werden, die darüber hinaus niedrigschwellig angelegt und ohne lange Wartezeiten vermittelt werden sollten. Gefordert wird in diesem Zusammenhang auch die Entbürokratisierung dieses Verfahrens, da nach Meinung der befragten Expert_innen ohnehin alle Flüchtlinge eine solche Therapie benötigten. Eine psychologisch geschulte Ansprechperson für die Kinder und Jugendlichen in der Schule wird hier ebenfalls als äußerst wichtig erachtet. Schüler_innen mit Beeinträchtigungen bräuchten außerdem häufig eine Rundumbetreuung in der Schule. In einigen Fällen wird darüber hinaus eine Erziehungshilfe als sinnvoll erachtet, da die Eltern mit ihren Kindern aufgrund ihrer Lebenssituation oftmals maßlos überfordert sind.

Auf bildungspolitischer Ebene sollte es das Ziel jeglicher Maßnahmen sein, jene Flüchtlingskinder und -jugendliche, deren Schulschwierigkeiten auf gewisse Sozialisations- und Umweltfaktoren zurückzuführen sind, bestmöglich in das Regelschulsystem einzugliedern. Um dies zu erreichen, wird vorgeschlagen, so etwas wie einen Zusatzunterricht zum Regelunterricht zu etablieren.

„Ich glaube, es muss so eine Art Komplementärunterricht stattfinden. Sie einfach auszusondern, ist sicher nicht die Lösung. Ich halte Kleingruppen hier für etwas ganz Wichtiges, sozusagen als Zusatzangebot.“ (Expertin A: Z. 170ff)

Die Möglichkeit einer – wenn auch nur vorübergehenden – Zuweisung in eine Sonderschule stellt diesbezüglich eine unbefriedigende Lösung dar, da einerseits die mit einem Sonderschulbesuch einhergehende gesellschaftliche Stigmatisierung zu groß ist und sich andererseits ein Wechsel in den Regelschulbereich in der Praxis äußerst schwierig gestaltet. Der Vorschlag zielt demnach auf die Etablierung eines neuen Modells – oder zumindest einer neuen Bezeichnung – ab. Diese „speziellen Klassen“ werden aber dezidiert nur als Übergangslösung betrachtet, um bestehende „Wissenslücken“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“ zu beseitigen oder zumindest auf ein Maß zu reduzieren, das eine „problemlose“ Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht. Letztendliches Ziel ist aber die Integration in Regelklassen.

Der Effekt bereits vorhandener Fördermaßnahmen wird generell positiv, ihre Reichweite sowie das quantitative Ausmaß allerdings als zu gering eingestuft. Die derzeitigen Fördermaßnahmen legen den Fokus insbesondere auf die Verbesserung der Deutschsprachkenntnisse. Die befragten Expert_innen schätzen die diesbezügliche Förderung allerdings nach wie vor als zu gering ein. Die befragte Lehrerin beklagt, dass es im Rahmen der Sonderschule überhaupt keine Deutschförderstunden gibt. Begleitlehrer_innen/Stützlehrer_innen und „muttersprachlicher Unterricht“ erhalten besonderen Zuspruch. Hierfür wären allerdings eine generell bessere finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen von Nöten sowie ein langfristigeres und nachhaltigeres Denken seitens der Politik. Auch die Lehrer_innenausbildung wird in diesem Zusammenhang thematisiert, die mehr Sensibilisierung für die spezielle Lebenssituation dieser Personengruppe schaffen sollte. Themenspezifische sowie methodenzentrierte Fortbildungen werden diesbezüglich für sinnvoll gehalten. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit einer

Supervision für Lehrer_innen thematisiert.

Was generell für äußerst wichtig erachtet wird, ist die Reduktion der Klassenschüler_innenzahl in der Regelschule, die eine individuellere Behandlung der Schüler_innen ermöglichen würde. Kleinere Klassen könnten so nach Meinung der Expert_innen einen Sonderschulbesuch in vielen Fällen obsolet machen.

„Oder man hat den Mut, überhaupt Kleingruppen zu machen, das heißt maximal 15 Schüler und Schülerinnen pro Klasse dann könnte man das wahrscheinlich auch innerhalb der Strukturen leisten. [...] Aber ich weiß auch, dass das eine Illusion ist.“ (Expertin A: Z. 310-314)

Eine individuellere Betreuung hätte nach Meinung der Expert_innen auch durchaus positive Auswirkungen auf die Motivation der Schüler_innen. Darüber hinaus wird die ungleiche Verteilung von Kindern mit „Migrationshintergrund“ auf die Schulen, wie es insbesondere in Wien der Fall ist, kritisiert. Hier sollte die Politik den befragten Expert_innen zufolge auf eine ausgleichende Verteilung achten und somit einer Überarbeitung der Lehrer_innen vorbeugen. Um einer solchen Überforderung entgegenzuwirken und um die Beziehung zwischen Lehrer_innen und Eltern zu verbessern, wird immer wieder auf die Bedeutung von „Brückenpersonen“ hingewiesen. Insbesondere in Fällen starker Überforderung auf Seiten der Lehrer_innen könne es schnell zu einer Verhärtung der Fronten kommen, wo ein konstruktives Lehrer_innen-Eltern-Gespräch kaum mehr möglich ist und eine vermittelnde Person daher unumgänglich erscheint.

„Diese Vernetzung wäre daher sicherlich das Allerbeste, dass man die Situation der Familie am Anfang gleich erklärt und so auch die Pädagogen für ihre Probleme sensibilisiert werden, also Buddys, ein Betreuer oder ein Sozialarbeiter.“ (Expertin E: Z. 543ff)

Diesbezüglich wird auch die Notwendigkeit einer schnelleren Übermittlung des Schüler_innenstammblasses thematisiert, das alle schulrelevanten Daten beinhaltet und auch Rückschlüsse auf die Geschichte der Schüler_innen zulässt. Dadurch könnte ein gewisser Informationsstand der Lehrer_innen von Anfang an gewährleistet werden.

Überdies wird eine generelle Ausweitung der derzeitigen Bildungsangebote gefordert. Es mangle an Plätzen in Integrations- und Hauptschulabschlussklassen. Insbesondere für nicht

mehr schulpflichtige Jugendliche müssten noch zusätzliche Bildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Die vorhandenen Angebote seien außerdem keineswegs flächendeckend. Vor allem in ländlichen Gebieten müsste das Angebot für diese Personengruppe ausgebaut werden. Hier knüpft auch die Forderung an, bestehende Bildungsprojekte von jeglichen Beschränkungen hinsichtlich ihrer Teilnehmer_innen zu befreien, da diese oftmals jenen vorbehalten sind, denen schon Asyl gewährt wurde. Ebenso wird gefordert, auch Asylwerber_innen die Möglichkeit zu eröffnen, eine Lehre zu absolvieren. Altersbeschränkungen, die für gewisse Bildungsprogramme bestehen, sollten ebenso überdacht werden. All diese Bildungsangebote müssten außerdem kostenlos sein, damit hier keine Benachteiligung für finanzschwächere Familien entsteht. Ein Ausbau schulischer Beratungsangebote wäre von Bedeutung, um die Eltern besser über mögliche Fördermaßnahmen und deren Konsequenzen zu informieren, aber auch, um berufliche Perspektiven aufzuzeigen. Wichtig sei es diesbezüglich, initiativ auf die Menschen zuzugehen, da diese oft nichts von der Existenz derartiger Beratungsstellen wissen oder nicht die Kraft und die sprachlichen Fähigkeiten mitbringen, sich selbst auf die Suche nach solchen Stellen zu begeben. In diesem Zusammenhang wird außerdem auf die Bedeutung von Dolmetscher_innen hingewiesen. Ein Dolmetschpool beim Stadtschulrat wird hier vorgeschlagen, der auch für Elterngespräche in Anspruch genommen werden könnte. Ob von der gängigen Praxis, die Klasseneinteilung nach dem alleinigen Kriterium des Alters vorzunehmen, abgegangen werden sollte, wird unterschiedlich beurteilt. Die befragte Sonderschullehrerin empfindet das in ihrer Schule angewandte Modell der altersheterogenen und leistungshomogenen Lerngruppen als äußerst positiv, da es so nicht zu einer Überforderung einzelner Schüler_innen bei gleichzeitiger Unterforderung anderer kommen würde. Andere Interviewpartner_innen sehen in einer altersbezogenen Durchmischung aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Schüler_innen jedoch eine gewisse Problematik.

Hinsichtlich der derzeitigen Praxis „sonderpädagogischer Förderung“ wird insbesondere eine Verbesserung der schulpsychologischen Untersuchung gefordert. Die Expert_innen halten hier eine längere Beobachtungsphase sowie eine diagnostische Abklärung in mehreren Terminen für unbedingt notwendig, um herauszufinden, welche Ursachen den Schulproblemen zugrundeliegen. Unterschiedliche Ursachen würden demnach höchst unterschiedliche Implikationen nach sich ziehen. Die bloße Feststellung einer „Verhaltensauffälligkeit“ oder „Schulleistungsschwäche“ reiche keinesfalls aus, wenn nicht

nur die Symptome, sondern auch die Ursachen bekämpft werden sollen. Eine damit in Zusammenhang stehende Forderung betrifft die Entbürokratisierung des SPF-Verfahrens, da die damit verbundenen Administrationen viele Schulen abschrecken würden, was wiederum eine präventive Vorgehensweise verhindert. Schulische Fördermaßnahmen gänzlich von der Notwendigkeit einer SPF-Feststellung zu entkoppeln, wäre hier ein Vorschlag, der mit einer solchen Entbürokratisierung einhergehen und zugleich der problematisierten gesellschaftlichen Stigmatisierung einer solchen SPF-Zuweisung entgegenwirken würde. Wichtig sei jedenfalls, dass eine SPF-Zuweisung bei integrativer Beschulung keinesfalls auf dem Zeugnis vermerkt wird, wie es derzeit gängige Praxis ist, damit die beruflichen Chancen nicht unnötig beeinträchtigt werden. Dies würde allerdings die Forderung nach sich ziehen, dass alle Schüler_innen nach demselben Lehrplan unterrichtet werden.

Die Sonderschule beziehungsweise die sonderpädagogische Profession wird in den Interviews zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt. Demnach ist es auch nicht die „inklusive Schule“, die gefordert wird, sondern vielmehr eine Verbesserung der Integrationspraxis. Dies könnte allerdings auch darin begründet liegen, dass Selektions- und Exklusionsmechanismen als selbstverständlicher Bestandteil schulischer und gesellschaftlicher Organisationsstruktur betrachtet werden, weshalb deren Abschaffung nur schwer vorstellbar ist.

5.3.2.2 Praxisbezogene Veränderungen

Für die alltägliche Schulpraxis sprechen die befragten Expert_innen insbesondere der Förderung der Deutschkenntnisse große Bedeutung zu, da ohne sie ein sinnvolles Unterrichten nicht möglich sei. Die Sprachförderung sollte daher möglichst früh beginnen und insbesondere am Anfang in Form von Intensivkursen stattfinden. Bezüglich der Durchführung wird dafür plädiert, die Schüler_innen vor allem während des Deutschunterrichts aus der Klasse zu nehmen, da sie diesem ohnehin kaum folgen könnten. Hier wird das Problem allerdings in den personellen Ressourcen der Schulen gesehen.

„Die Schulen würden das eh machen. Aber es sind ja dann meistens die Deutsch-Lehrer, die dann auch DaZ⁹⁸ machen und die können sich nicht zerteilen.“ (Expertin D2: Z. 391ff)

⁹⁸ Deutsch als Zweitsprache.

Außerdem wird es als sinnvoll erachtet, den Schüler_innen spezielle Lernstrategien beizubringen, was gerade für jene mit geringer Schulerfahrung als äußerst wichtig erachtet wird. Die Stärkung der Klassengemeinschaft wird ebenfalls als bedeutsam erachtet.

„Eine bessere Einbindung dieser Menschen in die Klassengemeinschaft wäre notwendig, in die Gruppenstruktur, mehr Motivationsstunden, mehr Zeit aufbringen für andere Dinge.“ (Experte B: Z. 378ff)

Darüber hinaus wäre es wichtig, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit „sinnvoller“ Freizeitgestaltung, wie beispielsweise sportlicher Betätigung, zu bieten und sie so „von der Straße zu holen“ (Expertin H: Z. 288).

5.3.2.3 Gesellschaftliches Umdenken

Überdies wird ein genereller schulinterner Umdenkprozess als absolut notwendig erachtet.

„Ich glaube vor allem, dass ein ressourcenorientierter Blick auf die Kinder gerichtet werden müsste und nicht der Defizitblick. Das ist für mich der größte Mangel in der Bildungslandschaft. Man sollte auch darauf schauen, welche Potentiale diese Kinder mitbringen, nicht nur darauf, was ihnen fehlt. Ich glaube vor allem, dass diese Schüler und Schülerinnen enorme soziale Potentiale haben, aufgrund ihrer Erfahrungen.“ (Expertin A: Z. 298-302)

Damit einhergehend wird die Notwendigkeit eines gesamtgesellschaftlichen Umdenkens gesehen. Vorurteile und Berührungsängste müssten abgebaut werden, für deren Ent- und Bestehen insbesondere die Medien und gewisse politische Parteien verantwortlich gemacht werden.

„Drogensüchtige haben hier sogar einen besseren Stand als Asylwerber. [...] [D]ie Medien vermitteln ein Bild, das der Wirklichkeit nicht entspricht. Wenn man reinschreiben kann: Asylwerber, Kriminalität das tut das übrige dazu. Asylmissbrauch steht häufig auf den Plakaten der FPÖ. [...] Eher sind das die Drogenverkäufer als die armen Menschen mit Traumata und arme Kinder und wenig Geld und von den Behörden langfristig zermürbt.“ (Experte B: Z. 581-602)

Für die sukzessive Bekämpfung dieser Vorurteile wird den Medien aber ebenfalls große Bedeutung zugeschrieben. Quoten in gewissen Berufen werden als weitere Möglichkeit gesehen, um das Bild „typischer“ Migrant_innen und Flüchtlinge nachhaltig zu verändern. Die Mehrheitsbevölkerung müsse aufgeklärt und ein Bewusstsein für die spezielle Lebenssituation dieser Menschen geschaffen werden.

“Ich glaube, dass den meisten Menschen dieser Unterschied der Aufenthaltstitel nicht bewusst ist und hier nicht unterschieden wird. Das politische und das soziale System unterscheiden hier aber sehr wohl. Und das ist der Gesellschaft auch nicht bewusst. Der sieht dann nur die indische Familie im Gemeindebau, weiß aber nicht, dass der schon längst die Staatsbürgerschaft hat.“ (Expertin E: Z. 570-574)

Auf diese Weise könnte ein differenzierter Blick auf die gesellschaftliche Vielfalt entwickelt und diese Heterogenität als große Bereicherung betrachtet werden. Es handle sich allerdings um einen Prozess, der nur sehr langsam vonstattengehe.

6. Diskussion der Ergebnisse

Der Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ geht in der Regel die Wahrnehmung einer „Lernbeeinträchtigung“ oder einer „Verhaltensauffälligkeit“ voraus. Für Verhaltensauffälligkeiten wurden im Rahmen der Interviews insbesondere bestimmte Umwelt- und Sozialisationsbedingungen verantwortlich gemacht wie beispielsweise die Kriegs- und Fluchterfahrungen oder die familiäre Situation, seltener aber auch biologische Faktoren. Das Phänomen der „Lernbeeinträchtigung“ erfordert differenziertere Betrachtung. Nach Meinung der befragten Expert_innen können auch hier biologische/medizinische Ursachen (mit)verursachend sein. Häufiger sind es aber auch in diesem Fall gewisse Umwelt- und Sozialisationsfaktoren, die dafür verantwortlich gemacht werden, dass Kinder und Jugendliche eine „Lernschwäche“ entwickeln. Insbesondere die Elternförderung und die Erziehung sowie die psychische Belastung scheinen hier wichtige Einflussfaktoren zu sein. Aber auch der Schule wird eine entscheidende Rolle beigemessen. Diese Unterscheidung zwischen biologisch verursachter „Lernbehinderung“ und sozialisatorisch bedingter

„Lernschwäche“ sowie „Verhaltensauffälligkeiten“ wird so auch in der österreichischen Gesetzgebung getroffen.⁹⁹ Nach Meinung der befragten Expert_innen können aber auch bloße „Wissenslücken“, die als „Lernbeeinträchtigung“ wahrgenommen werden, zu einer SPF-Feststellung führen, wenn das gesetzlich auch nicht so vorgesehen ist. Hierbei kann es sich um mangelnde Deutschkenntnisse handeln oder aber um eine tatsächliche Abweichung erlernter Wissenskomplexe, die durch eine lückenhafte Schulbiographie oder die Sozialisierung innerhalb anderer nationalstaatlicher Bildungssysteme zustande kommt. Wie in den Interviews deutlich herauskam, können sowohl die Inhalte als auch das methodische Vorgehen teils erheblich von der in österreichischen Schulen gängigen Praxis abweichen.

Die genannten Phänomene scheinen in der sozialen Realität jedoch oftmals gehäuft aufzutreten. Die Abgrenzung ist in der alltäglichen Praxis daher äußerst schwierig. Eine eindeutige Unterscheidung wird folglich nur selten getroffen. Dass ein „pädagogischer Förderbedarf“ generell von einem „sonderpädagogischen“ unterschieden werden kann, bleibt im Rahmen der Interviews jedoch unumstritten. Zur Diskussion steht lediglich die Grenze, die nach Meinung der befragten Expert_innen oftmals „falsch“ gezogen wird.

Bei all diesen Unterscheidungskategorien handelt es sich jedoch keineswegs um naturgegebene oder objektive Größen. Sie sind letztendlich nichts anderes als das Resultat eines sozialen Interpretationsprozesses, in dem „Normalität“ und „Anormalität“ bestimmt wird, was in dem darauffolgenden Fremdzuschreibungsakt zu einer Einteilung der Individuen in die somit erschaffenen Gruppen führt (vgl. HALL 2004: S. 108-166, KOTTMANN 2006: S. 121f). Diese Einteilung lässt somit jedoch lediglich eine Aussage darüber zu, inwiefern Kinder und Jugendliche den schulischen Normalitätserwartungen genügen.

Die Willkürlichkeit dieser Normalitätserwartungen wird in den Interviews an vielen Stellen deutlich. Die Unterschiede hinsichtlich der schulischen Leistungsanforderungen in nationalstaatlichen Bildungssystemen sind nur ein Beispiel dafür. Die Anpassungsleistung, die prinzipiell alle Schüler_innen beim Eintritt in die Organisation Schule leisten müssen, ist für Flüchtlingskinder und -jugendliche in der Regel ungleich größer als für „einheimische“ Schüler_innen. Aber nicht nur für jene, die innerhalb anderer nationalstaatlicher Schulsysteme sozialisiert wurden, ist das der Fall. Auch Schüler_innen, für die der Schulbeginn den initialen Eintritt in das Bildungssystem darstellt, da sie zuvor keinen Kindergarten besuchten, und jene,

⁹⁹ Siehe Kapitel 2.4.1.

die aufgrund biographischer Ereignisse erst zu einem späteren Zeitpunkt als in Österreich üblich eingeschult werden, erleiden hier einen Nachteil. Da sie die notwendige Anpassungsleistung an die Funktionsweise der Organisation Schule im Gegensatz zu ihren Klassenkolleg_innen noch nicht (ausreichend) vollzogen haben, gestaltet es sich für sie ungleich schwerer, die an sie herangetragenen Leistungs- und Verhaltensanforderungen zu erfüllen. Wenn diese Schüler_innen demnach geringere Leistungen im österreichischen Schulsystem erzielen, bedeutet das nicht notwendigerweise, dass sie über geringere Fähigkeiten verfügen, sondern lediglich, dass ihr „kulturelles Kapital“ (BOURDIEU 1983: S.185) den Normalitätserwartungen des jeweiligen nationalstaatlichen Schulsystems in geringerem Maße entspricht. Schulische Leistungsanforderungen stellen somit nichts anderes dar als das Produkt eines sozialen Aushandlungsprozesses im Kontext eines nationalstaatlichen Bildungssystems.

Das Festhalten der Schule am „*monolingualen Habitus*“ (GOGOLIN 1994) verschärft die Benachteiligungssituation für Schüler_innen, deren Erstsprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, zusätzlich. Trotz der realen sprachlichen Vielfalt wird Deutsch im schulischen Kontext als allgemeine Norm von allen partizipierenden Subjekten gleichermaßen als selbstverständlich vorausgesetzt. Alleinig mangelnde Deutschsprachkenntnisse können, wie die befragten Expert_innen meinen, zur Erteilung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ oder gar einer Sonderschulzuweisung führen und das weitere Leben der Betroffenen somit entscheidend beeinflussen. Das mit Modernität und einem demokratischem Bestreben assoziierte Ideal der Gleichbehandlung aller Individuen erzeugt in diesem Fall – wider individuelle Intentionen – Ungleichheit (vgl. FERREIDOOONI 2011: S. 23f; HORMEL 2010: S. 175). Auch die derzeitige Ausrichtung der Förderlandschaft spiegelt den im österreichischen Bildungssystem noch immer vorherrschenden defizitären Blick wider. In der starken Fokussierung auf die Erweiterung der Deutschsprachkenntnisse wird deutlich, dass die Ursachen für vorhandene Schulleistungsschwierigkeiten gemeinhin insbesondere auf individueller Ebene verortet werden. Es sind also die betroffenen Schüler_innen, die für ihre „gelungene Integration“ sozusagen in der „Bringschuld“ stehen. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt wird nach wie vor eher als Problem denn als Bereicherung angesehen.

Den betroffenen Schüler_innen wird im Rahmen einer schulpsychologischen Untersuchung demnach ein Fehlen gewisser Normbestände attestiert, auf deren Definition sie allerdings selbst keinerlei Einfluss haben. Die Definitionsmacht liegt in all diesen Fällen bei den

Gutachter_innen und Sonderpädagog_innen, die mittels der von ihnen gezogenen Grenze enormen Einfluss auf das Leben der Beurteilten nehmen. Diese „Definitionsmacht“ – die Macht also, zu bestimmen, was in einer Gesellschaft als „normal“ und was als „anormal“ gilt – ermöglicht der gesellschaftlich dominanten Gruppe die stetige (Re)Produktion der hegemonialen Machtverhältnisse (vgl. HALL 2004: S. 145). Denn durch die Orientierung dieser Normalitätserwartungen am „Habitus“ der gesellschaftlich dominanten Gruppe sind Schüler_innen mit äußerst ungleichen Startvoraussetzungen konfrontiert, insofern eine „erfolgreiche“ schulische (und später berufliche) Karriere für jene, deren „kulturelles Kapital“ stark von der definierten Norm abweicht, ungleich schwieriger zu erreichen ist (vgl. BOURDIEU 1982: S. 150-161). Sie bringen in der Regel alternative Deutungen der Lebenswelt hervor, die meist mit andersartigen Verhaltensweisen einhergehen, was auf unterschiedliche Sozialisierungen zurückgeführt werden kann, wie auch EBERWEIN (1996: S. 51f) feststellt.¹⁰⁰ Soziale und ethnische Minderheiten erleiden an dieser Stelle demnach einen eindeutigen Nachteil.

„Somit ist die Sonderschule nicht nur eine Schule, die von sozial benachteiligten Kindern besucht wird, sondern die Sonderschule ist auch für die soziale Benachteiligung der Kinder mit verantwortlich. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur in ihrer Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit als dauerhaft eingeschränkt behauptet, sondern sie werden tatsächlich in ihren Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt, indem sie dem gemeinsamen Lernen in der Regelschule entzogen werden, in der sie auch von Anregungen anderer Kinder, die eventuell sozial besser gestellt sind, profitieren könnten.“
(KOTTMANN 2006: S. 333)

Die Kategorie der „Lernbeeinträchtigung“ resultiert demnach aus dieser defizitären Sichtweise, insofern sie auf Personen angewendet wird, deren schulische Leistungen nicht den Normalitätserwartungen entsprechen. Im Rahmen eines Feststellungsverfahrens soll herausgefunden werden, was Schüler_innen nicht können. Schlussendlich sind auch „Lernbehinderungen“, denen eine biologische/organische Ursache zugrundegelegt wird, lediglich das Produkt eines sozialen Zuschreibungsprozesses. Auch für diese Kategorie muss erst eine Norm definiert werden, die in der Folge als Referenzpunkt für etwaige

¹⁰⁰ Siehe Kapitel 2.4.1.

Abweichungen herangezogen werden kann.

Dass es sich bei der Kategorie der „Verhaltensauffälligkeit“ um eine ebenso problematische Fremdzuschreibung handelt, wird bei näherer Betrachtung der schulpsychologischen Untersuchungen deutlich. Nicht nur die Sprache, sondern auch kulturell geprägte Verhaltensnormen scheinen hier Einfluss auf das Testergebnis auszuüben. Dass von der jeweiligen Kultur beziehungsweise dem sozialen Status beeinflusste Erziehungsmethoden, die ein gewisses Verhalten von Kindern zu Tage fördern, für „Verhaltensauffälligkeiten“ mitverantwortlich gemacht werden, ist ein weiterer Hinweis auf die „Kulturalität“ und den subjektiven Charakter dieser Messgröße.

Sowohl die Kategorie der „Lernbeeinträchtigung“ als auch jene der „Verhaltensauffälligkeit“ können somit als soziale Konstrukte betrachtet werden, die allerdings durchaus reale Konsequenzen nach sich ziehen. Auf wen diese Kategorien schlussendlich Anwendung finden, hängt aufgrund ihrer vagen Definition jedoch stark von den Beurteilenden als auch von den schulischen Rahmenbedingungen ab (vgl. KOTTMANN 2006: S. 326-331; MAND 2003: S. 36). Das „*Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma*“ (FÜSSEL/KRETSCHMANN 1993: S. 43-55) scheint angesichts hoher Schüler_innenanzahlen und geringen Personalressourcen die Initiierung eines SPF-Verfahrens jedenfalls zu begünstigen. Ob somit immer im Sinne des Kindes gehandelt wird, kann bezweifelt werden.

Wenn auch die Qualität und „Treffsicherheit“ sonderpädagogischer Gutachten in Frage gestellt werden, bleibt die generelle Vorstellung erhalten, prinzipiell zwischen einem „pädagogischem“ und einem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ unterscheiden zu können. Die Aufgabe, die sonderpädagogischer Förderung zugesprochen wird, ist je nachdem, ob Umwelt- und Sozialisationsfaktoren oder „biologisierte“ Faktoren als Ursache von Schulproblemen wahrgenommen werden, eine je unterschiedliche. Im ersten Fall wird die Aufgabe sonderpädagogischer Förderung in der Kompensation einer „fehlerhaften“ Sozialisation und/oder „schädlicher“ Umwelteinflüsse gesehen. Ziel ist die völlige Behebung oder zumindest eine merkliche Abschwächung der wahrgenommenen „Symptome“. An dieser Stelle wird der defizitäre Blick abermals deutlich, insofern sonderpädagogischer Förderung in diesen Fällen „heilende“ Fähigkeiten zugeschrieben werden.

*„Diese Schülerinnen bringen besondere Defizite mit, darauf gehen wir ein.
Und wenn das aber quasi wieder repariert ist [...].“* (Expertin A: Z. 510ff)

Integrationsklassen sind den befragten Expert_innen zufolge demnach eher für Schüler_innen vorgesehen, deren Normalitätsabweichungen als weniger schwerwiegend wahrgenommen und aufgrund ihrer Entstehung infolge „ungünstiger“ Umwelt- und Sozialisationsfaktoren als reversibel erachtet werden. Sie stellen somit schlussendlich nichts anderes dar, als den Versuch einer Adaptation an die schulinternen Normalitätserwartungen. Auf diese Weise erfüllt die Schule eine ihrer wesentlichsten Aufgaben: die Disziplinierung und Formung von Individuen (vgl. BALIBAR 1998: S. 185f). Denn eine Unangepasstheit an gesellschaftliche Normen macht Individuen für die Machthabenden nicht nur unberechenbar, sondern dadurch auch durchaus gefährlich. Für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Machtstrukturen ist der gesellschaftliche „Konformismus“ eine *conditio sine qua non* (vgl. GRAMSCI 1994: S. 1376). Abweichungen des erwünschten Handelns müssen folglich schnellstmöglich „behoben“ werden. Die Schule stellt bei der Herstellung dieses Konformismus ein äußerst wirksames Instrument dar und gewährleistet somit die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Status quo. Unangepasste Individuen werden auf diese Weise dazu gebracht, sich dem systemischen Funktionieren dieser Gesellschaft zu fügen und die ihnen zugewiesene soziale Positionierung zu akzeptieren.

Wird eine solche Anpassung an Normalitätsstandards nicht für möglich gehalten, bleibt gemäß der Systemlogik nur die Möglichkeit eines Ausschlusses. Da im Kontext demokratischer Werthaltungen ein vollständiger Ausschluss aus bestimmten Systemen allerdings undenkbar ist (vgl. HORMEL 2011: S. 103ff), musste ein Parallelsystem erschaffen werden: die Sonderschule. Sie setzt dort an, wo diese „Normalisierungsarbeit“ im Rahmen der Regelschule nicht mehr für möglich gehalten wird. Die mit einem Sonderschulbesuch assoziierte gesellschaftliche Stigmatisierung stellen die befragten Expert_innen dem antizipierten Nutzen für alle Beteiligten gegenüber. Der Sonderschule kommt somit die Aufgabe einer eingeschränkten „Normalisierung“ zu im Sinne einer bestmöglichen Abschwächung der „Symptome“ einer „Lernbehinderung“. Gleichzeitig sollen aber die „nicht-behinderten“ Schüler_innen vor einer negativen Beeinflussung des Klassenklimas und der klasseninternen Leistungsstandards bewahrt werden. Die Argumentation ist demnach eine zweifache: Einerseits soll die „bestmögliche“ Schulungsform für die betroffenen Schüler_innen gefunden werden, andererseits wird mit der „besten“ Lösung für Mitschüler_innen und Lehrer_innen argumentiert, wobei es in der Regel so dargelegt wird, als würde das eine ohnehin mit dem anderen einhergehen. Die Sonderschule ist daher prinzipiell für Schüler_innen mit „Lernbeeinträchtigungen“ vorgesehen, für die keine Möglichkeit einer

völligen Anpassung an Normleistungserwartungen gesehen wird, da die Genese ihrer Schulleistungsprobleme entweder als biologisch verursacht und somit irreversibel konzipiert wird oder die „Erfolgsaussichten“ für eine „gelungene“ Integration aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen als gering eingeschätzt werden.

Das Schulsystem erfüllt somit eine weitere wesentliche Aufgabe: Die Selektion und Allokation von Individuen. Selektion stellt dabei einen konstitutiven Bestandteil organisationaler Binnenrationalität per se dar (vgl. LUHMANN 1994: S. 193). Wie weit die gesellschaftliche Akzeptanz hinsichtlich der Existenz von Selektionsmechanismen reicht, zeigt sich auch in den Veränderungswünschen der befragten Expert_innen. Die prinzipielle Notwendigkeit der Sonderschule wird zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt. Dies kann nicht zuletzt darauf zurückgeführt werden, dass die Vorstellung, die Sonderschule könne auf den „speziellen Bedarf“ gewisser Schüler_innen besser eingehen als die Regelschule, immer noch weite Verbreitung findet, auch wenn dieser Annahme widersprechende empirische Nachweise bereits erbracht wurden¹⁰¹. Dass eine grundsätzliche Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen dazu führen könnte, dass die Sonderschule und die sonderpädagogische Profession per se obsolet werden, scheint für die befragten Expert_innen nur schwer vorstellbar. Es ist demnach nicht die „inklusive Schule“, die von den Befragten gefordert wird, sondern eine Verbesserung der derzeitigen Integrationspraxis. Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass die grundsätzliche Selektions- und Exklusionsfunktion des Bildungssystems weitgehend unhinterfragt ist, sofern nur das „richtige“ Kriterium auf die „richtige“ Art und Weise angewandt wird.

Diese Kriterien haben sich dabei im Laufe der Geschichte durchaus gewandelt. Ethnische oder gar „rassische“ Kategorien finden aufgrund der allgemein vorherrschenden Werthaltungen in „demokratischen“ Gesellschaften als Selektionskriterien (zumindest offiziell) keine Anwendung mehr. Ein gesellschaftlich akzeptiertes Kriterium, das letztlich allerdings denselben Zweck erfüllt, wurde im Prinzip der Leistung gefunden. Selektions- und Exklusionsentscheidungen werden demnach dann gesellschaftlich akzeptiert, wenn sie sich auf leistungsbezogene Kriterien beziehen (vgl. HORMEL 2011: S. 103ff). Für die Beurteilung von Leistung spielen ethnische und kulturelle Zuschreibungen jedoch wiederum eine äußerst bedeutende Rolle, wie in der Referenz auf Sprachdefizite, die in den Interviews hergestellt

¹⁰¹ Siehe Kapitel 2.4.1.

wurde, sowie in der kulturellen Konzeption von „Verhaltensstörungen“ deutlich wird. Bei dem Kriterium der Leistung handelt es sich demnach in keinster Weise um ein neutrales oder objektives Beurteilungskriterium. Dass es schlussendlich nach wie vor ethnische und soziale Minderheiten sind, die im Rahmen dieses Selektionsprozesses aus dem Regelsystem fallen, scheint somit eine weitestgehend akzeptierte Tatsache zu sein, wie es auch das Selbstverständnis der Sonderschule verdeutlicht, wie es durch die befragte Sonderschullehrerin wiedergegeben wird.

„Wir müssen dann anfangen, ihnen unsere Kulturtechniken – unsere Schrift, aber auch unsere Art und Weise zu leben – beizubringen. [...] Der Kulturschock spielt auch eine große Rolle. Insbesondere bei Romafamilien war das früher so. Das ist aber jetzt nicht mehr so ein Problem. Die sind jetzt eh schon integriert, assimiliert. [...] Jetzt haben wir in erster Linie verhaltensauffällige Kinder, Kinder mit einem großen Schicksalsrucksack, die wir erst einmal normalisieren und sozialisieren [...].“ (Expertin H: Z. 43f; 101ff und 241ff)

Die Sonderschule stellt sozusagen ein „Auffanglager“ für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Schichten sowie kulturell „Andersartige“ dar. Ihre Aufgabe besteht – wo dies für möglich gehalten wird – in einer weitgehenden „Normalisierung“ und „Adaptierung“ dieser Individuen, weshalb sie auch weniger als Bildungsorganisation denn als Therapiezentrum betrachtet wird. Die Stigmatisierung, die mit der „Etikettierung“ als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ für die Betroffenen einhergeht, scheint in diesen Fällen entweder nicht wahrgenommen oder wissend hingenommen zu werden. Die an dieser Stelle entstehende institutionelle Diskriminierung im Rahmen von Bildungseinrichtungen, setzt aber keineswegs böswillige Intentionen seitens der sie ausübenden Personen voraus. Ganz im Gegenteil funktioniert dieser Prozess am besten, wenn sich die Beteiligten der zugrundeliegenden Dynamiken nicht bewusst sind. Die in der Organisation Schule entwickelten und von den handelnden Subjekten inkorporierten Handlungsweisen, die sich in einem „*institutionellen Habitus*“ (HALL 2001: S. 165) festsetzen, sorgen dafür, dass die in diesem Prozess ausgeübte Macht sowohl von den sie Ausübenden als auch von den Subalternen weitestgehend unbemerkt bleibt. Der Anschein eines systemischen Bemühens um diese Gruppen muss

jedenfalls bewahrt werden, denn eine bemerkte oder allzu weitgehende Benachteiligung birgt die Gefahr einer sozialen Destabilisierung. Sonderpädagogischer Förderung und Sonderschulen kommt demnach auch bezüglich der Verschleierung dieser Machtstrukturen eine wesentliche Bedeutung zu. Sie leisten somit einen wesentlichen Beitrag zum systemischen Funktionieren der Gesellschaft.

Die generelle Aufgabe des gegenwärtigen Schulsystems kann folglich darin gesehen werden, (noch) nicht systemkompatible Individuen entweder zur Adaptation zu zwingen oder sie aus dem (Regel)System auszuschließen. Auf diese Weise ist sie maßgeblich an der (Re)Produktion sozialer Ungleichheit und somit der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse beteiligt. Eine Veränderung hinsichtlich der Benachteiligungssituation dieser Schüler_innen würde daher eine grundlegende Neustrukturierung der Organisation Schule erfordern.

Conclusio

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, die Bildungssituation von begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen in Österreich nachzuzeichnen und etwaige Benachteiligungen, denen sie in diesem Bereich unterliegen, herauszuarbeiten. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sonderpädagogische Förderung eine adäquate Antwort auf ihre Benachteiligungssituation darstellt. Mit der Erarbeitung theoretischer Grundlagen fand eine erste Annäherung an dieses Thema statt. Hier wurde einerseits die spezielle rechtliche, soziale und psychische Situation begleiteter Flüchtlingskinder und -jugendlicher in Österreich skizziert. Andererseits widmete sich dieser Teil dem Thema Bildung und der Frage, welche Bedeutung sie speziell für gesellschaftlich marginalisierte Gruppen einnehmen kann.

Im Rahmen der daran anschließenden empirischen Untersuchung konnte eine weitreichende Benachteiligung für begleitete Flüchtlingskinder und -jugendliche festgestellt werden. Neben den Faktoren, die auch bei Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ allgemein zum Tragen kommen, ist es bei Flüchtlingskindern und -jugendlichen insbesondere die enorme psychische Belastung aufgrund der Kriegs- und Fluchterlebnisse sowie der schwierigen familiären Situation, die dafür verantwortlich gemacht werden kann. Die Aufenthaltsunsicherheit und

damit in Zusammenhang stehende rechtliche Einschränkungen wirken zusätzlich belastend. Darüber hinaus scheint es vorzukommen, dass Lehrer_innen gewisse Schüler_innen aufgrund ihres unsicheren Aufenthaltsstatus anders behandeln, insofern dieser bewirken kann, dass auf die Einleitung etwaiger Fördermaßnahmen verzichtet wird. Die bisherigen Schulerfahrungen von Flüchtlingskindern und -jugendlichen unterscheiden sich ebenfalls oftmals maßgeblich von jenen anderer Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“, da erstere aufgrund von Krieg und Flucht häufig trotz fortgeschrittenen Alters niemals eine Schule besucht haben oder aber ihren Schulbesuch dadurch immer wieder unterbrechen mussten. Die mehrmaligen Wohnortwechsel in Österreich, zu denen Flüchtlingsfamilien häufig aufgrund der Rechtslage gezwungen werden, stellen hier eine zusätzliche Belastung dar. Darüber hinaus sind sie hinsichtlich des „muttersprachlichen Unterrichts“ benachteiligt, insofern für ihre Sprachen in der Regel kein Angebot besteht.

Die Frage, ob „sonderpädagogische Förderung“ in ihrer derzeitigen Konzeption eine adäquate Antwort auf ihre benachteiligte Situation darstellt, kann eindeutig mit Nein beantwortet werden. Die Problematik liegt insbesondere in der Notwendigkeit einer vorhergehenden „Etikettierung“. Damit geht nicht nur die Gefahr einher, dass dieses überaus bürokratische Verfahren in manchen Fällen nicht eingeleitet wird und betroffene Schüler_innen somit keinerlei Unterstützung bekommen. Darüber hinaus ist die „Etikettierung“ von Schüler_innen aber auch mit einer folgenreichen Stigmatisierung verbunden. Wenn sonderpädagogische Förderung auch zunehmend in integrativen Settings stattfindet, baut sie auf der Annahme einer notwendigen Unterscheidung von Individuen in „behindert“ und „nicht-behindert“ auf. Ob ein „pädagogischer Bedarf“ prinzipiell von einem „sonderpädagogischen“ getrennt werden kann, ist allerdings äußerst fraglich. Die Kategorie des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ist demnach überaus problematisch, da sie die Möglichkeit einer derartigen Unterscheidung suggeriert, die schlussendlich aber nur auf Basis sozial definierter Normalitätsvorstellungen geschehen kann.

Um das emanzipatorische Potential der Schule zu entfalten und den vorhandenen sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, ist eine grundlegende Veränderung ihrer Funktionsweise unumgänglich. Das Konzept der „inklusiven Schule“ bietet hierfür einige wichtige Anregungen. Ein Überdenken unserer Normalitätsvorstellungen, mit der eine Dekategorisierung einhergehen würde, wäre allerdings eine notwendige Voraussetzung. Daran schließt die Forderung nach einer Aufhebung der sonderpädagogischen Profession im

Sinne einer Abtrennung von der (“normal”)pädagogischen an. Gemeint ist damit nicht etwa der Verzicht auf all das, was derzeit unter sonderpädagogischen Kompetenzen verstanden wird, als vielmehr deren selbstverständliche Anwendung und Eingliederung in eine allgemeine Pädagogik. Dies folgt auch dem Vorstoß von MAND (2003), der meint:

„Schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche brauchen also keine besondere Pädagogik, sie brauchen eine Pädagogik der Individualisierung.“
(ebd.: S. 190)

Schließlich geht es wohl auch darum, das schulische Handeln von rein systemischen Funktionsanforderungen zu entkoppeln und somit die Bedingungen zur Entfaltung ihres emanzipatorischen Potentials und für eine Neustrukturierung der Machtverhältnisse zu schaffen. Eine breite Umsetzung dieses Konzeptes scheitert derzeit jedoch am Willen der politisch Verantwortlichen.

Gerade für Flüchtlingskinder und -jugendliche nimmt die Schule eine ganz besondere Bedeutung ein. Sie kann ihnen eine Stütze sein, indem sie wieder Struktur in den Alltag bringt, und somit helfen, Traumata besser zu verarbeiten. Wenn allerdings auch mit ihr kein positives Erleben verbunden ist, besteht die Gefahr einer erneuten Traumatisierung. Der Schule kommt demnach sowohl auf gesamtgesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene eine überaus bedeutende Rolle zu.

Bibliographie

- ADAM, Hubertus (2009): Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In: KING, Vera/KOLLER, Hans-Christoph [Hg.]: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-153.
- AEMR (1948): Resolution 217A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948 (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte). Online unter: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff: 17.05.2011].
- ALTRICHTER, Herbert/TRAUTMANN, Matthias/WISCHER, Beate/SOMMERAUER, Sonja/DOPPLER, Birgit (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 341-360. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.02.2011].
- ANDERSON, Benedict (2005): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. 2. erweiterte Auflage der Neuausgabe 1996. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- ARENDT, Hannah (1986): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München/Zürich: Piper.
- AsylG (2005): Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl 2005 (Asylgesetz). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240> [Zugriff: 06.05.2011].
- AuslBG. (1975): Bundesgesetz vom 20. März 1975, mit dem die Beschäftigung von Ausländern geregelt wird (Ausländerbeschäftigungsgesetz). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008365/AuslBG%2c%20Fassung%20vom%2017.03.2011.pdf> [Zugriff: 16.12.2011].
- BACHER, Johann (2005): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Online unter: http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97454/Migration_Kontraste_ger.pdf [Zugriff: 24.03.2011].
- BACHER, Johann/HIRTENLEHNER, Helmut/KUPFER, Antonia (2010): Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: QUENZEL, Gudrun/HURRELMANN, Klaus [Hg.]: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 475-496.
- BACHER, Johann/STELZER-ORTHOFFER, Christine (2008): Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In: LEIBETSEDER, Bettina/WEIDENHOLZER, Josef [Hg.]: Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen. Wien: Braumüller, S. 65-89.

Bibliographie

- BALIBAR, Etienne (1992): Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: BALIBAR, Etienne/WALLERSTEIN, Immanuel M. (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 2. Auflage. Hamburg/Berlin: Argument, S. 107-130.
- BALIBAR, Etienne (1998): Der Rassismus: auch noch ein Universalismus. In: BIELEFELD, Ulrich [Hg.]: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, S. 175-188.
- BAUER, Fritz/KAINZ, Gudrun (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. In: WISO 4/2007. Linz: ISW, S. 17-64.
- BAUMAN, Zygmunt (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Junius.
- BECKER, Birgit/BIEDINGER, Nicole (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58(4), S. 660-684.
- BEGEMANN, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover: Schroedel.
- BERNHARD, Armin (2006): Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. In: Utopie kreativ 183, S. 10-22.
- BGBI. 134 (2000): Verordnung: Lehrpläne der Hauptschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen (Bundesgesetzblatt 134/2000 für die Republik Österreich). Online unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf [Zugriff: 15.05.2011].
- BGBI. 277 (2004): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht (Bundesgesetzblatt 277/2004 für die Republik Österreich). Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf [Zugriff: 15.05.2011].
- BIELEFELD, Ulrich (1998): Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: BIELEFELD, Ulrich [Hg.]: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, S. 97-128.
- BIEWER, Gottfried (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- BIEWER, Gottfried (2005): „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56(3), S. 101-108.
- BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bibliographie

- BIRUNGI, Patricia (2007): Rassismus in Medien. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BMI (2005): Asyl- und Fremdenstatistik 2004. Online unter: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Jahr2004.pdf [Zugriff: 28.03.2011].
- BMI (2011): Asylstatistik 2010. Online unter: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Asylstatistik_Jahresstatistik_2010.pdf [Zugriff: 28.02.2011].
- BMI (o.J.): Asylwesen. Allgemeine Informationen. Online unter: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/informationen/start.aspx [Zugriff: 02.01.2012].
- BMUKK (2007): Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittmöglichkeiten. Stand Juli 2007. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2008) Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Rundschreiben 19/2008, Online unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2010a): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats Migration und Schule 1/2010. 14. aktualisierte Auflage. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr1_10.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2010b): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats Migration und Schule 3/2010. 13. aktualisierte Auflage. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr3_10.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2010c): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09. Informationsblätter des Referats Migration und Schule 5/2010. 11. aktualisierte Auflage. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2010d): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats Migration und Schule 6/2010. 4. unveränderte Auflage. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/nr6_09.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2010e): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08. Informationsblätter des Referats Migration und Schule. Sondernummer. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18915/zehnjahresbericht.pdf> [Zugriff: 16.04.2011].
- BMUKK (2010f): Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien. http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf [Zugriff: 16.04.2011].
-

Bibliographie

- BOECKMANN, Klaus-Börge (2008): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: *Erziehung und Unterricht* 1/2, S. 21-28.
- BOGNER, Alexander/MENZ, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate//MENZ, Wolfgang [Hg.]: *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-70.
- BOOTH, Tony/AINSCOW, Mel (2002): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [Zugriff: 16.12.2011].
- BOURDIEU, Pierre (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1977): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In: KARABEL, Jerome/HALSEY, Albert H. [Hg.]: *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, S. 487-511.
- BOURDIEU, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: KRECKEL, Reinhard [Hg.]: *Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Soziale Welt, Sonderband 2*, S. 183-198.
- BOURDIEU, PIERRE/PASSERON, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- BRAUNER, Sonja (2010): *Träume aus der Hölle. Wie Kinder Folter und Krieg verarbeiten, eine therapeutische Spuren- und Perspektivensuche mit Fallbeispielen aus der Praxis*. In: MIRZAEI, Siroos/SCHENK, Martin [Hg.]: *Abbilder der Folter. Hemayat: 15 Jahre Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen*. Wien: Mandelbaum, S. 109-130.
- BREIT, Simone (2009a). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*. In: SCHREINER, Claudia/SCHWANTNER, Ursula [Hg.]: *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt*. Graz: Leykam, S. 146-158.
- BREIT, Simone (2009b): *Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*. In: SCHREINER, Claudia/SCHWANTNER, Ursula [Hg.]: *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt*. Graz: Leykam, S. 135-145.
- BRIZIĆ, Katharina (2006): *Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung?* In: HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara [Hg.]: *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Series 10*. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, S. 50-78.

- BRUBAKER, Rogers (2007): *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- BUTTERWEGGE, Christoph/HENTGES, Gudrun [Hg.] (2006): *Massenmedien, Migration und Integration*. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- CARMICHAEL, Stokely/HAMILTON, Charles V. (1967): *Black Power. The Politics of Liberation in America*. New York: Vintage Books.
- DIEFENBACH, Heike (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: *Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration* [Hg.]: *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 14, S. 43-54.
- DIEFENBACH, Heike (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: BECKER, Rolf/LAUTERBACH, Wolfgang [Hg.]: *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-245.
- DUBLIN II-VERORDNUNG (2003): Verordnung zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedstaats, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen in einem Mitgliedstaat gestellten Asylantrags zuständig ist. Online unter: http://www.unhcr.at/no_cache/recht/i2-europ-fluechtlingsrecht/22-asyl.html?cid=4960&did=7105&sechash=21f4d643 [Zugriff: 05.05.2011].
- DUBLINER ÜBEREINKOMMEN (1997): Übereinkommen über die Bestimmung des zuständigen Staates für die Prüfung eines in einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaften gestellten Asylantrags. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41997A0819%2801%29:DE:HTML> [Zugriff: 06.05.2011].
- EBERWEIN, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46(10), S. 468-476.
- EBERWEIN, Hans (1996): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zur Ursache und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: EBERWEIN, Hans [Hg.]: *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33-55.
- EDER, Ferdinand (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: SPECHT, Werner [Hg.]: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.02. 2011], S. 33-53.

Bibliographie

- EMRK (1958): Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Europäische Menschenrechtskonvention). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000308> [Zugriff: 06.05.2011].
- ENGLISCH-STÖLNER, Doris (2003): Identität, Kultur und Differenz. In: FILLITZ, Thomas [Hg.]: Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag, S. 195-272.
- ESSER, Hartmut (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: ESSER, Hartmut FRIEDRICH, Jürgen [Hg.]: Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127–146.
- ESSER, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Online unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> [Zugriff: 05.05.2011].
- FEAGIN, Joe R./BOOHER-FEAGIN, Clairece (1986): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. 2. erweiterte Auflage. Malabar: Krieger Publishing Company.
- FEREIDOONI, Karim (2011): Das Konzept der institutionellen Diskriminierung. In: FEREIDOONI, Karim [Hg.]: Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-26.
- FEYERER, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 73-97. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.03.2011].
- FIXL, Mathilde (2006) Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der österreichischen Tagespresse. Untersucht an „die neue Kronen Zeitung“, „die Presse“ und „Salzburger Nachrichten“. Universität Wien: Diplomarbeit.
- FOUCAULT, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- FPG (2005): Bundesgesetz über die Ausübung der Fremdenpolizei, die Ausstellung von Dokumenten für Fremde und die Erteilung von Einreisetiteln (Fremdenpolizeigesetz). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen &Gesetzesnummer=20004241> [Zugriff: 08.05.2011].
- FREIRE, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Erstausgabe 1971. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- FÜSSEL, Hans-Peter/KRETSCHMANN, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick./Bonn: Wehle.
-

Bibliographie

- GFK (1951): Konvention über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (Genfer Flüchtlingskonvention). Online unter: http://www.unhcr.at/no_cache/recht/i1-internat-fluechtlingsrecht/11-voelkerrecht.html?cid=4994&did=6943&sechash=7deb554a [Zugriff: 06.05.2011].
- GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- GOGOLIN, Ingrid (2002): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: LOHMANN, Ingrid/ RILLING, Rainer [Hg.]: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 153-168.
- GOMOLLA, Mechthild (2006): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: LEIPRECHT, Rudolf/KERBER, Anne [Hg.]: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 97-109.
- GOMOLLA, Mechthild (2000): Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: ATTIA, Iman/MARBURGER, Helga [Hg.]: Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt am Main: IKO, S. 49-70.
- GOMOLLA, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- GOMOLLA, Mechthild/RADTKE, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: GOGOLIN, Ingrid/NAUCK, Bernhard [Hg.]: Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 321-341.
- GOMOLLA, Mechthild/RADTKE, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- GRAMSCI, Antonio (1967): Philosophie der Praxis. Frankfurt am Main: Fischer.
- GRAMSCI, Antonio (1994): Gefängnishefte. Band 6. Philosophie der Praxis. Hamburg: Argument.
- GRÖSCHEN, Christian (2008): Traumatisierung durch Krieg, Flucht und Migration. Der Stellenwert der Psychologie im Umgang mit Betroffenen. Stuttgart: ibidem.
- GVG (2005): Bundesgesetz, mit dem die Grundversorgung von Asylwerbern im Zulassungsverfahren und bestimmten anderen Fremden geregelt wird (Grundversorgungsgesetz). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005762> [Zugriff: 06.05.2011].
- HALL, Stuart (2001): Von Scarman zu Stephen Lawrence. In: SCHÖNWÄLDER, Karen/STURM-MARTIN, Imke. [Hg.]: Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin/Wien: Philo, S. 154-168.

Bibliographie

- HALL, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument.
- HEID, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34(1), S. 1-17.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2003): Die 2. Generation an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Online unter: <http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf> [Zugriff: 06.05.2011].
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara [Hg.] (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Series 10. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, S. 50-78.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/UNTERWURZACHER, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 161-182. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienspool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.03.2011].
- HILLENBRAND, Clemens (2001): Verhaltensstörung, Verhaltensgestörte, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: ANTOR, Georg/BLEIDICK, Ulrich [Hg.]: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 144.148.
- HILLMANN, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner.
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53(9), S. 354-361.
- HORMEL, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: HORMEL, Ulrike/SCHERR, Albert [Hg.]: Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 173-195.
- HORMEL, Ulrike (2011): Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: BILSTEIN, Johannes/ECARIUS, Jutta, KEINER, Edwin [Hg.]: Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-111.
- JOANNIDIS, Gerasimos (2003): Psychische Folgen von Vertreibung und Verfolgung: Posttraumatische Belastungsstörung, körperliche Beschwerden, Dissoziationsphänomene und die Rolle einiger soziokultureller Faktoren bei der Traumaverarbeitung. Universität Wien: Dissertation.
- KEILSON, Hans (2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Unveränderter Neudruck der Ausgabe von 1979. Gießen: Psychosozial.

Bibliographie

- KLEIN, Gerhard (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52(2), S. 51-61.
- KOBI, Emil (1988): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: EBERWEIN, Hans [Hg.]: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 54-62.
- KOCH, Kai-Christian/DOLLASE, Rainer (2009): Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: BEELMANN, Andreas/JONAS, Kai J. [Hg.]: Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 337-355.
- KOTTMANN, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRISTEN, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54(3), S. 534-552.
- KRONIG, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(1), S. 126-141.
- KRONIG, Winfried/HAEBERLIN, Urs/ECKHART, Michael (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- LASSNIGG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan (2009a): Sozioökonomischer Hintergrund der Migrant/inn/en in Österreich. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf [Zugriff: 24.03.2011], S. 28-29.
- LASSNIGG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan (2009b): Schüler/innen mit Migrationshintergrund in öffentlichen und privaten Schulen nach Schultyp. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf [Zugriff: 24.03.2011], S. 40-41.
- LOCH, Ulrike/ROSENTHAL, Gabriele (2002): Das Narrative Interview. In: SCHAEFFER, Doris/MÜLLER-MUNDT, Gabriele [Hg.]: Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber, S. 221-232.
- LUCIAK (2009): Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. In: SWS-Rundschau 49(3), S. 369-

390.

- LUCIAK, Mikael (2011): Integration: Macht: Schule. In: FASSMANN, Heinz/DAHLVIK, Julia [Hg.]: Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Migrations- und Integrationsforschung. Band 1. Göttingen/Wien: Vienna University Press, S. 129-146.
- LUHMANN, Niklas (1994): Die Gesellschaft und ihre Organisation. In: DERLIEN, Hans-Ulrich/GERHARDT, Uta/SCHARPF, Fritz W. [Hg.]: Systemrationalität und Partialinteresse. Baden-Baden: Nomos, S. 189-201.
- LUHMANN, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 2. Kapitel 4-5. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MAND, Johannes (2002): Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht. Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53(1), S. 8-13.
- MAND, Johannes (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- MAYER, Horst O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 3. Auflage: München: Oldenbourg.
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2005): ExpertenInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate, MENZ, Wolfgang [Hg.]: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore [Hg.]: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa, S. 457-471.
- MILBORN, Corinna (2009): Gestürmte Festung Europa. Einwanderung zwischen Stacheldraht und Ghetto. Das Schwarzbuch. Frankfurt am Main: Fischer.
- MILES, Robert (1989): Racism. London/New York: Routledge.
- MRB (2010): Bericht des Menschenrechtsbeirates über seine Tätigkeit im Jahr 2010. Online unter:

Bibliographie

- http://www.menschenrechtsbeirat.at/cms15/mrb_pdf/jahresberichte/_jahresbericht_2010.pdf [Zugriff: 06.05.2011].
- MRB (2011): Stellungnahme des MRB zum Fremdenrechtspaket 2011. Online unter: http://www.menschenrechtsbeirat.at/cms15/index.php?option=com_content&view=article&id=277:201103-stellungnahme-des-mrb-zum-fremdenrechtspaket-2011&catid=50:stuellungnahmen&Itemid=14 [Zugriff: 06.05.2011].
- MULLIS, Ina V. S./MARTIN, Michael O./KENNEDY, Ann M./FOY, Pierre (2007): PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. Online unter: http://www.eqao.com/pdf_e/07/07P092e.pdf [Zugriff: 28.05.2011].
- NAIRZ-WIRTH, (2007): The Relevance of Bourdieu's Theory of Cultural Capital for the Area of Education. Migration und Schullaufbahn in Österreich. In: BINDER, Susanne/LUCIAK, Mikael [Hg.]: „Intercultural Education“. Sondernummer 1, S. 92-101.
- NUSCHELER, Franz (2004): Internationale Migration. Flucht und Asyl. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2006): Where Immigrant Students Succeed. A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> [Zugriff: 26.03.2011].
- OECD (2009): OECD Thematic Review on Migrant Education: Country Background Report for Austria. Paris. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf> [Zugriff: 26.03.2011].
- REISER, Helmut (1999): Förderschwerpunkt Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50(4), S. 144-148.
- ROSENBERGER, Sieglinde [Hg.] (2010): Asylpolitik in Österreich. Unterbringung im Fokus. Wien: Facultas.WUV.
- ROSENTHAL, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- ROSENTHAL, Gabriele (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für qualitative Forschung 4(3). Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht, S. 204-227.
- ROSENTHAL, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- RÖSSEL-ČUNOVIĆ, Marie (2008): Adoleszenz und Identitätsentwicklung von Jugendlichen in Flüchtlingsfamilien. Eine Annäherung. In: Sozial Extra 11/12, S. 43-46.
- SCHERR, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer
-

Bibliographie

- ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: HORMEL, Ulrike/SCHERR, Albert [Hg.]: Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-60.
- SCHMID, KURT (2004): „Ausländische“ SchülerInnen in Österreich. Ibw-Mitteilungen Juli/August 2004. Online unter: http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schm_143_04_wp.pdf [Zugriff: 24.03.2001].
- SCHOFIELD, Janet W. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte. Forschungsbilanz 5. Online unter: http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf [Zugriff: 13.10.2011].
- SchOG (1962): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Zugriff: 15.03.2011].
- SchPflG (1985): Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [Zugriff: 15.03.2011].
- SCHREINER, Claudia/BREIT, Simone (2006). Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: HAIDER, Günter/SCHREINER, Claudia [Hg.]: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 195-210.
- SCHRÖDER, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- SchUG (1986): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz): Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Zugriff: 15.03.2011].
- SCHÜTZ, Gabriela/WÖBMANN, Ludger (2005): Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? In: IFO Schnelldienst 58(21), S. 15-25.
- SCHÜTZE, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Online unter: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/1025/hervorlockung.pdf> [Zugriff: 02.01.2012].
- SCHÜTZE, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereiche und Forschungsmaterialien.
-

Bibliographie

- SEIFERT, Wolfgang (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44(4), S. 677-696.
- SINGER, Mona (1997): Fremd.Bestimmung. Zur kulturellen Verortung von Identität. Tübingen: edition diskord.
- SPECHT, Werner [Hg.] (2009a): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf [Zugriff: 24.03.2011].
- SPECHT, Werner [Hg.] (2009b): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.03.2011].
- SPECK, Otto (1995): Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung. In: Die Sonderschule 40(3), S. 166-181.
- STANAT, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: BAUMERT, Jürgen/STANAT, Petra/WATERMAN, Rainer [Hg.]: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-220.
- STANAT, Petra/CHRISTENSEN, Gayle (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bildungsforschung. Band 19. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- STANZEL-TISCHLER, Elisabeth/BREIT, Simone (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 15-31. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.02.2011].
- STATISTIK AUSTRIA (2010): Vorläufige Ergebnisse zeigen für 2009 weiteres Bevölkerungswachstum. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/043751 [Zugriff: 15.03.2011].
- STEINER, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: SPECHT, Werner [Hg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 141-159. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Zugriff: 24.03.2011].
- STENGER, Michael (2010): Die Schule fürs Leben. Das Potenzial junger Flüchtlinge bei entsprechender Betreuung. In: DIECKHOFF, Petra [Hg.]: Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-188.
- STÖTZNER, Heinrich E. (1963): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung
-

Bibliographie

- derselben. Vollständiger Nachdruck der Originalausgabe 1864. Berlin: Marhold.
- SUCHÁN, Birgit/WALLNER-PASCHON, Christina/STÖTTINGER, Elisabeth/BERGMÜLLER, Silvia [Hg.] (2007): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Online unter: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-11-28_pirls-2006-ersteergebnisse.pdf [Zugriff: 24.04.2011].
- TÄUBIG, Vicki (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim/München: Juventa.
- UN (2010): International Migration 2009. Online unter: http://www.un.org/esa/population/publications/2009Migration_Chart/ittmig_wallchart09.pdf [Zugriff: 27.03.2010].
- UNECE (2006): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing. Online unter: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf [Zugriff: 05.04.2011].
- UNESCO (1950): The Race Question. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf> [Zugriff: 16.05.2011].
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Zugriff: 13.12.2011].
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Online unter: <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res27.pdf> [Zugriff: 16.12.2011].
- UNHCR (2008): „Monitoring“ der Schubfallsituation von Asylsuchenden. Online unter: http://www.unhcr.de/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/4_oesterreich/4_2_asyl_positionen/4_2_3_FR_AUS_Positionen_2010-Haft_022009.pdf [Zugriff: 27.06.2011].
- UNHCR (2010a): Statistical Yearbook 2009. Trends in Displacement, Protection and Solutions. Online unter: <http://www.unhcr.org/4ce532ff9.html> [Zugriff: 29.03.2011].
- UNHCR (2010b): 2009 Global Trends: Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons. Online unter: <http://www.unhcr.org/4c11f0be9.html> [Zugriff: 29.03.2011].
- UNHCR (2011): Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2010. Statistical Overview of Asylum Applications Lodged in Europe and Selected Non-European Countries. Online unter: <http://www.unhcr.org.au/unhcr/images/EMBARGOED%20-%20UNHCR%20-%202010%20Asylum%20Trends%20Report.pdf> [Zugriff: 08.06.2011].
- UNHCR (2011): Kurzanalyse der wichtigsten Änderungen der geplanten Gesetzesnovellen. Online unter: <http://www.unhcr.at/presse/pressemitteilungen/artikel/9ca3bd8b23d694d795ec00b069b6735f/kurzanalyse>
-

Bibliographie

- [se-der-wichtigsten-aenderungen-der-geplanten-gesetzesno.html](#) [Zugriff: 06.05.2011].
- UNHCR (o.J.): Die Magna Carta des Flüchtlingsschutzes. Online unter: <http://www.unhcr.at/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html?L=0> [Zugriff: 06.05.2011].
- UNTERWURZACHER, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: WEISS, Hilde [Hg.]: *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-96.
- UNTERWURZACHER, Anne (2009): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In SUCHÁN, Birgit/ WALLNER-PACHON, Christina/ SCHREINER, Claudia [Hg.]: *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 66-78.
- WALLACE, Claire/WÄCHTER, Natalia/BLUM, Johanna/SCHEIBELHOFER, Paul (2007): *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- WANSING, Gudrun (2005): *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WEISS, Hilde (2007a): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: WEISS, Hilde [Hg.]: *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-70.
- WEISS, Hilde [Hg.] (2007b): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WEISS, Hilde/ UNTERWURZACHER, Anne/ STRODL, Robert (2007): *SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Wien: Hochschuljubiläumsstiftung der Gemeinde Wien und BMUKK.
- WEISS, Hilde/UNTERWURZACHER, Anna (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: FASSMANN, Heinz [Hg.]: *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 227-241.
- WEMBER, Franz B. (1998): Zweimal Dialektik: Diagnose und Intervention, Wissen und Intuition. In: *Sonderpädagogik* 28(2), S. 106-120.
- WERNING, Rolf/LÜTJE-KLOSE, Birgit (2003): *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München/Basel: Reinhardt.

Bibliographie

- WIDGREN, Jonas (1982): The Position of "Second-Generation Migrants" in Europe. Policy Failures and Policy Prospects. Genf: ILO.
- WIRTGEN, Waltraut (1999): Traumatisierte Flüchtlinge und Überlebende von Folter in der Asylgesetzgebung von 1998 – Flüchtlingskinder in der Generationenfolge. In: Zeitschrift für politische Psychologie 7(1/2), S. 151-163.
- WOCKEN, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26(1), S. 34-38.
- WROBLEWSKI, Angela (2006): Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In: HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara [Hg.]: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Series 10. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, S. 50-78.
- WROBLEWSKI, Angela/HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2010): Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. In: LANGTHALER, Herbert [Hg.]: Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 105-122.
- ZITO, Dima (2010a): Alleine konnte ich das nicht schaffen. Psychische Belastung und Therapie bei jungen Flüchtlingen. In: DIECKHOFF, Petra [Hg.]: Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-123.
- ZITO, Dima (2010b): Traumatherapie mit jungen Flüchtlingen. In: DIECKHOFF, Petra [Hg.]: Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-140.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: FLUCHTURSACHEN (MISEREOR: WERKHEFT 1994 NACH NUSCHELER 2004: S. 109).....	5
ABBILDUNG 2: HAUPTSÄCHLICHE FLUCHTLÄNDER 2009 (UNHCR 2010A: S. 24)	7
ABBILDUNG 3: ZAHL DER FLÜCHTLINGE PRO 1 USD PRO-KOPF- EINKOMMEN IM JAHR 2009 (UNHCR 2010A: S. 23).....	7
ABBILDUNG 4: ASYLANTRÄGE AN ÖSTERREICH IM MEHRJAHRESVERGLEICH (BMI: O.J.: O.S.)	9
ABBILDUNG 5: DAS ASYLVERFAHREN. EIGENE DARSTELLUNG.....	13
ABBILDUNG 6: ABLAUFMODELL DER ZUSAMMENFASSENDEN INHALTSANALYSE (MAYRING 2002: S. 116)	107

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SCHÜLER_INNEN MIT ANDERER ERSTSPRACHE ALS DEUTSCH NACH SCHULJAHREN UND -SPARTEN (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 168).....	38
TABELLE 2: RELATIVER-RISIKO-INDEX (RRI) NACH ERSTSPRACHEN, STAATSBÜRGER_INNENSCHAFT UND SCHULSPARTEN (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 169).....	40
TABELLE 3: RELATIVER RISIKO-INDEX (RRI) FÜR DIE ZUERKENNUNG EINES SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARFS (SPF) NACH BUNDESLÄNDERN UND ERSTSPRACHE IM SCHULJAHR 2006/07 (HERZOG- PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: S. 171)	41
TABELLE 4: INHALTLICHE RICHTLINIEN FÜR DIE ERSTELLUNG EINES SONDERPÄDAGOGISCHEN GUTACHTENS (BMUKK 2010F: S. 17)	45
TABELLE 5: KONZEPTUELLE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN INTEGRATION UND INKLUSION (HINZ 2002: S. 359)	87
TABELLE 6: INTERVIEWTE "EXPERT_INNEN"	94

Abkürzungsverzeichnis

AEMR:	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AHS:	Allgemeinbildende Höhere Schule
AsylG:	Asylgesetz
AuslBG:	Ausländerbeschäftigungsgesetz
BGBI:	Bundesgesetzblatt
BHS:	Berufsbildende Höhere Schule
BKS:	Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
BMI:	Bundesministerium für Inneres
BMUKK:	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
EMRK:	Europäische Menschenrechtskonvention
EU:	Europäische Union
EU15:	Alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union vor der sogenannten Ost-Erweiterung im Jahr 2004 (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Irland, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden und Spanien)
EURODAC:	European Dactyloscopy
FPG:	Fremdenpolizeigesetz
GFK:	Genfer Flüchtlingskonvention
GVG:	Grundversorgungsgesetz
ILO:	International Labour Organization (Internationale Arbeitsorganisation)
MRB:	Menschenrechtsbeirat
NGO:	Non-Governmental Organization (Nichtregierungsorganisation)
NPO:	Non-Profit Organization (Nichtgewinnorientierte Organisation)
OAU:	Organization of African Unity (Organisation für Afrikanische Einheit)
OECD:	Organization for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

Abkürzungsverzeichnis

PIRLS:	Progress in International Reading Literacy Study
PISA:	Programme for International Student Assessment
RRI:	Relativer-Risiko-Index
SchOG:	Schulorganisationsgesetz
SchPflG:	Schulpflichtgesetz
SchUG:	Schulunterrichtsgesetz
SPF:	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN:	United Nations (Vereinte Nationen)
UNECE:	United Nations Economic Commission for Europe (Wirtschaftskommission der Vereinten Nationen von Europa)
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
UNHCR:	United Nations High Commissioner for Refugees (Flüchtlingshochkommissariat der Vereinten Nationen)
UNRWA:	United Nations Relief and Works Agency (Hilfswerk der Vereinten Nationen für Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten)

Anhang

Biographisch-narrative Interviews:

Einstiegsfrage	Ich interessiere mich für die Erfahrungen, die Flüchtlingskinder- und jugendliche/Menschen mit der Schule machen. Ich würde dich daher bitten, mir von deiner Schulzeit/von deinen Erfahrungen mit der Schule zu erzählen, vom Zeitpunkt als du mit der Schule angefangen hast bis heute.
Regieanweisung	Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später eingehen werde. Sollten wir heute nicht genügend Zeit haben, dann können wir gerne ein zweites Gespräch führen.
Nachfragephase	Vielen Danke für deine bisherigen Erzählungen. Ich habe mir einige Notizen gemacht, zu denen ich dir gerne noch ein paar Fragen stellen möchte. Wenn es dir recht ist, dann möchte ich ganz vorne, d.h. mit meiner ersten Notiz beginnen.
Ende	Gibt es noch irgendetwas, was du mir gerne erzählen möchtest?

Anhang

„Leitfaden“ Expert_inneninterviews

Organisation/ Projekt	Analyse des Status quo	(Hinter)Gründe	Einflüsse	SPF/ Sonderschule	Auswirkungen	Gegensteuerung
Tätigkeit/Ziele	„Problemfächer“	Soziale Schicht	Eltern	SPF öfter verteilt?	persönlich	Bestehende Maßnahmen - Deutschförderung - A.o. - „Muttersprachenunterricht“ - Begleitlehrer_innen - „Interkulturelles Lernen“ - Andere
Zielgruppe	Unterschied: - Stadt-Land - Buben/ Mädchen - Alter	Herkunft	Lehrer_innen	Warum SPF verteilt?	beruflich	Weitere notwendige Gegen- maßnahmen?
Finanzierung		Finanzielle Mittel	Schule/ Schulische Rahmen- bedingungen	Sonderschule: Aufgabe, Praxis, und Meinung	Gesamt- gesellschaftlich	Was müsste sich politisch ändern?
Elternein- bindung		Wohnort	Mitschüler_innen/ Freund_innen	Schulische „Integration“: Aufgabe, Praxis, Meinung		
		Sprache	Hilfsorganisationen			
		Psychische Befindlichkeit	(Bildungs)Politik			
		Wohnortswechsel				
		Schulbiographische Lücken; Bildungssituation im Herkunftsland				

Anhang

Inhaltsanalyse

Codeliste

Interview	A	B	C	D	D2	E/F/G	H	R	K	Totals
a.o.	1	2	0	0	3	0	1	0	0	7
Alter	5	0	0	0	7	1	5	1	0	19
Auswirkungen der Bil	1	0	3	0	4	9	2	0	1	20
Bedeutung_Schule_all	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Befinden-Sonderschul	2	0	0	0	3	1	0	4	0	10
Befinden Regelschule	1	5	1	1	3	2	2	1	0	16
Begleitlehrer_innen	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4
Deutsch-Bedeutung	3	4	1	0	1	4	6	1	0	20
Einstufung	1	0	0	0	1	2	2	0	1	7
Eltern(förderung)	8	3	3	3	9	8	9	5	2	50
Falsche Einschätzung	5	0	4	0	12	1	7	1	4	34
Finanzielle Situatio	3	0	3	3	0	0	0	2	0	11
Freund_innen	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Geschlecht	5	1	4	1	6	1	1	0	0	19
Gesellschaftliche Wa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Herkunft/Kultur	4	0	4	0	0	2	2	0	0	12
Interviewperson	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Kindergarten	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Lehrer_innen/Schule	6	10	4	6	16	3	12	6	2	65
Lehrer_innenausbildu	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3
Meinung Sonderschule	6	0	0	1	2	1	3	2	3	18
Misstrauen	0	0	0	2	0	0	4	0	0	6
Mitschüler_innen	1	7	1	0	1	0	1	0	1	12
Motivation	0	0	4	0	0	0	1	0	0	5
Muttersprachenunterr	1	1	1	0	1	2	2	0	0	8
NGOs	3	0	3	6	7	1	4	1	0	25
Notwendige Maßnahmen	16	3	25	7	9	7	15	1	9	92
Organisation/Projekt	7	2	12	0	0	0	1	0	0	22
Politik	6	0	8	1	0	6	8	0	0	29
Problemfächer	0	1	3	1	0	0	0	1	0	6
Psychische Situation	4	0	1	3	3	3	1	4	1	20
Psychische Situation	2	1	3	4	2	2	1	2	2	19
Rechtliche Einschrän	0	0	1	0	0	1	3	0	0	5
Schulbiographische L	3	1	1	0	2	0	1	0	0	8
Schule als Stütze	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Schulerfahrung-Herku	0	2	5	0	1	0	2	0	1	11
Schwierigkeiten_allg	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Soziale Schicht	3	1	2	0	2	1	1	0	0	10
SPF-Feststellung	0	0	0	0	7	8	3	1	3	22
SPF/Integrationsklas	0	0	1	0	5	0	2	0	0	8
Stadt-Land	1	1	1	2	2	0	8	0	0	15
Verhaltensauffälligke	1	0	0	1	0	0	0	0	5	7
Weitere Fördermaßnah	0	7	0	3	4	0	1	2	0	17
Wissenslücken	2	0	3	0	0	0	0	0	0	5
Wohn-/Schulortwechse	1	7	0	0	0	0	1	0	1	10
Wohnsituation	1	1	1	1	0	1	1	0	0	6
Wünsche-Zukunft	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Totals	108	64	104	47	114	67	117	36	38	695

Analysebeispiel: Code "SPF-Feststellung"

Code: SPF-Feststellung {22-0}

P 6: Interview D2 - 6:16 [Im Decurs d. Karteikarte steht..] (7:7)

Codes: [SPF-Feststellung]

Im Decurs d. Karteikarte steht: Offizielle Integration, Integrationsbesprechung in der Schule mit Schulpsychologie, SPZ-Leiter und Direktor, voraussichtlich vier Stunden pro Woche Stützlehrer. Den Eltern wurde auch das SPZ gezeigt und es wurden beide Möglichkeiten diskutiert. Vom Gefühl her der Eltern - aber ich hab es auch unterstützt - haben wir die Integrationslösung in der Volksschule für die günstigere Lösung gehalten. Aber die Eltern haben die Wahl gehabt.

P 6: D2 - 6:28 [Im zweiten Schuljahr, wo diese..] (13:13)

Codes: [SPF-Feststellung]

Im zweiten Schuljahr, wo diese liebevolle mündliche Beurteilung war, ist ein schulpsychologisches Gutachten bereits erstellt worden und dann die Empfehlung für ein sonderpädagogisches Förderzentrum und dann Probephase sonderpädagogische Förderung mit Integrationslehrerin, Antrag von den Eltern.

P 6: D2 - 6:92 [Bis dann nach mehrmaligem Drän..] (79:79)

Codes: [SPF-Feststellung]

Bis dann nach mehrmaligem Drängen meinerseits ein schulpsychologischer Befund eingefordert worden ist, der sich da dann auch verzögert hat.

P 6: D2 - 6:97 [Und damit sonderpädagogischer ..] (82:83)

Codes: [SPF-Feststellung]

Und damit sonderpädagogischer Förderbedarf gewährt wird, dafür braucht man einmal dieses sonderpädagogische Gutachten und dann funktioniert das normalerweise relativ einfach?

I.S.: Dann sollte es funktionieren. Das heißt aber wieder, der Lehrer, die Direktion muss aktiv werden und mit dem Bezirksschulinspektor das Integrationsverfahren einleiten. Dann wird in einer gemeinsamen Sitzung noch einmal festgelegt, wie viele Stunden, in welchem Ausmaß, unter welchen Rahmenbedingungen und dann wird das umgesetzt.

P 6: D2 - 6:99 [Ja, die Schule braucht unbedin..] (87:89)

Codes: [SPF-Feststellung]

Ja, die Schule braucht unbedingt diesen SPF. Und diesen Test macht der schulpsychologische Dienst und dann noch ein Sonderschullehrer aus dem regionalen SPZ. Gemeinsam beschließen sie dann den Förderbedarf, d.h. das Ausmaß und welche Maßnahmen notwendig sind. Der SPZ-Vertreter und der Schulpsychologie und der Lehrer der normalen Schule können dann aber auch gemeinsam beschließen, dass keine Integration stattfindet, weil eben Verhaltensauffälligkeiten festgestellt werden. Im Prinzip ist das ja gut, wenn alle möglichen Beteiligten da Mitsprachemöglichkeit haben.

I: Und welche Mitsprachemöglichkeit haben die Eltern da?

I.S.: Die Eltern sind da dann auch dabei und können natürlich ihre Wünsche da einbringen. Wenn Eltern dann aber zum Beispiel gar nicht kommen zu so einem Treffen, dann heißt es aber schnell, dass die Eltern eine Integration nicht mittragen könnten. Weil so eine Integration ist immer eine Aufgabe auch für die Eltern.

P 6: D2 - 6:110 [Aber wenn der jetzt vom Volkss..] (93:93)

Codes: [SPF-Feststellung]

Aber wenn der jetzt vom Volksschulalter an entsprechend gefördert wird, dann glaube ich schon, dass mit spezifischen, behutsamen Methoden solche Teilleistungsstörungen abnehmen.

P 6: D2 - 6:114 [Ich haben einen meiner afghani..] (95:95)

Codes: [SPF-Feststellung]

Ich haben einen meiner afghanischen Buben einmal beim Wiener Schulpsychologen testen lassen und da ist S-Klasse herausgekommen, schwerstbehindert, wo wie ein IQ von 60. Absurd. Das ist ein rein kultureller Unterschied gewesen. Ich weiß nicht, ob diese psychologischen Tests heute für diese Kinder passen. Dieses Testergebnis war jedenfalls völlig daneben - bei einem von allen gelobten, sehr fleißigen, sich ständig übernehmenden jungen Mann...

P 8: C - 8:34 [Aber damit die einmal getestet..] (64:65)

Codes: [SPF-Feststellung]

Aber damit die einmal getestet werden, das passiert auf Initiative der Lehrerin?

I.B.: Das kann die Lehrerin sein oder die Direktorin. Das können aber auch die Eltern v erlangen.

P 8: C - 8:35 [Dann macht sie einen Termin be..] (67:67)

Anhang

Codes: [SPF-Feststellung]

Dann macht sie einen Termin bei der Schulpsychologin. Dieser Termin kommt dann innerhalb von ein oder zwei Monaten. Aber die Eltern müssen damit einverstanden sein. Die müssen unterschreiben.

P 8: C - 8:36 [Das Kind darf ohne Einverständnis..] (69:69)

Codes: [SPF-Feststellung]

Das Kind darf ohne Einverständnis nicht getestet werden.

P 8: C - 8:38 [Es gibt auch Kinder, die ohne ..] (71:71)

Codes: [SPF-Feststellung]

Es gibt auch Kinder, die ohne Einverständnis der Eltern getestet wurden. Es gibt alles.

P 8: C - 8:48 [man informiert sie nicht zur G..] (83:83)

Codes: [SPF-Feststellung]

man informiert sie nicht zur Gänze, was das ist.

P 8: C - 8:49 [Aber dieser sonderpädagogische..] (84:87)

Codes: [SPF-Feststellung]

Aber dieser sonderpädagogische Förderbedarf heißt ja nicht automatisch, dass diese Kinder in die Sonderschule kommen.

I.B.: Nein, ein Kind kann dann auch in eine Integrationsklasse kommen und dort sonderpädagogische Förderung in einzelnen Fächern bekommen.

I: Und da haben die Eltern - soweit ich weiß - ja noch einmal die Entscheidungsmöglichkeit, oder? Also einmal, ob sie überhaupt getestet werden und dann noch einmal, ob sie in eine Sonderschule kommen.

I.B.: Wenn das richtig abläuft, ja. Dann lädt man die Eltern ein und informiert sie.

P 8: C - 8:51 [Meistens passiert das richtig,..] (89:89)

Codes: [SPF-Feststellung]

Meistens passiert das richtig, aber diese unrichtige Art und Weise, wie man das Eltern manchmal transportiert, stechen mir halt mehr ins Auge. Ich finde das eben nicht fair. Dass sie da nicht wissen in dem Moment, was sie unterschreiben. Es gibt Eltern, die zu Hause studiert haben - egal woher sie kommen -, die ausgebildet haben und obwohl sie das sprachlich nicht verstehen, ungefähr wissen, worum es geht. Weil Schule ist Schule, egal, wo man die absolviert hat. Bildung ist Bildung. Aber die Eltern, die mir wirklich Leid tun sind diejenigen, die auch zu Hause nicht viel Bildung erhalten haben, keine Gelegenheit hatten, in die Schule zu gehen. Mit denen ist das doppelt so schwer. Das ist manchmal sehr traurig.

P 8: C - 8:63 [Kann es auch, ja. Oder weil da..] (73:75)

Codes: [SPF-Feststellung]

Kann es auch, ja. Oder weil das Kind nicht Deutsch kann. Darüber spricht man dann auch: Mein Kind ist in der Sonderschule, weil es nicht Deutsch kann. Ist aber nicht immer so.

I: Sie meinen, dass ist oft für Sie als Schulpsychologin schwer, dass zu unterscheiden?

I.B.: Eigentlich nicht. Für mich ist das nicht schwer. Aber die Eltern sagen, mein Kind geht in die Sonderschule, weil es nicht Deutsch sprechen kann. Aber das stimmt nicht immer. Das ist für die Nachbarschaft oder so.

P 9: E/F/G - 9:25 [Wenn dann ein Problem auftritt..] (9:9)

Codes: [SPF-Feststellung]

Wenn dann ein Problem auftritt, wird von der Klassenlehrerin die Schulpsychologin eingeschaltet, die sich das Kind dann anschaut. Sie kann aber meiner Meinung nach in den meisten Fällen nicht sehr viel sagen, stellt es aber dann auf einen anderen Schulplan um. Sie lädt daher die Eltern zu einem Gespräch ein. Dort wird dann das Vorhaben in einer gewissen Form kommuniziert, die, glaube ich, nicht immer sehr sachlich ist. Man kann Dinge auch umschreiben oder verschönern, sodass die Eltern etwas unterschreiben. Das ist fast wie eine Verkaufsstrategie. Damit ist das Problem für die Klassenlehrerin "gelöst". Ob das dann das Beste für das Kind ist, weiß ich nicht. Ich hatte vor kurzem ein Telefonat mit einer Schulpsychologin. Sie hat gemeint, dass man das Kind nun auf den Sonderschullehrplan umstellen müsste, da es schon zum zweiten Mal die vierte Klasse macht und das sonst nicht schaffen würde. Außerdem wäre sie dann schon zwei Jahre älter als die anderen Kinder, was für das Kind sehr schlecht wäre. Sie hat daher gemeint, dass die Eltern kommen und das unterschreiben sollen. Ich habe sie gefragt, was sie denn an Maßnahmen anbieten kann und welche Therapien es sonst noch braucht, wenn das Kind also einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Sie hat dann aber überhaupt nicht mehr weiter argumentiert.

P 9: E/F/G - 9:66 [I: Und die schulpsychologische..] (68:69)

Codes: [Notwendige Maßnahmen/Weitere Probleme] [SPF-Feststellung]

I: Und die schulpsychologischen Tests erkennen das adäquat?

Anhang

T: Nein. Da wäre wirklich eine diagnostische Abklärung in mehreren Terminen und längerer Beobachtung notwendig. Bei den Kindern, die schon im Kindergarten getestet werden, wird am Ende des Kindergartens mittels Schulreife-test wieder geschaut, wie sich das Kind entwickelt hat und was es braucht. Und da sind die Chancen natürlich besser.

P 9: E/F/G - 9:121 [T: Das kommt natürlich auch im..] (53:56)
Codes: [SPF-Feststellung]

T: Das kommt natürlich auch immer darauf an, wie es den betroffenen Kindern und den Klassenkameraden kommuniziert wird und wie der Klassenvorstand das transportiert. Ich hatte beispielsweise eine Bewohnerin, die einen Kindergartenplatz für ihre Kinder in einer Integrationsgruppe bekommen hat. Sie war sehr verzweifelt, weil sie meinte, ihre Kinder sind ja nicht krank. Aber das war nur eine Integrationsgruppe in einem Regelkindergarten. Ich empfinde das als etwas Positives, weil so auch die anderen Kinder die Scheu und die Hemmschwellen verlieren, wenn da jemand ist, der anders ist als sie.

I: Seitens der Eltern scheint hier schon eine gewisse Angst vorhanden zu sein.

T: Ich glaube, kein Elternteil möchte hören, dass sein Kind etwas hat. Da gibt es viele Vorurteile, dass die eh alle blöd sind. Das will man dann auch niemanden sagen, wenn sein Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat.

B: Ja, jeder Elternteil hätte Angst davor. Das rief sehr große Aggressionen im Vater hervor, als der Klassenvorstand damals vorschlug, diesen schulpsychologischen Test zu machen. Die erste Reaktion war: Der will mir doch jetzt nicht sagen, dass mein Kind dumm ist.

P10: K - 10:15 [Und dort mit Schule gegangen, ..] (30:32)
Codes: [SPF-Feststellung]

Und dort mit Schule gegangen, aber sonst wissen nicht welche Name oder hat Probleme, welche Geschäft, was verkaufen weiß nicht. Oder für was brauchen Sachen weiß nicht und so Problem war. Und wegen das Psychologe gehen und mir sagen: Kommen muss. Und ich gehen und mit Psychologe gehen und zusammen sitze und sagen: Das hat Probleme. Wenn normal gehen Billa, was kaufen muss, weiß nicht. Für was kaufen und so [spricht mit Sohn].

I: Und wie war dieses Gespräch mit dem Schulpsychologen für Sie? War das unangenehm?

M: Nein, nicht schlecht war. Gut reden. Nicht schlecht. Nicht streiten, nicht schimpfen.

P11: H - 11:2 [Die Kinder kommen zu uns und W..] (2:2)
Codes: [SPF-Feststellung]

Die Kinder kommen zu uns und Wochen oder Monate später kommt dann dieses sogenannte Schülerstammblatt, wo man dann nachschauen könnte, was da bis jetzt los war.

P11: Interview_SS.doc - 11:6 [Er hat den sonderpädagogischen..] (2:2) (Super)
Codes: [SPF-Feststellung]

Er hat den sonderpädagogischen Förderbedarf damals bekommen, weil [liest vor]: „Kontaktoffener Bub tschetschenischer Muttersprache, arbeitet bereitwillig mit, freut sich über Erfolge und zeigt bei geringen Deutschkenntnissen zur Testung ausreichendes Aufgabenverständnis so wie befriedigende Ausdauer. Begabungsdiagnose: Das wahrnehmungsgebundene logische Denken ist gesamt deutlich unterdurchschnittlich. Bei ausgeprägten Schwächen im schlussfolgerndem Denken und im abstrakten, kategorischen Denken. Das Ergebnis im Bereich Analysieren und Synthetisieren sowie im räumlichen Vorstellungs- und Kombinationsvermögen liegt an der unteren Grenze des Durchschnitts. Die Dimension Arbeitsgedächtnis, akustischer Kurzspeicher erweist sich als unterdurchschnittlich. Die Geschwindigkeit der mentalen und graphomotorischen Verarbeitung als durchschnittlich. Die Leistungen im Bereich Sprachverständnis sind wegen seiner geringen Sprachkompetenz nicht gesichert verwertbar. Deutliche Defizite bestehen in deutschen Wortschatz. Leistungsproben, Lese- und Rechtschreibtest zeigen geringes Tempo. Deutliche Defizite beim Schreiben. Mathematik: Subtraktionen und Additionen mit gemischten Zehnern und Zehnerüberschreitung. Unterschreitungen im Zahlenraum Hundert gelingen nicht. Die Malreihen 2, 5 und 10 werden beherrscht. Das war 2009. Aufgrund der gravierenden, schulischen Leistungsdefizite, der deutlich unterdurchschnittlichen Begabung im Bereich wahrnehmungsgebundenes, logisches Denken und der Alterslage wird zu sonderpädagogischer Förderung geraten, um eine weitere Überforderung zu vermeiden.“ Das war vor drei Schuljahren. Das war bei ihm das Hauptproblem. Meiner Meinung nach ist er normal intelligent, aber einfach durch die ganzen Umstände und dadurch, dass er keine Erziehung hat, ist er mit der Schule überfordert und konnte nicht folgen und natürlich ist auch die Sprache und Schrift bei ihm ein Problem.

P11: Interview_SS.doc - 11:9 [Die Qualität dieser Gutachten ..] (4:4) (Super)
Codes: [SPF-Feststellung]

Die Qualität dieser Gutachten ist sicher gut. Das klingt nur nach den Jahren immer ganz anders, weil sich die Kinder ja weiterentwickeln. Die geistige Entwicklung braucht eben Förderung und die war zum Zeitpunkt der Testung eben nicht gegeben. Ein Kind, das nicht altersadäquat gefördert wird und vom Leben überfordert ist, schneidet bei so einem Test sicher anders ab als ein Kind, das in Wien gelebt hat und die Sprache kann.

Abstract

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, die Bildungssituation von begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen in Österreich nachzuzeichnen und etwaige Benachteiligungen, denen sie in diesem Bereich unterliegen, herauszuarbeiten. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, inwieweit „sonderpädagogische Förderung“ eine adäquate Antwort auf ihre spezielle Situation darstellt. Auf Basis der durchgeführten Interviews konnte eine weitreichende Benachteiligung dieser Personengruppe im österreichischen Bildungssystem festgestellt werden. Die Problematik sonderpädagogischer Förderung in ihrer derzeitigen Konzeption liegt insbesondere in der Notwendigkeit einer vorhergehenden „Etikettierung“. Gerade im Falle von Flüchtlingen, bei denen oftmals von einem kurzzeitigen Aufenthalt ausgegangen wird, scheint auf die Einleitung dieses überaus bürokratischen Verfahrens oftmals verzichtet zu werden, weshalb diesen Schüler_innen jegliche Unterstützung versagt bleibt. Darüber hinaus geht eine Etikettierung als „(lern)behindert“ mit einer folgenreichen Stigmatisierung einher. Die Etablierung inklusiverer Strukturen, die eine Dekategorisierung dieser Schüler_innen voraussetzt, scheint unumgänglich, wenn den gegenwärtigen Ungleichheiten im Bildungssystem etwas entgegengesetzt werden soll. Daran schließt die Forderung nach einer Aufhebung der sonderpädagogischen Profession im Sinne einer Eingliederung „sonderpädagogischer“ Kompetenzen in eine allgemeine Pädagogik an. Auf diese Weise könnte der Gefahr einer erneuten Traumatisierung von Flüchtlingen durch die Organisation Schule entgegnet werden.

The present thesis aims to identify disadvantages of accompanied refugee children in the Austrian school system. Furthermore, the question is raised whether “special needs education” is the right response to their particular situation. On the basis of the interviews done for this thesis, a wide range of disadvantages could be identified for this group. The problem of “special needs education” in its present form can be seen, above all, in the necessity of categorizing people. Particularly in the case of refugees, support measures are often not initiated due to the assumption of a short-time stay. As a consequence, the affected children don't get any help at all. What is more, the process of categorizing goes along with a stigma. If the present disadvantages are to be overcome, the establishment of more inclusive structures in school, which would be accompanied by the de-categorization of these pupils seems to be indispensable. This would also mean the elimination of special education in favor of the integration of this “special” expertise into a general education. In this way a re-traumatization of refugees by the organization school could be avoided.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Name: Anna Katharina Kubizek
Geburtsdatum: 30.05.1986
Geburtsort: Oberpullendorf,

Ausbildung

1992-1996 Volksschule, Deutsch Kaltenbrunn
1996-2004 Gymnasium, Fürstenfeld
2004 Beginn des Diplomstudiums Pädagogik und des Bakkalaureatsstudiums
Soziologie, Universität Wien
2007 Abschluss des Bakkalaureatsstudiums Soziologie
Seit 2007 Masterstudium Soziologie, Universität Wien
Seit 2008 Diplomstudium Spanisch, Universität Wien
2009/2010 Studienaufenthalt in Spanien, Universität Alicante

Berufliche Erfahrungen

2007 Drei-monatiges Praktikum am Institut für Wissenschaftsforschung,
Universität Wien
2007-2009 Studienassistentin am Institut für Wissenschaftsforschung, Universität Wien
2008 Ehrenamtliche Mitarbeiterin beim Flüchtlingsverein Ute Bock, Wien
2010 Drei-monatiges Praktikum bei der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung,
Wien
Seit 2010 Ehrenamtliche Mitarbeiterin bei der Asylkoordination, Wien