



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die schulische Integration von Kindern mit
Migrationshintergrund in Österreich:
Akteurslandschaft, Vernetzung und Einfluss

Verfasserin

Meral Tüzün-Fahim

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

IDS Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

„Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder von A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B, vermittelt durch die Welt- eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft. Diese Ansichten, von Ängsten, Zweifeln, Hoffnungen oder Hoffungslosigkeit durchsetzt, implizieren beachtliche Themen, auf deren Grundlage der Programminhalt des Bildungsvorgangs aufgebaut werden kann.“

(Paulo Freire, 1990)

Widmung und Danksagung

Abû Huraira (r) berichtet, dass der Prophet Muhammad (s.a.s.) sagte:

“Derjenige, der anderen gegenüber nicht dankbar ist, ist nicht dankbar gegenüber Allâh.”
(Tirmîdhî)

Mein größter Dank gilt meiner Familie, meiner Mutter Immehan, meinem Vater Ibrahim, meinen beiden Schwestern Kezban und Seval und meinem Bruder Rıza. Euch möchte ich diese Arbeit widmen, iyi ki varsınız!

Ich bedanke mich herzlichst bei Ihnen, Dr. Helmuth Hartmeyer, nicht nur dafür, dass Sie sich bereit erklärt haben, mich während des Schreibprozesses zu begleiten, sondern auch, weil Sie durch Ihre kompetenten Hilfestellungen und Ihre angenehme Art wesentlich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Meine tiefste Dankbarkeit möchte ich meinem lieben Mann Tammer und meinem lieben Sohn Yakub Efe aussprechen. Ihr musstet meine emotionalen Rückfälle ertragen und habt mich immer wieder aufgemuntert und mir neue Kraft gegeben. Dir, Tammer, danke ich außerdem für wertvolle Ratschläge. Yakubum iyi ki varsın, seni çok seviyorum kıymetlim!

Bei meinem lieben Bruder Rıza und bei der lieben Corina für ihre große Unterstützung in stressigen Phasen. Vielen Dank!

Meinen lieben Schwiegereltern, Hilde und Samy: Ganz besonders danke ich euch für die liebevolle Betreuung meines Sohnes und für Ermutigung.

Auch meiner Schwester Kezban gebührt Dank: Dafür, dass du mich zum Studieren ermutigt hast.

Für die Layout-Hilfe bin ich der lieben Manuela ein herzliches Dankeschön schuldig.

Liebe Larissa, danke für deine aufmunternden Worte und deine unterstützende Art während des Schreibens.

Ohne die Bereitschaft meiner InterviewpartnerInnen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen, daher bedanke ich mich für deren Interesse und Offenheit.

Für die großartigen Menschen, die ich während meiner Studienzeit kennenlernen durfte: Euch danke ich für die schöne Zeit und für Freundschaft!

Ich danke Allah, dass er mich mit einem schönen Leben mit vielen wunderbaren Menschen um mich herum gesegnet hat und mir die Geduld und Kraft gegeben hat, diese Arbeit fertigzustellen. Elhamdulillah!

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Einleitung	2
2.1	Forschungsfragen	3
2.2	Verständnisfragen und Sprachgebrauch	4
2.3	Aktueller Wissensstand	4
2.4	Aufbau der Arbeit	5
3	Hauptteil	7
3.1	Begriffliche Definitionen	7
3.1.1	Migration	7
3.1.2	MigrantIn und Personen mit Migrationshintergrund	8
3.1.3	Integration	9
3.2	Integrationstheorien - eine Auswahl	10
3.2.1	Integrationsdimensionen nach Esser	10
3.2.2	Integrationsdimensionen nach Heckmann	14
3.2.3	Philosophischen Grundprinzipien des Multikulturalismus	17
3.2.4	Zusammenfassung	19
3.3	Schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich	20
3.3.1	Historischer Rückblick zur GastarbeiterInnenmigration in Österreich	20
3.3.2	Entwicklung der schulischen Integrationspolitik ab 1990	22
3.3.3	Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Pflichtschulen	26
3.3.4	Gesetzliche Rahmenbedingungen	31
3.3.5	Drei Säulen der Migrationspädagogik	32
3.3.6	Zusammenfassung	36
3.4	Methodik der empirischen Untersuchung	37
3.4.1	Erhebungsmethode	37
3.4.2	Datenauswertung	39

3.5	Ergebnisse der Interviewauswertung.....	42
3.5.1	AkteurInnen zur schulischen Integrationspolitik in Österreich.....	42
3.5.2	POLITIK	48
3.5.3	WISSENSCHAFT	52
3.5.4	NGOs.....	60
3.5.5	Österreichisches Schulsystem	63
3.6	Interpretation der Ergebnisse	70
4	Fazit.....	75
5	Ausblick	77
6	Anhang	A
6.1	Bibliographie.....	A
6.2	Leitfaden	H
6.3	Zusammenfassung.....	K
6.4	Abstract in English.....	K
6.5	Curriculum Vitae.....	L

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Die Systemintegration und die vier Dimensionen der Sozialintegration	13
Abb. 2:	Prozess zur Erstellung des Nationalen Aktionsplans für Integration	25
Abb. 3:	Bildungshintergrund und berufliche Position der Eltern, PIRLS 2006, Angabe in Prozent.....	28

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Abschlusstabelle der Themenanalyse.....	41
---------	---	----

Abkürzungsverzeichnis

BMI	Bundesministerium für Inneres
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
CEO	Council of Europe (dt. Europarat)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (deutsche Abkürzung für PIRLS)
IL	Interkulturelles Lernen
Ko.M.M.	Die Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration
MUU	Muttersprachlicher Unterricht
NAP.I	Nationaler Aktionsplan für Integration
ÖSZ	Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum
PH	Pädagogische Hochschule
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment

1 Vorwort

Im Zuge meines Diplomstudiums der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien hatte ich die Möglichkeit in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen einzublicken. Der interdisziplinäre Aufbau meines Studiums machte dies möglich. Diese Herangehensweise empfand ich als eine sehr wertvolle und sinnvolle Annäherung an die unterschiedlichsten Themengebiete.

Ich hatte die Chance im Rahmen eines interessanten Forschungsprojekts das Thema Migration und Integration, ein für mich sowohl aus persönlicher als auch aus wissenschaftlicher Sicht sehr interessantes Gebiet, neu zu „entdecken“. Persönlich deshalb, weil ich einerseits selbst aus einer MigrantInnenfamilie komme und andererseits weil ich im Zuge meines Umzuges von Vorarlberg nach Wien, (eigentlich) das erste Mal Migration erlebt hatte. In der breiten Öffentlichkeit werde ich jedoch der Gruppe der MigrantInnen oder Personen mit Migrationshintergrund zugeordnet, weil ich von Eltern stamme, die als sogenannte GastarbeiterInnen nach Österreich gekommen sind und nicht, weil ich von Vorarlberg nach Wien „gewandert“ bin.

Migrations- und Integrationsthemen werden aktuell viel diskutiert und finden nicht nur in parteipolitischen Programmen ihren Platz, sondern werden auch von vielen wissenschaftlichen Disziplinen wahrgenommen und erforscht. Während die einen u.a. die Sprache in dem Mittelpunkt stellen, werden bei den anderen die kulturellen bzw. religiösen Unterschiede hervorgehoben. Das heißt, es gibt unterschiedliche AkteurInnen, die wiederum aus den unterschiedlichsten Perspektiven diesen Gegenstand beleuchten.

Mein Augenmerk gilt der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, welches meiner Meinung nach einen äußerst wichtigen Teil der Migrations- und Integrationsbelange bildet. Spätestens mit der ersten PISA-Studie erreichte dieser Teilbereich ein breites öffentliches Interesse. Nicht das österreichische Schulsystem an sich, sondern die fehlenden Schulerfolge der Kinder aus MigrantInnenfamilien waren „Schuld“ an den schlechten Ergebnissen.

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden wer die relevanten AkteurInnen der schulischen Integrationspolitik sind und auf welche Weise sie miteinander kommunizieren.

2 Einleitung

„Die Integration von Einwanderern steht insbesondere seit den frühen 90er Jahren – unter verschiedenen Blickwinkeln – im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Staatliche Instanzen, internationale Organisationen, europäische Institutionen ebenso wie politische Parteien, NGOs und Einwanderer-Organisationen befassen sich verstärkt mit der Frage, ob und welche integrationspolitischen Maßnahmen in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt, Bildungssystem, Medien etc.) ergriffen werden sollten.“

(Zit. Çinar, Davy & Waldrauch 1999: 43)

Die Diskussion um Integration und Migration findet mittlerweile auf der ganzen Welt reges Interesse. Wie auch das Zitat von Çinar, Davy und Waldrauch verdeutlicht, werden integrationspolitische Diskussionen zu den unterschiedlichsten Bereichen und von den unterschiedlichsten AkteurInnen geführt. In Österreich werden meist nicht die Vorteile und Chancen, die durch Migration entstehen können, ins Zentrum gerückt. Dagegen wird auf die Gefahren und Probleme hingewiesen, welche die veränderten Gesellschaftsstrukturen in sich bergen. In Österreich wurde in den vergangenen Jahren, unter anderem durch die Errichtung des Staatssekretariats für Integration 2011, ein Zeichen gesetzt, dass eine Institutionalisierung auf diesem Gebiet notwendig ist.

Dabei wurden auch unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche als Handlungsfelder verstärkt in Angriff genommen und eines davon bildet die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Die mit der GastarbeiterInnenbewegung aus Ex-Jugoslawien und der Türkei stammenden MigrantInnen bilden in Österreich die zwei größten Gruppen, welche im Fokus vieler relevanter AkteurInnen sind.

Der Stellenwert, der der schulischen Integration zugesprochen wird und welche Maßnahmen notwendig sind, um von einer erfolgreichen Integration sprechen zu können, hängen allerdings von unterschiedlichen Zielen und Interessen der AkteurInnen ab. Die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund ist Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Dabei geht es allerdings weniger darum, vertiefende Untersuchungen zu erziehungswissenschaftlichen Aspekten durchzuführen, sondern vielmehr um die Identifizierung zentraler AkteurInnen und deren Kommunikation untereinander.

Hierfür werden leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit acht RepräsentantInnen aus Politik, Wissenschaft und NGOs geführt. Neben der Akteurslandschaft und den Dialogstrukturen werden ebenso makrostrukturelle Faktoren, die bei der Implementierung neuer politischer Maßnahmen richtungsweisend waren, in den Interviews abgefragt.

2.1 Forschungsfragen

Diese Arbeit soll einen Überblick über die Akteurslandschaft und deren Dialogstrukturen zum besagten Themengebiet in Österreich geben. Aufgrund des vorgegebenen Rahmens, kann auf keine länderspezifischen Detailuntersuchungen eingegangen werden. Hier geht es in erster Linie darum, einen groben Gesamtüberblick auf Bundesebene zu vermitteln. Das primäre Ziel dieser Arbeit ist es, die Vernetzung der AkteurInnen zu untersuchen. Daraus lassen sich folgende Forschungsfrage und drei Unterfragen formulieren:

Forschungsfrage:

Wie ist das Verhältnis zwischen Politik, Wissenschaft und NGOs in Bezug auf die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich?

Unterfragen:

- Welche AkteurInnen sind zentral bei der schulischen Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich?
- Kann in Bezug auf die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund von einem Akteursnetzwerk gesprochen werden?
- Welchen Einfluss haben die AkteurInnen auf die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund?

2.2 Verständnisfragen und Sprachgebrauch

Unter „schulischer Integration“ ist in dieser Arbeit die Eingliederung von Kindern mit Migrationshintergrund in das österreichische Schulsystem gemeint und sollte nicht mit der Inklusion bzw. Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule verwechselt werden.

Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass der Ausdruck „mit Migrationshintergrund“ für die im Folgenden besprochene Personengruppe nicht dem persönlichen Verständnis der Verfasserin entspricht. Angestrebt wurde die Verwendung der Bezeichnungen „Kinder mit sprachlichen Kompetenzen“ oder „mehrsprachige Kinder“. Allerdings zeigten unterschiedliche Gespräche mit FreundInnen und Bekannten, dass diese Ausdrücke für Verwirrung sorgten. Es wurde nicht sofort mit der angedachten Menschengruppe assoziiert, sondern unter anderem mit Kindern, die eine fremdsprachige Schule besuchen. Um Missverständnissen vorzubeugen, werden daher in dieser Arbeit durchgehend die gängigen Bezeichnungen „Kinder/ Personen/ SchülerInnen/ Jugendliche mit Migrationshintergrund“ verwendet. Phasenweise werden auch die Ausdrücke „GastarbeiterInnenkinder“, „Kinder/ SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ oder „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“ vorzufinden sein. Ebenso verhält es sich mit den Benennungen „GastarbeiterInnen“, „ZuwandererInnen“, „EinwandererInnen“ und „MigrantInnen“.

Die geschlechtergerechte Sprache wird in dieser Arbeit berücksichtigt.

2.3 Aktueller Wissensstand

Im Folgenden wird zum Thema Migration und Integration eine kleine Auswahl zum aktuellen Wissensstand vorgestellt.

Das Themengebiet Migration und Integration wird in Österreich sowohl politisch als auch wissenschaftlich immer mehr thematisiert. Allerdings wären mehr ressortübergreifende und institutionalisierte Austauschmöglichkeiten notwendig. Die ersten Bemühungen kamen von zwei wissenschaftlichen Einrichtungen. Auf Initiative der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) und der Forschungsplattform „Migration and Integration Research“ der Universität Wien entstand 2010 die erste Jahrestagung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich. Diese Tagung wird von vielen

wissenschaftlichen Disziplinen wahrgenommen und gibt den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, dieses Themengebiet fächerübergreifend zu diskutieren. (Dahlvik et al. 2012: 9f.) Die Tagungsergebnisse wurden in einem Jahrbuch gesammelt; darin sind 17 ausgewählte Beiträge, die sich mit den unterschiedlichsten Gebieten wie Recht, Asyl und Diskriminierung in Bezug auf Migrations- und Integrationsfragen befassen. (ebd. 2012) Zudem wurde der Reader „Migrations- und Integrationsforschung: multidisziplinäre Perspektiven“ veröffentlicht und „umfasst 14 Beiträge zur Migrations- und Integrationsforschung aus multidisziplinärer Perspektive und dient der Information und Einführung.“ (Zit. Fassmann & Dahlvik 2012: 8) In einem dieser Beiträge wird die schulische Integration behandelt.

Darüber hinaus ist 2012 ein Working Paper der ÖAW über eine Literaturdatenbank veröffentlicht worden „in der Forschungsberichte, Diplomarbeiten, Doktorarbeiten, Habilitationen und Publikationen zu diesen Themen, die zwischen 2000 und 2011 entstanden sind bzw. veröffentlicht wurden, erfasst sind.“ (Zit. Sievers 2012: 5)

2.4 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel wird eine kurze Einleitung zum Thema geben und anschließend die Forschungsfragen vorstellen. Darüber hinaus werden grundlegende Informationen zum Verständnis und Sprachgebrauch in dieser Arbeit vermittelt. Der aktuelle Wissensstand und der Aufbau der Arbeit werden in den letzten Abschnitten dieses Kapitels erklärt. Den Hauptteil bilden die begrifflichen Definitionen, eine Auswahl an Integrationstheorien, die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, die Methodik, die Ergebnisse und die Interpretation der Interviews. Abschließend folgen Fazit, Ausblick, Bibliographie und Anhang.

Im Hauptteil werden in einem weiten Rahmen die unterschiedlichsten Ausgangspunkte zu diesem Thema wiedergegeben. Dabei handelt es sich weniger um eine detaillierte Erklärung als vielmehr um einen Überblick, welches das Verständnis in einem breiteren Kontext ermöglicht/erleichtert.

Im **ersten** Unterkapitel werden die für diese Arbeit relevanten Begriffe definiert. Dabei handelt es sich um Annäherungen an umstrittene Begriffe, deren einheitliche Definition nicht möglich ist.

Anschließend folgt im **zweiten** Unterkapitel eine Auswahl an Integrationstheorien. Bei dieser Auswahl handelt es sich um die Theorien von Hartmut Esser und Friedrich Heckmann, die sich in Bezug auf die GastarbeiterInnenmigration gut anbieten und um den Multikulturalismus, der eine interessante Alternative darstellt.

Das darauf folgende **dritte** Unterkapitel beschäftigt sich mit der GastarbeiterInnengeschichte Österreichs und gesetzlichen Änderungen, welche in Zusammenhang mit der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund stehen. Integrationspolitische Entwicklungen sind in dieser Arbeit von Relevanz, daher werden die wichtigsten in diesem Abschnitt aufgegriffen. Schließlich wird die derzeitige Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund an Pflichtschulen kurz umrissen.

Im **vierten** Unterkapitel folgen Erklärungen zu der angewendeten qualitativen Methode und dem Untersuchungsinstrument, genauer gesagt, dem leitfadengestützten ExpertInneninterview.

Die Auswertungsergebnisse der Interviews werden im **fünften** Unterkapitel zuerst durch die Einteilung in große Teilbereiche und anschließend durch eine Gliederung in Unterthemen präsentiert. Das Ziel dieses Unterkapitels ist es, der LeserInnenschaft einen Überblick zur Akteurslandschaft, zu deren Kommunikation untereinander und über den Einfluss der AkteurInnen in der schulischen Integrationsdebatte zu verschaffen.

Den letzten und **sechsten** Teil dieses Kapitels bildet die Interpretation der Forschungsergebnisse, mit dem Anliegen, die Forschungsfrage zu beantworten.

Das dritte Kapitel, das Fazit, bildet eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten wissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Arbeit, während im vierten Kapitel ein Ausblick über potenzielle Forschungsarbeiten geboten wird. Abschließend folgen Bibliographie und Anhang.

3 Hauptteil

3.1 Begriffliche Definitionen

Um ein besseres Verständnis dieser Arbeit zu gewährleisten werden in diesem Kapitel die relevanten Begrifflichkeiten kurz erklärt. Dabei ist dies als ein Definitionsversuch zusehen, da die Begriffe Migration, MigrantIn, Personen mit Migrationshintergrund und Integration von zahlreichen Disziplinen je nach Kontext unterschiedlich interpretiert werden können. Die folgenden Definitionen sind hauptsächlich aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive heraus betrachtet und erklärt worden.

3.1.1 Migration

Der heute viel diskutierte Begriff der Migration stammt vom lateinischen Wort „migrare“ bzw. „migratio“ ab, was „wandern, wegziehen und Wanderung“ bedeutet. Sowohl in der Alltagssprache als auch in der Begriffssprache der Sozialwissenschaften ist der englische Begriff „migration“ inzwischen gängig. (Vgl. Han 2010: 5) In den Sozialwissenschaften wird unter dem Begriff Migration der dauerhafte Ortswechsel von Personen oder Personengruppen verstanden. Dabei kann es sich um nationale Migration (Binnenmigration) oder auch internationale Migration handeln. Wenn der dauerhafte Wohnsitz von einer politischen Gemeinde in eine andere verlegt wird und diese sich innerhalb des gleichen Staates befindet, wird von Binnenmigration gesprochen. (Vgl. ebd.: 7) Hingegen wird unter internationaler bzw. grenzüberschreitender Migration die dauerhafte oder vorübergehende Verlegung des Wohnsitzes zwischen den Nationalstaaten verstanden. (Vgl. Han 2010: 8)

Warum es zu Migrationsbewegungen kommt, hängt von vielen zusammenhängenden Ursachen und Zwängen kultureller, politischer, wirtschaftlicher, religiöser, demographischer, ökologischer und ethnischer Art ab. Das Zusammenkommen vielschichtiger Ursachen macht auch eine klare Trennung der freiwilligen von der unfreiwilligen Migration unmöglich. Der Migrationsprozess an sich findet immer über einen längeren Zeitraum statt. Das heißt, der vollzogene Wohnortwechsel stellt zwar ein sichtbares Zeichen, aber nicht den Endpunkt der Migration dar. Dabei ist die „innere psychosoziale Migration“ der viel schwierigere und auch zeitintensivere Teil als die „äußere physische Migration“. (Vgl. ebd.: 7) Hilde Weiss und Christoph Reinprecht schreiben diesbezüg-

lich, dass die psychisch belastende Migration über mehrere Generationen andauert und eine Entfremdung von der verinnerlichten Herkunftskultur mit sich bringt. Dazu kommt der Wunsch nach Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft. Erst in der zweiten oder sogar dritten Generationenfolge können diese Prozesse überwunden werden. (Vgl. Reinprecht & Weiss 2011: 16)

Die gängigen Basiskonzepte der Migrationsforschung wie Integration, Akkulturation und Assimilation folgen diesem Migrationsverständnis als ein Projekt endgültiger Aus- bzw. Einwanderung. Mit der Anerkennung der Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes findet dieser auf rechtlicher Ebene seinen Abschluss. (Vgl. Reinprecht & Weiss 2011: 16). Da die Migrationsbewegungen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges ständig zunehmen geht Petrus Han von einer „Globalisierung der Migrationsbewegungen“ aus. Er schreibt über die „Diversifizierung der Migrationsformen“, worunter er die Arbeitsmigration, die Familienzusammenführung, die Fluchtmigration, die Migration von StudentInnen, die Migration ethnischer Minderheiten und die sogenannte illegale Migration versteht. (Vgl. Han 2010: 73f.) Heute stellt die Arbeitsmigration den wichtigsten Migrationstyp dar. Im Rahmen dieser Arbeit wird unter Begriff Migration die internationale Migration, insbesondere die Arbeitsmigration und die Familienzusammenführung, verstanden. Die Migration innerhalb eines Landes, also die Binnenmigration wird nicht berücksichtigt.

3.1.2 MigrantIn und Personen mit Migrationshintergrund

Ausgehend von der oben stehenden Definition von Migration scheint es zunächst einfach zu sein, nunmehr die Zielgruppe Migranten einzugrenzen. Doch ist dieser Schritt etwas komplexer als erwartet. Offiziell werden laut der UN – Wirtschaftskommission für Europa, jene Menschen als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Die selbst im Ausland geborenen Personen sind Migranten der ersten Generation. Deren Kinder, die im Inland geboren wurden, stellen die Gruppe der Zuwanderer der zweiten Generation dar. (Vgl. UNECE 2006: 90) Die Tatsache, dass die Personengruppe, die im Inland auf die Welt gekommen ist, also selbst keine Wanderungserfahrungen gemacht hat, als Migranten bezeichnet werden, zeigt wie komplex dieser Begriff eigentlich ist. Wiederum werden Menschen nicht

als Migranten gesehen, obwohl sie im binnennationalen Raum gewandert sind. (Vgl. Mar Castro Varela & Mecheril 2010: 399)

Eine interessante Definition liefert Rainer Bauböck:

„Migranten sind Menschen, die sich ihre eigenen Identitäten schaffen. Ihre stärksten Bindungen entwickeln sie oft weder zur Herkunftsgesellschaft noch zum Aufnahmeland, sondern innerhalb von „Diaspora-Gemeinschaften“ oder „transnationalen Netzwerken“. Der Begriff „Migranten“ signalisiert auch, dass es heute – im Gegensatz zur großen transatlantischen Wanderung von Europäern nach Übersee – viel leichter ist, zwischen Staaten zu pendeln und sich nirgendwo auf Dauer niederzulassen.“ (Zit. Bauböck 2001: 17)

3.1.3 Integration

In den unterschiedlichsten Disziplinen findet der Begriff Integration Verwendung. Für diese Arbeit ist die sozialwissenschaftliche Definition relevant, da sie die unterschiedlichen Inhalte und theoretischen Modelle beschreibt und auf den Gedanken der Herstellung des gesellschaftlichen Gleichgewichts und der Stabilität beruht. Im Zusammenhang mit Migration steht die Einbindung von neuen Gruppen in das gesellschaftliche Gefüge zur Debatte. Objektiv betrachtet ist dies die gleichberechtigte Teilhabe an den Teilsystemen der Gesellschaft, wie Arbeitsmarkt, Bildung, soziale Sicherung, Recht und Politik. Die subjektive Integration erfolgt durch die Entwicklung von Gefühlen der Zugehörigkeit. (Vgl. Reinprecht & Weiss 2011: 23f.) Den zentralen Integrationsmechanismus stellt die Mitwirkung am Arbeitsmarkt dar, weil nur so ein Einkommen gesichert werden kann. Um in der Berufswelt wettbewerbsfähig sein zu können, ist der Erwerb von Zusatzqualifikationen unumgänglich. Daher kommt Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle bei der sozialen Integration der zweiten Generation zu. (Vgl. Reinprecht & Weiss 2011: 24)

Von einer gelungenen Integration kann gesprochen werden, wenn Diskriminierungen und soziale Ungleichheiten verschwunden sind und die soziale Aufwärtsmobilität ermöglicht und Exklusionen vermieden werden. (Vgl. Reinprecht & Weiss 2011: 24)

„Eine Voraussetzung für erfolgreiche Integration ist der beidseitige Wille zur Integration – wenn also sowohl die integrierende Gesellschaft als auch der zu integrierende Gesellschaftsteil diese Integration wünschen.“ (Zit. Olshausen 1997: 34)

Die Begriffe Assimilation und Anpassung werden oft im Zusammenhang mit Integration verwendet und kommen in aktuellen Integrationsdebatten regelmäßig vor. Im nächsten Kapitel werden diese Begriffe im theoretischen Kontext genauer erklärt.

3.2 Integrationstheorien - eine Auswahl

Nachdem es weltweit Gründe zur Migration gibt, wurden unterschiedliche Theorien entwickelt, die sich mit diesem Thema befassen. Diese sollten u.a. dazu dienen, die Beweggründe für die Migration zu erläutern und zum anderen die Integrationsprozesse in der neuen Aufnahmegesellschaft aufzuklären.

In diesem Abschnitt der Arbeit werden drei Integrationstheorien kurz vorgestellt. Eine detaillierte Erklärung der Theorien würde den vorgegebenen Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist zudem auch nicht das primäre Ziel. Hier soll vielmehr versucht werden, der LeserInnenschaft einen Überblick über eine Auswahl von Integrationstheorien zu verschaffen. Hierfür fiel die Wahl auf die Integrationstheorien von zwei Forschern: Hartmut Esser und Friedrich Heckmann. Beide Autoren sind Soziologen und setzen sich mit der Migrations- und Integrationsforschung in Bezug auf die GastarbeiterInnenmigration auseinander. Des Weiteren wird der Multikulturalismus kurz umrissen, da dieser eine interessante Alternative zu den anderen hier angeführten Theorien zu sein scheint.

3.2.1 Integrationsdimensionen nach Esser

Hartmut Esser zählt im deutschsprachigen Raum zu den bekanntesten Integrations- und Migrationsforschern. Er vertritt die Position, dass alle sozialen Prozesse, Systemerfordernisse und Funktionen auf das Empfinden, interessensgeleitete Handeln und Lernen der einzelnen Personen zurückzuführen sind. (Vgl. Esser 1980: 14 zit. nach Han 2010: 55) Der Versuch theoretische Annäherungen und empirische Resultate von Migrationsforschungen zu erklären und zu ordnen, erfolgt bei Esser durch die Verwendung des handlungstheoretisch-individualistischen Ansatzes. (Vgl. Esser 1980: 16 zit. nach Han 2010: 55)

Die interethnischen Beziehungen werden bei Esser in zwei Bereiche geteilt, nämlich der System-, und Sozialintegration. Im Folgenden wird ein Schwerpunkt, seiner Integrations- und Sozialintegration, näher erläutert. Um Verwirrungen zu verhindern, soll hier darauf hingewiesen werden, dass Esser anstelle des Begriffes MigrantInnen auch die Bezeichnung Akteure verwendet.

Esser unterscheidet zwischen drei Formen der Eingliederung. Diese sind Akkulturation, Integration und Assimilation.

Unter Akkulturation versteht Esser die kognitive Integration, in der Personen solche kulturelle Eigenschaften und Verhaltensweisen entwickeln, durch die sie in alle Teilbereiche der Aufnahmegesellschaft eingegliedert sind. Dieser Prozess setzt nicht automatisch ein und sollte auch nicht als etwas Festgelegtes und Unumkehrbares betrachtet werden. (Vgl. Esser 1980: 20 zit. nach Han 2010: 56)

Als „Zustand des Gleichgewichts“ wird die zweite Form der Eingliederung, die Integration, bezeichnet. Darunter ist der Zustand gemeint, *„den ein Immigrant im Zuge eines Lernprozesses erreicht, indem die Person und zwar als Zustand der Orientierung in seiner Relation zu beliebigen Bezugspunkten zur Aufnahmegesellschaft erreicht.“* (Esser 1980: 80, 1981: 77 zit. nach Han 2010: 313)

Die letzte Dimension ist die Assimilation, welche den „Zustand der Ähnlichkeit“ darstellt. Esser versteht unter dem Begriff Assimilation die Angleichung verschiedener Gruppierungen in einer Gesellschaft. (Vgl. Esser 2001: 21) Diesbezüglich schreibt Esser:

„Es geht nur darum, dass es keine systematischen Unterschiede in der Verteilung gewisser Eigenschaften und Ressourcen über die verschiedenen Gruppen einer Gesellschaft gibt.“ (Zit. Esser 2001: 21)

Der Zustand der Ähnlichkeit kann sich in Handlungsweisen, Orientierungen und interaktiven Verflechtungen der Individuen zum Aufnahmeland ausdrücken. (Vgl. Esser 1980: 22 zit. nach Han 2010: 56) Esser unterscheidet zwischen individuell-absoluten Eigenschaften und den individuell-relationellen Eigenschaften, die zur Assimilation führen. Absolute Eigenschaften wären z.B. Werte, Bräuche und Gewohnheiten. Interaktion, Statureinnahmen und Rollenausübung sind relationellen Eigenschaften zuzurechnen.

nen. (Vgl. Esser 1980: 22, 1981: 77, 1982: 282 zit. nach Han 2010: 56) Zwar geht es beim Konzept der Assimilation um *die Auflösung systematischer Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen und Kategorien, nicht aber um die Gleichheit der ‚Individuen‘ in allen Belangen.*“ (Zit. Esser 2001: 21f., Herv. i. O.) Ergänzend wird betont, dass soziale Unterschiede bei der Assimilation sehr wohl vorkommen können, aber diese dürften sich zwischen den ethnischen Gruppierungen nicht unterscheiden, sondern alle müssten an den gesellschaftlichen Rechten und Ressourcen gleichermaßen teilhaben können. (Vgl. Esser 2001: 22)

Obwohl Assimilation und Akkulturation sich beide auf die Angleichung von Zuwandererinnen und Zuwanderern an die Aufnahmegesellschaft beziehen, wird hier nochmals unterschieden. So wird unter *Akkulturation* der *Prozess* und mit *Assimilation* das ‘Ergebnis’ (der *Zustand*) der Angleichung verstanden. (Vgl. Treibel 1990: 105, Herv. i. O.)

Wie bereits erwähnt, unterscheidet Esser zwischen zwei Konzepten der interethnischen Beziehungen; und zwar der System- und Sozialintegration. Während die Systemintegration ein System einer Gesellschaft als Ganzes beschreibt, bezieht sich die Sozialintegration auf die individuellen Akteure und deren Integration in ein bestehendes soziales System. (Vgl. Esser 2001: 3, 45)

In Bezug auf die Integration von Migrantinnen und Migranten ist meist die soziale Integration gemeint und die lässt sich wiederum in vier Dimensionen unterteilen. Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation werden als Formen der Sozialintegration, die zur Eingliederung der Akteure in eine Gesellschaft beitragen, genannt. (Vgl. Esser 2001: 8) Der Erwerb von Wissen, bestimmten Kompetenzen und insbesondere der Sprache werden unter dem Begriff Kulturation verstanden. Unter Platzierung ist beispielsweise die Besetzung von gesellschaftlichen Positionen von Akteuren oder die Verleihung von Rechten gemeint. Während mit Interaktion das soziale Handeln, wie z.B. der Aufbau interethnischer Beziehung ausgedrückt wird, erklärt der Begriff Identifikation die emotionale und gedankliche Neigung eines Akteurs zum betreffenden sozialen System. (Vgl. Esser 2001: 10ff.)

Diese vier Eingliederungsvorgänge sind kausal voneinander abhängig und stehen in Zusammenhang miteinander. (Vgl. Esser 2001: 22) Und laut Esser [sind] *[D]iese Zu-*

sammenhänge [...] inzwischen auch empirisch gut geklärt und sie dürften auch für das künftige Geschehen gültig bleiben.“ (Zit. ebd.)

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Systemintegration und die vier Dimensionen der Sozialintegration nach Esser.

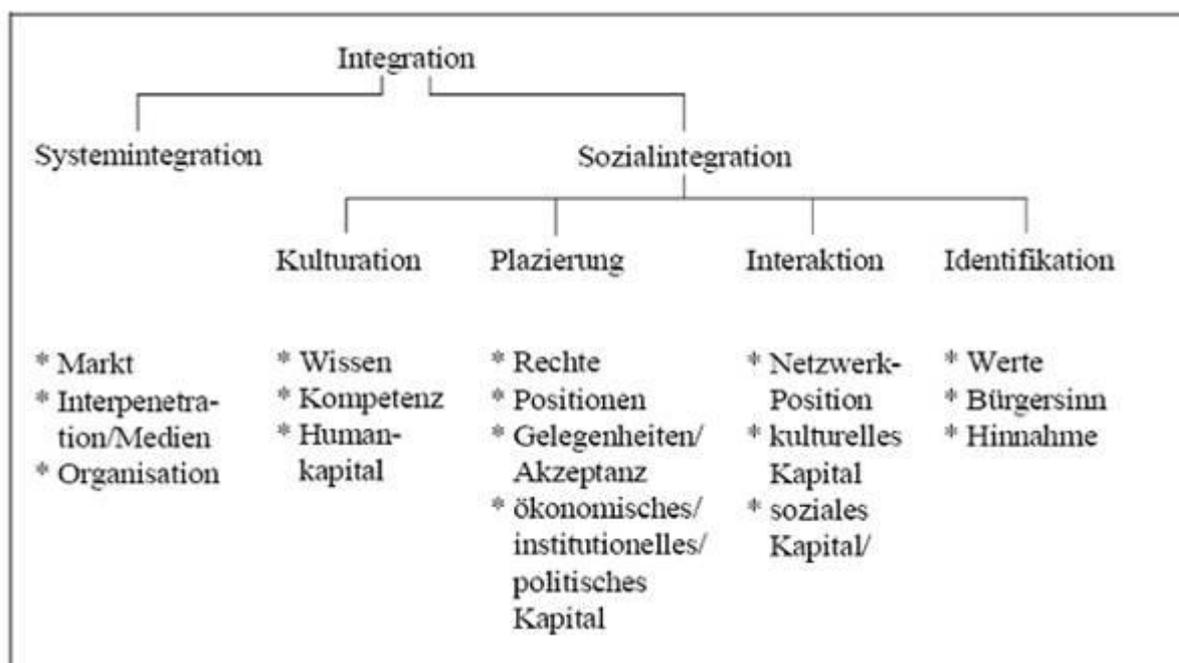


Abb. 1: Die Systemintegration und die vier Dimensionen der Sozialintegration

Quelle: Esser 2001: 16

Für Hartmut Esser gibt es keine andere Integrationsalternative als die Assimilation, da „[d]ie Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft [...] eigentlich nur in der Form der Assimilation möglich [ist].“ (Zit. Esser 2001: 21, Herv. i. O.)

Die zu große Allgemeinheit seiner Aussagen und die Hervorhebung der Angleichung des individuellen Migranten an die Mehrheitsgesellschaft werden an Essers Assimilationstheorie u. a. kritisiert. (Vgl. Aumüller 2009: 112f.)

3.2.2 Integrationsdimensionen nach Heckmann

Wie Hartmut Esser unterscheidet auch Friedrich Heckmann zwischen vier Hauptdimensionen der Integration. Neben der strukturellen und kulturellen Integration sind die soziale und identikative Integration die Bedingungen für eine erfolgreiche Eingliederung. (Vgl. Heckmann 2005: 2) Diese unterscheiden sich nicht sehr stark von Essers Integrationsdimensionen, daher wird hier nicht näher auf diese eingegangen. Heckmann geht in seiner Arbeit „Bedingungen erfolgreicher Integration“ unter anderem auf die Anforderungen, die an die MigrantInnen und an die Aufnahmegesellschaft gestellt werden, näher ein. So sollten nicht nur die Migrantinnen und Migranten integrationsfördernde Leistungen erbringen, sondern auch die aufnehmende Gesellschaft muss eine gewisse Bereitschaft zeigen. (Vgl. Heckmann 2005: 3) Daher spricht er von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen MigrantInnen und der Aufnahmegesellschaft, ohne welches die Integrationsprozesse nicht funktionieren können. Integration bedeutet für Heckmann, *„die Angleichung von Lebenslagen und kulturelle und soziale Annäherung zwischen Einheimischen und Migranten. In diesem Sinne ist Integration nicht nur eine analytische Kategorie zur Beschreibung eines komplexen Prozesses, sondern auch ein politisch-gesellschaftliches Ziel.“* (Zit. ebd.) Im Folgenden werden die Anforderungen, die sowohl an die MigrantInnen also auch an die Aufnahmegesellschaft gestellt werden, näher erläutert.

Für die MigrantInnen ist die Aneignung bestimmter Fähigkeiten unumgänglich, um in den unterschiedlichen Bereichen der Aufnahmegesellschaft teilnehmen zu können. Daher sind eine umfassende Neu-Sozialisation und eine Veränderung der Persönlichkeit unabdingbar. Neu-Sozialisation wird erreicht, wenn beispielsweise politische, kulturelle und technische Kenntnisse angeeignet werden und die Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes erlernt wird. (Vgl. Heckmann 2005: 3)

Viele MigrantInnen, besonders die der ersten Generation, neigen oft dazu, ethnische Kolonien zu bilden. Unter ethnischen Kolonien sind Formen sozialer, kultureller, religiöser und politischer Selbstorganisationen von ethnischen Minderheiten gemeint, welche die unterschiedlichen Beziehungsstrukturen von Einwanderern in einem bestimmten räumlich-territorialen Gefüge beschreiben. (Vgl. Heckmann 1992: 96f.) Ethnische Selbstorganisationen dienen für MigrantInnen oft als Schutz vor neuen Sozialisations-

prozessen, wenn diese als Belastung angesehen werden. Daher kann eine solche ethnische Kolonie mit ihrem vertrauten Umfeld auch als integrationsfördernd betrachtet werden, da sie laut Heckmann „*als Kompensation für die Härten der neuen Situation*“ dienlich sein kann. (Zit. Heckmann 2005: 3)

Ein weiterer wichtiger Schritt von Seiten der MigrantInnen in Richtung erfolgreiche Integration ist die Motivation, die Kinder auf die Aufnahmegesellschaft vorzubereiten. Integrationsprozesse und Neu-Sozialisation sind recht langwierig und sollten idealerweise im frühen Lebensalter begonnen werden, um zielführend zu sein. (Vgl. Heckmann 2005: 4)

Die kulturelle Distanz zwischen der neuen Gesellschaft und des Herkunftslandes erschwert zwar die Integration der MigrantInnen, jedoch macht sie sie nicht unmöglich. Eine Sozialisation in die Aufnahmegesellschaft wird erleichtert, wenn kulturelle Nähe angestrebt wird. (Vgl. Heckmann 2005: 4)

Die Ansprüche an die Aufnahmegesellschaft sind zum einen die Bereitstellung von materiellen und nicht-materiellen Ressourcen und zum anderen die Offenheit gegenüber Migrantinnen und Migranten. (Vgl. ebd.)

„Die Aufnahmegesellschaft muss u.a. Integrationsleistungen in der Arbeitswelt, für das Bildungs- und Qualifikationssystem, die staatliche Verwaltung, den Wohnungsmarkt und das gesamte soziale Sicherungssystem erbringen. Zumeist ist damit auch die Notwendigkeit einer Kapazitätsausweitung und einer Differenzierung von Strukturen verbunden. Anpassungsleistungen müssen bis in den emotionalen Bereich der Akzeptanz von Fremden erbracht werden. Da Leistungserbringung und Ressourcenproduktion den Gesetzen der Knappheit unterworfen sind, ergibt sich bei den Migranten, vor allem aber bei der aufnehmenden Gesellschaft, eine Kapazitätsgrenze für die Erbringung von Integrationsleistungen.“ (Zit. Heckmann 2005: 11)

Demzufolge ist eine erfolgreiche Integration von einer gesteuerten und begrenzten Zuwanderung abhängig. Die Kapazitäten der Zuwanderung lassen sich gegenwärtig zwar nicht berechnen, jedoch können Krisenindikatoren identifiziert werden, um Integrationsprobleme und soziale Spannungen zu erkennen. Zu beachten gilt jedenfalls, dass

diese Probleme nicht immer auf migrationsbezogene Prozesse zurückzuführen sind. (Vgl. Heckmann 2005: 11f.)

Heckmann nennt in seiner Arbeit „Bedingungen erfolgreicher Integration“ folgende Krisenindikatoren, die in ihrer Gesamtheit dieser Arbeit entnommen wurden. (Heckmann 2005: 12f.):

‘Objektive’ Krisenindikatoren (Zeitreihendaten):

- *Stagnierende oder zurückgehende Integration von Migranten auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem;*
- *anhaltende Sprachprobleme von Migranten;*
- *Zunahme der Abhängigkeit von wohlfahrtsstaatlichen Leistungen bei Migranten;*
- *Zunahme ethnischer Konzentrationen auf dem Wohnungsmarkt; Stabilität innerethnischer Sozialkontakte;*
- *Zunahme von abweichendem Verhalten;*
- *ausbleibende Identifikation mit dem Aufnahmeland auch im Generationsverlauf.*

Reaktionen der Aufnahmegesellschaft:

- *Starke Verschlechterung des gesellschaftlichen Meinungsklimas gegenüber Ausländern, Zuwanderern allgemein sowie gegenüber bestimmten Zuwanderernationalitäten; Niederschlag in Umfragen, Mediendarstellungen, Internetkommunikation;*
- *Entstehung oder Wachstum von sozialen Bewegungen, Organisationen oder Ein-Punkt-Parteien, die gegen ‘Überfremdung’ und Zuwanderung zu mobilisieren suchen;*
- *Zunahme von Gewalttaten gegenüber Migranten und gesellschaftlichen Minderheiten, Antisemitismus.*

Krisenindikatoren bei Migranten:

- *Rückzug von der Mehrheitsgesellschaft und Zunahme ethnischer Selbstorganisation.*

Der letzte Krisenindikator zeigt, dass sich Migrantinnen und Migranten von der Aufnahmegesellschaft distanzieren und sich in ethnische Kolonien zurückziehen.

„Mit der Lösung oder der Abschwächung der Anpassungsprobleme der Migranten verliert die ethnische Kolonie im Allgemeinen an Bedeutung. Das Wiederaufleben und die Verstärkung ethnischer Selbst-

organisation in der ethnischen Kolonie hin zur Minderheitenbildung ist jedoch ein Signal, dass Integration aus der Sicht der Migranten 'nicht funktioniert', ein Signal des Rückzugs aus der Mehrheitsgesellschaft.“ (Zit. Heckmann 2005: 13, Herv. i. O.)

Aufgrund der oben genannten Indikatoren kann es somit verstärkt zur neuen Koloniebildung von ethnischen Minderheiten kommen, da sich die MigrantInnen aufgrund der neuen Situation u.a. von der Mehrheitsbevölkerung ausgeschlossen fühlen. Dieser Umstand sollte laut Heckmann eine Übergangslösung darstellen „um über ethnische Mobilisierung unerwünschte Verhältnisse zu ändern.“ (Heckmann 1992: 116)

Als nächstes werden die Grundgedanken des Multikulturalismus näher vorgestellt. Dieser wird der neueren Integrationsforschung angerechnet und scheint nach den oben bereits angeführten Theorien von Esser und Heckmann eine interessante Alternative zu sein.

3.2.3 Philosophischen Grundprinzipien des Multikulturalismus

In der europäischen Migrationsgeschichte „entwickelten sich aus den verschiedenen historischen Traditionen der Einwanderung (etwa aus ehemaligen Kolonien oder aufgrund kultureller Nähe) und der nationalen Einwanderungspolitik unterschiedliche Vorstellungen über Zusammenleben und Ablauf von Integration.“ (Zit. Reinprecht & Weiss 2011: 18) Das Konzept des Multikulturalismus findet in den europäischen Ländern gegen Ende der 1980er Jahre Eingang. (Vgl. Treibel 1990: 49) Entstanden ist dieses Modell in Kanada, wo es bereits im Jahr 1971 als Staatsideologie eingeführt wurde. Der Kerngedanke dieser Theorie ist, dass die positiven Funktionen von ethnischen Gemeinschaften vom Staat unterstützt werden. So können nämlich Identitätsbedürfnisse des Einzelnen rechtlich geschützt und die Anpassungsleistungen der Individuen besser verwirklicht werden. (Vgl. Reinprecht & Weiss 2011: 18) Axel Schulte schreibt ergänzend:

„Darüber hinaus wird diese Vielfalt prinzipiell positiv, nämlich als 'legitim' bzw. als Chance gewertet oder als ein noch zu realisierendes 'Ziel' angesehen. Aufgrund dieser Orientierung steht der Multikulturalismus (...) im Gegensatz zu Theorien, Konzeptionen und Ideen, die Gesellschaft als ein homogenes, uniformes oder monolithes Gebilde

sehen und dementsprechend gesellschaftspolitische oder sozio-kulturelle Heterogenität als Bedrohung oder Gefahr beurteilen.“ (Zit. Schulte 2001: 12)

Der Multikulturalismus ist in Großbritannien und teilweise in den Niederlanden, jedoch am stärksten in Kanada zu finden. Rainer Geißler, ein deutscher Soziologe, fasste die sieben Grundprinzipien der „Philosophie des Multikulturalismus“, wie sie in Kanada vorherrscht, wie folgt zusammen. Geißler stützte sich bei der Zusammenstellung dieser philosophischen Grundprinzipien auf Literatur von unterschiedlichen Autoren wie, Pierre Trudeau, Augie Fleras, Jean L. Elliot, Jean L. Kunz, Richard J. F. Day, John W. Berry und Jean A. Laponce. (Vgl. Geißler 2003: 1, siehe Fußnote)

Die ethno-kulturelle Vielfalt, die eine Realität in einem Einwanderungsland darstellt, wird als Bereicherung gesehen. Daher wird diese Vielfalt als positiv und produktiv eingeschätzt. Von ihr kann die gesamte Gesellschaft mehr profitieren als Schaden nehmen. (Vgl. Geißler 2003: 1)

1. Jedes Individuum hat das Recht, seine kulturellen Werte und Merkmale zu pflegen. Die Wahrung der ethnischen Identität sollte nicht unter Zwang oder Pflicht erfolgen, sondern es besteht ein Recht darauf. (Vgl. ebd.)
2. Gegenseitige Toleranz, egal welcher Kultur man angehört, bringt auch eine kulturelle Gleichwertigkeit mit sich. (Vgl. ebd.)
3. Im Falle einer hierarchischen Strukturierung sollte die Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft der der Herkunftsgesellschaft vorgezogen werden. So ist eine Doppelidentität erlaubt, jedoch sollte die der Aufnahmegesellschaft primär und die der Herkunftsgesellschaft sekundär sein. (Vgl. ebd.)
4. „Sicherheit-Kontakt-Hypothese“: *„Das Recht auf Differenz gründet u.a. auf der empirisch bestätigten sozialpsychologischen ‘Sicherheit - und - Kontakt-Hypothese’: Die Verankerung in der Eigengruppe fördert das Selbstbewusstsein und die psychische Sicherheit der Individuen und schafft so die Voraussetzungen für die Offenheit gegenüber anderen ethno-kulturellen Gruppen, die Toleranz und interethnische Kontakte erst ermöglichen.*“ (Kalin & Berry zit. nach Geißler 2003:1)

5. Das Prinzip „Einheit-in-Verschiedenheit“ beinhaltet Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise Gesetze, gemeinsame Sprache und Verfassung. Dieses Prinzip garantiert einerseits, dass die verschiedenen Ethnien im Einklang zueinander stehen und andererseits setzt es der Vielfalt, dem Recht auf kulturelle Differenz und dem Prinzip der kulturellen Gleichwertigkeit Grenzen. Es dürfen nur jene Bereiche der Kultur beibehalten werden, die diesen Gemeinsamkeiten nicht widersprechen. (Vgl. Geißler 2003: 1)
6. *„Mit dem liberalen Recht auf kulturelle Differenz ist das soziale Recht auf gleiche Chancen bei der Teilhabe an der kanadischen Gesellschaft verbunden. Der kanadische Multikulturalismus ist also nicht auf die kulturelle Ebene beschränkt, wie es der Terminus Multi-‘Kulturalismus’ suggerieren könnte, sondern er hat eine liberal-soziale Doppelnatur und enthält zwei fundamentale Rechte.“* (Zit. Geißler 2003: 1, Herv. i. O.) Geißler nennt neben dem Recht auf kulturelle Vielfalt auch das Recht auf soziale Chancengleichheit, die als anzustrebende Ziele angesehen werden sollten. (Vgl. ebd.)
7. Das letzte Prinzip stellt das politische Management dar, welches den Multikulturalismus fördert und stärkt. (Vgl. ebd.)

Im Gegensatz zum „melting pot“, welches der US-amerikanischen Migrationsgeschichte zuzuordnen ist und das primäre Ziel der Verschmelzung aller Ethnien zu einem Schmelztiegel hat, versucht Kanada mit dem sogenannten „ethnischen Mosaik“ sich von diesem Modell abzugrenzen. Vielmehr sollen die unterschiedlichen ethnischen Gruppierungen *„- wie die Steinchen bzw. Teile eines Mosaiks - ihre spezifische Farbe oder Form erhalten. Alle Gruppen zusammen formieren sich dann mit ihren Besonderheiten zu einem bunten und vielgestaltigen Gesamtbild.“* (Zit. Geißler 2003: 1)

3.2.4 Zusammenfassung

Von einer Vielzahl an Integrationstheorien werden hier drei interessante Konzepte aufgegriffen und erläutert. Dabei werden jeweils relevante Schwerpunkte aufgegriffen und dargestellt. Die integrationstheoretischen Ansätze von Hartmut Esser und Friedrich Heckmann sind im deutschsprachigen Raum und insbesondere für die Gastarbeiterbewegung von Bedeutung. Diese Theorien verfolgen in erster Linie das Ziel, die Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Diese Eingliede-

rungsprozesse werden sowohl bei Esser als auch bei Heckmann in vier Dimensionen unterteilt und sind einander inhaltlich sehr ähnlich. So muss jede Migrantin und jeder Migrant die strukturellen, kulturellen, sozialen und identikativen Dimensionen durchlaufen, um sich in die Aufnahmegesellschaft eingliedern zu können. Bei Esser heißen diese Stufen Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation. Heckmann betont, dass die Aufnahmegesellschaft auch Leistungen erbringen muss, um eine gelungene Integration zu erreichen. Hingegen ist bei Esser die Eingliederung in erster Linie die Aufgabe der EinwandererInnen. Heckmann sieht in der Bildung von ethnischen Kolonien keine Gefahr, sondern glaubt, dass diese unter bestimmten Voraussetzungen sogar integrationsfördernd sein können.

Der Multikulturalismus sieht in der kulturellen Vielfalt eine positive Bereicherung der Gesellschaft, im Gegensatz zu einem zu behebenden „Problem“ und versucht dies sogar auf politischer Ebene zu fördern. Die multikulturelle Gesellschaft, wie sie in Kanada vorzufinden ist, unterstreicht die im Land vorhandenen unterschiedlichen Identitäten und lässt den Ethnien Entfaltungsmöglichkeiten. Alleine die Gefährdung der Harmonie der Gesamtheit führt zu Einschränkungen von kulturellen Differenzen, wie beispielsweise, wenn bestimmte kulturelle oder religiöse Werte im Widerspruch zur rechtsstaatlichen Verfassung stehen, wird die Distanzierung von diesen erwartet. Des Weiteren ist eine hierarchisch strukturierte Doppelidentität möglich, wobei die Identität der Aufnahmegesellschaft, in diesem Fall die kanadische, primär vorzuziehen ist und die des Herkunftslandes dem nachgeordnet wird.

3.3 Schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich

Dieses Kapitel wird neben dem geschichtlichen Aspekt und den bildungspolitischen Entwicklungen, die gesetzliche Lage näher beleuchten. Der Abschnitt „Die Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich“ wird primär die Benachteiligungen der betroffenen Kinder im Schulwesen aufgreifen.

3.3.1 Historischer Rückblick zur GastarbeiterInnenmigration in Österreich

Nachdem der wirtschaftliche Aufschwung in Europa einsetzte, war eine GastarbeiterInnenwanderung in vielen Ländern zu verzeichnen. Bei der Bezeichnung GastarbeiterIn-

nen handelt es sich um ausländische Arbeitskräfte und dieser „Ausdruck wird nur in der BRD und in Österreich in der Alltagssprache und in den Massenmedien verwendet (...).“ (Mühlgassner 1984a: 70) Besonders an der österreichischen GastarbeiterInnen-geschichte war, dass es nicht nur als ein Aufnahmeland, sondern auch als ein Abgabeland von GastarbeiterInnen galt. Lange bevor GastarbeiterInnen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei geholt wurden, gingen qualifizierte österreichische Arbeitskräfte in die BRD und Schweiz. (Vgl. Mühlgassner 1984b: 89f)

Die österreichischen Anwerbeposten in Istanbul und Belgrad sollten die zusätzliche Nachfrage nach Arbeitskräften sättigen. Den Grundstein dieser Anwerbeposten bildete das Raab-Olah-Abkommen. Dieses wurde 1961 zwischen dem Gewerkschafts-Präsident Franz Olah und dem Wirtschaftskammer-Präsidenten Julius Raab beschlossen. (Vgl. Bratić 2004: 15f.) Mit diesem Abkommen wurde das zuvor aufwändige Aufnahmeverfahren von ausländischen Arbeitskräften in den österreichischen Arbeitsmarkt erleichtert. Die angeworbenen Arbeitskräfte sollten sich im Idealfall nach dem Rotationsprinzip verhalten. Das heißt, sie sollten während des wirtschaftlichen Aufschwungs schnell einsetzbar und ebenso schnell wieder reduzierbar sein. (Vgl. Zebra 2013) Zu den Bedingungen des Raab-Olah-Abkommens gehörten befristete Arbeitsgenehmigungen, die Sicherstellung der Rückkehr nach Beendigung des Arbeitsverhältnisses, die Gleichstellung von In- und AusländerInnen in Lohn- und Arbeitsfragen wie auch gewerkschaftliche Organisationsmöglichkeiten und die Inanspruchnahme von Sozialversicherungen durch bilaterale Verträge. (Vgl. Matuschek 1985: 163) Lange wurde geglaubt, dass die GastarbeiterInnen, sobald sie in Österreich ausreichend verdient hatten, wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Es kam anders als erwartet und die ArbeitsmigrantInnen begannen schon in den 1970er Jahren ihren Lebensmittelpunkt in Österreich aufzubauen. Die in der Heimat zurückgelassenen Ehefrauen und Kinder wurden im Sinne der Familienzusammenführung nach Österreich geholt. Somit kamen immer mehr Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in österreichische Schulen. (Vgl. Fischer 2004: 64f.)

Die österreichische Schulpolitik ging jedoch weiterhin vom Rotationsprinzip aus und versuchte die Spanne zwischen rascher Eingliederung in das österreichische Schulsystem und Rückkehrvorbereitung durch Förderung muttersprachlicher und kultureller Kenntnisse für eine Reintegration in den Herkunftsländern herzustellen. Dies erfolgte

insbesondere durch bilaterale Kooperationen mit den 'Entsendeländern'. (Vgl. Fischer 2004: 64f., Herv. i. O.) Anfänglich vermittelten die Konsulate die muttersprachlichen Lehrkräfte, deren Qualifikation für die konkrete pädagogische Arbeit nicht immer gegeben war. Meist konnten diese Lehrkräfte nur geringe Deutschkenntnisse vorweisen und dies stellte auch ein Problem bei der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung dar. (Vgl. ebd.) Erst in den 1980er Jahren wurde das Rotationsprinzip als Illusion entlarvt. Die bilateralen Beziehungen mit Jugoslawien und der Türkei wurden Anfang der 1990er Jahre beendet und die Bemühungen um die Vorbereitung der Gastarbeiterkinder auf die Reintegration in die Herkunftsländer aufgegeben. Diese Bemühungen hatten sich inzwischen als obsolet erwiesen und die Bildungspolitik hielt es für unnötig, die Sprachen der Herkunftsländer weiterhin zu fördern. (Vgl. Fischer 2004: 65) Die wissenschaftliche Erkenntnis, „*dass der Erwerb des Deutschen (als Bildungssprache) die gute Kenntnis der Muttersprache voraussetzt*“, erlangte jedoch immer mehr Beachtung und es wurden die ersten gesetzlichen Anordnungen festgesetzt, die vorschrieben, dass der muttersprachliche Unterricht in den regulären Lehrplan aufgenommen werden musste. (Zit. Fischer 2004: 65, Herv. i. O.) Wie die Ausgestaltung dieses Lehrplans aussieht, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels näher beschrieben. Als nächstes wird die Entwicklung der Integrationspolitik in Österreich ab den 1990er Jahren kurz beleuchtet.

3.3.2 Entwicklung der schulischen Integrationspolitik ab 1990

„Die erste Hälfte der 1990er Jahre könnte als 'Migrationskrise' in die Geschichtsbücher eingehen“, so Bauböck und Perchinig in ihrem Artikel „Migrations- und Integrationspolitik in Österreich“. (Vgl. Bauböck & Perchinig 2003: 11, Herv. i. O.) Durch die Öffnung des Eisernen Vorhangs 1989, dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien und die Westeinbindung Österreichs wurden Spitzenwerte in der Neuzuwanderung verzeichnet und die Integrationspolitik wurde zu einem wichtigen Thema. (Vgl. Bauböck & Perchinig 2003: 11f.) Diese Entwicklungen führten zu einem sprunghaften Anstieg der Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund in österreichischen Pflichtschulen. (Vgl. Biffl 1996, Biffl & Bock-Schappelwein 2003 zit. nach Biffl & Skrivanek 2011: 4)

Mit der Einführung der sogenannten drei Säulen der Migrationspädagogik wurden die ersten Schritte in Richtung Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache in den Schulen gesetzt. Diese Schritte waren auch die ersten gesetzlichen Regelungen, die

zur Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache beitragen sollten. Diese drei Säulen sind das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, der Deutsch-Förderunterricht und der muttersprachliche Zusatzunterricht. (Vgl. Jaksche 1998: 43f.) Die sprachlichen Fördermaßnahmen wurden anfangs im Rahmen von Schulversuchen durchgeführt und mussten je nach Schülergruppe organisiert werden. Neben den drei Säulen der Migrationspädagogik, auf die im späteren Verlauf dieses Kapitels noch näher eingegangen wird, wurden Mitte der 1990er Jahre in den meisten Bundesstädten Schulberatungsstellen für Familien mit Migrationshintergrund eingeführt. (Vgl. Jaksche 1998: 44)

Mit der PISA-Studie im Jahr 2000 wurde die Integrationsdebatte wieder intensiver behandelt. PISA ist die internationale, standardisierte Bildungsstudie zur Erhebung von Leistungsniveaus in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften von Schulkindern im Alter von 15 bis 16 Jahren. Diese Studie wird von der OECD in allen Mitgliedsstaaten und einigen Partnerstaaten alle drei Jahre durchgeführt. Erstmals wurden die Schulleistungen im Jahr 2000 untersucht. (Vgl. Burtscher 2004: 42) Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 für SchülerInnen in österreichischen Schulen waren erschütternd und wurden zum Teil auf die niedrigen Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund zurückgeführt. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist seit PISA 2000 von 11,1 % auf 15,2 % ständig angestiegen. (Vgl. Schwantner & Schreiner 2010: 43) 28 % der SchülerInnen in Österreich können laut der PISA-Studie vom Jahr 2009 gegen Ende ihrer Schulpflichtzeit nicht ausreichend sinnerfassend lesen und gehören daher der sogenannten Risikogruppe an. Unter dem Begriff Risikogruppe werden in den PISA-Studien jene 15 bis 16 jährigen SchülerInnen zusammengefasst, die aufgrund ihrer mangelnden Kompetenzen erhebliche Schwierigkeiten in den erfassten Disziplinen zeigen. (Vgl. Wetzel 2011: 175) Mit einem Anteil von 28 % sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund tatsächlich in der Risikogruppe überrepräsentiert, *„[j]edoch geht aus den Daten hervor, dass nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern vor allem auch ‘einheimische’ Jugendliche unzureichende Lesekompetenzen haben, was ihre beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten stark einschränkt. 72 % der Lese-RisikoschülerInnen haben keinen Migrationshintergrund.“* (Zit. Biffl & Skrivanek 2011: 20, Herv. i. O.) So können, die nicht zufriedenstellenden

PISA-Ergebnisse vom Jahr 2009, nicht nur auf die schwachen Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zurückgeführt werden.

Im Jahr 2008 führte die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Claudia Schmied, im Rahmen vom „Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs“ die Abteilung für Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik im BMUKK ein, *„um alle für den Bildungserfolg von MigrantInnen maßgeblichen Faktoren zu bündeln und zu koordinieren. Die Abteilung ist auch bestrebt, gemeinsam mit Stakeholdern, Behörden und NGOs eine Koalition zur Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund einzugehen.“* (Zit. Nusche et al. 2009: 22) Die Abteilung heißt heute Diversitäts- und Sprachenpolitik, Sonderpädagogik, inklusive Bildung und Begabungsförderung.

Darüber hinaus wurde unter Federführung des BMI im Jahr 2010 der Nationale Aktionsplans für Integration (NAP.I) von der Bundesregierung beschlossen. Das 2011 eingeführte Staatssekretariat für Integration wurde mit der Koordination des NAP.I beauftragt. Ein Expertenrat und ein Integrationsbeirat sollten gemeinsam zur optimalen Umsetzung des Planes beitragen. Im Expertenrat sind ausgewählte ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis vertreten. Hingegen bilden eine Reihe an RepräsentantInnen aus Bund, Ländern, Gemeinden, Städten, Sozialpartnern, Industriellenvereinigung und NGOs den Integrationsbeirat. (Vgl. Integrationsfonds) Diese haben gemeinsam sieben Handlungsfelder ausgearbeitet und „Sprache und Bildung“ zu einem Schwerpunkt gemacht. Die folgende Abbildung zeigt welche Stationen der NAP.I bis zu seiner Entstehung durchgegangen ist. (Vgl. BMI, NAP.I 2010: 4)

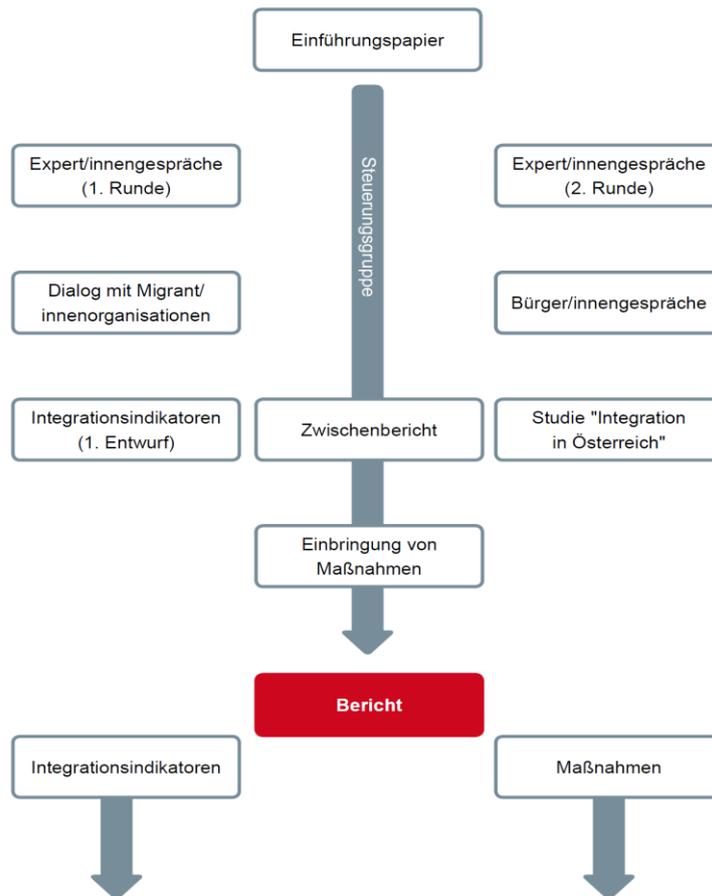


Abb. 2: Prozess zur Erstellung des Nationalen Aktionsplans für Integration

Quelle: BMI, NAP.I 2010: 4.

Als eine bedeutende Entwicklung der letzten Jahre ist des Weiteren die Einführung der „Neuen Mittelschule“ zu erwähnen. Diese kann zum einen als eine politische Reaktion auf die PISA-Ergebnisse gedeutet werden, zum anderen auch, um von der Diskussion über die Gesamtschule abzulenken, die seit über einhundert Jahren läuft und in Österreich politisch nicht umsetzbar zu sein scheint. Mit der „Neuen Mittelschule“ startete das Unterrichtsministerium den Versuch erstmals im Schuljahr 2008/09, Kinder zwischen 10 und 14 Jahren mehr als bisher nach ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern. Die pädagogischen Konzepte wurden so entwickelt, dass sie eine Benachteiligung von leistungsschwachen Kindern durch die differenzierte Förderung möglichst verhindern. So wird kein Kind über- bzw. unterfordert. (Vgl. BMUKK 2010: 3f.)

Dieses neue Schulmodell wird bis zum Schuljahr 2018/19 Österreichs Hauptschulen ablösen. Durch diese Maßnahme „sollte versucht werden, der frühen Selektion und Homogenisierung nach Leistung im österreichischen Schulwesen entgegenzuwirken,

also Faktoren, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beigetragen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt haben.“ (Zit. Luciak 2011: 149f.) Das BMUKK hat es sich zum Ziel gesetzt, die Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen zu verbessern. Die Förderung von Talenten und der Abbau von sozialer Ungleichheit werden angestrebt. (Vgl. BMUKK 2010: 3) Da allerdings die AHS-Unterstufe weiterhin als Wahloption erhalten bleibt, wird durch die frühen Schullaufbahnentscheidungen die Hoffnung auf Chancengerechtigkeit im Bildungswesen weiterhin aufgegeben.

Letztendlich sind die in Österreich gesetzten Initiativen, die zu Bildungsreformen führen sollten, in erster Linie auf die schlechten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien zurückzuführen. (Vgl. Luciak 2011: 150) Es gilt also das politische und wirtschaftliche Ansehen Österreichs zu schützen. Welchen Benachteiligungen Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich ausgesetzt sind, wird als nächstes beleuchtet.

3.3.3 Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Pflichtschulen

Das österreichische Bildungssystem ist gekennzeichnet durch eine frühe Differenzierung. Das heißt, Kinder werden nach der Volksschule selektiert und je nach Schulleistung in eine Sonderschule, Hauptschule, Neue Mittelschule oder eine Allgemeinbildende höhere Schule geschickt. Von dieser frühen Differenzierung sind Kinder mit Migrationshintergrund besonders betroffen, da ausländische SchülerInnen seltener eine weiterführende Schule besuchen. Im Schuljahr 2010/11 waren es weniger als 10% der GesamtschülerInnenzahl, die eine maturaführende Schule besuchten. Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ist hingegen in den Sonderschulen besonders hoch. Entscheidend für diese Entwicklung ist, dass oft die Wahl der Schule aufgrund der Deutschkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund getroffen wird. (Vgl. Baldaszi et al. 2012: 44)

„Schüler/-innen, die zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung im Alltag kein Deutsch sprechen, sind daher oft gezwungen, ihre Ausbildung statt in einer Volksschule an einer Sonderschule zu beginnen. Hier stammten im Schuljahr 2010/11 knapp 29% aller Schüler/-innen aus nichtdeutschsprachigen Familien. Mit fast 28% verzeichnete auch der

relativ junge Schultyp der Neuen Mittelschulen bereits einen ähnlich hohen Anteilswert. In Volks- und Hauptschulen waren im Schuljahr 2010/11 rund 24% bzw. 21% der Schulkinder fremdsprachig.“ (ebd.)

Nun gilt es herauszufinden, warum insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in den Pflichtschulen schlechtere Leistungen erbringen. Meist kommen Kinder von GastarbeiterInnenfamilien aus „bildungsfernen“ Schichten. Der Bildungshintergrund der Eltern gilt als ein wesentlicher Einflussfaktor beim schulischen Erfolg von Kindern. Dies zeigte auch die PIRLS Studie, welche erstmals 2006 in Österreich durchgeführt wurde und die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe misst. In Österreich ist das die letzte Schulstufe vor dem Übergang zur Sekundarstufe I. (Vgl. Suchań et al. 2012: 5) In Österreich sind 17 % der getesteten SchülerInnen MigrantInnen der ersten und zweiten Generation. Im Ländervergleich zeigten die Ergebnisse der PIRLS Studie vom Jahr 2006, dass die Leistungsdifferenz zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, nach England, die zweitgrößte ist. (Vgl. Suchań et al. 2007: 60)

Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse der PIRLS Untersuchungen vom Jahr 2006, welche die Unterschiede der Bildungshintergründe von Müttern und Vätern nach Migrationshintergrund darstellen. (Vgl. Biffl & Skrivanek 2011: 42f.)

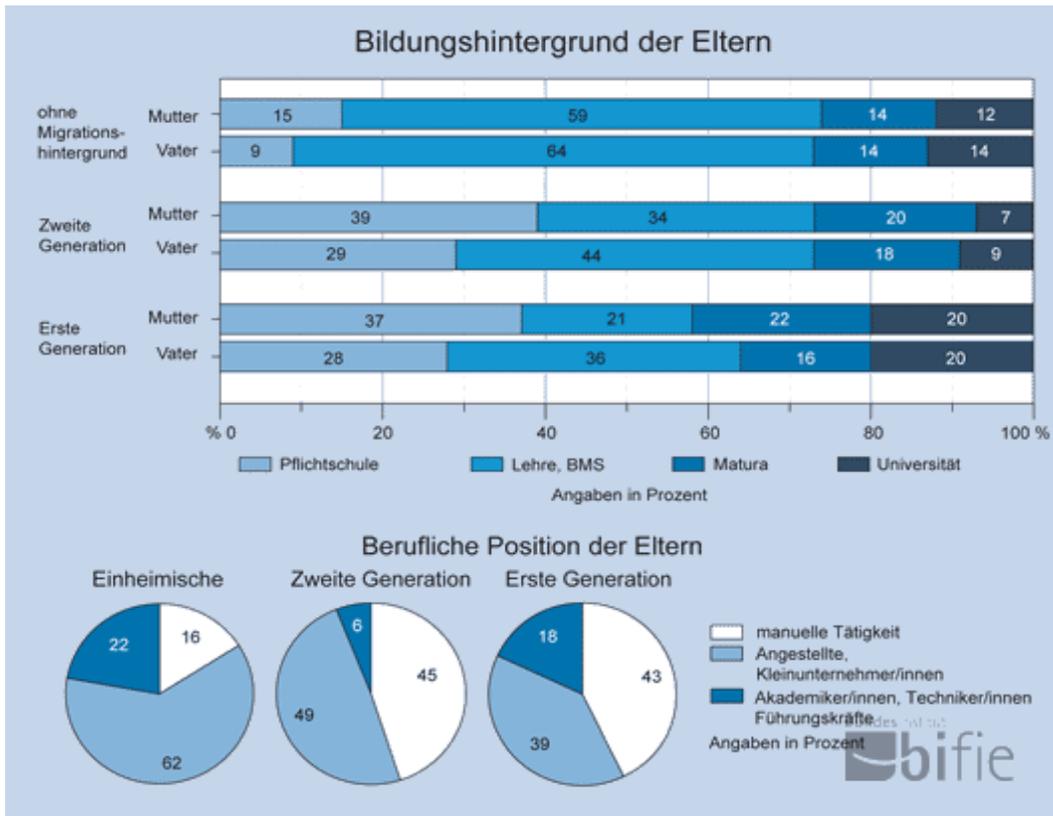


Abb. 3: Bildungshintergrund und berufliche Position der Eltern, PIRLS 2006, Angabe in Prozent

Quelle: Herzog-Punzenberger & Gapp (2009)

Wie zu erkennen ist, haben mehr Mütter als Väter einen Pflichtschulabschluss als höchste schulische Bildung, während mehr Väter einen Lehr- oder einen BMS-Abschluss haben. Ein weiterer Unterschied ist die Kluft der ersten und zweiten Generation bei den höher qualifizierten Eltern. Eltern der ersten Generation haben öfter einen Universitätsabschluss als Eltern der zweiten Generation. (Vgl. Biffl & Skrivanek 2011: 43) Die Lesekompetenz der Kinder ist besser, wenn das Kind, noch bevor es eingeschult wird, gemeinsam mit den Eltern Bücher liest. Hinzu kommt, dass „*Eltern mit Universitäts- bzw. postsekundärem Abschluss [...] sich mit ihren Kindern in dieser Weise etwa doppelt so häufig [beschäftigen] als Eltern mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss.*“ (Vgl. Suchań et al. 2007: 40) Ähnliche Ergebnisse lieferte auch die PIRLS Studie vom Jahr 2011. (Vgl. Suchań et al. 2012: 59)

In Bezug auf die schulische Bildung von Kindern aus „bildungsfernen“ Haushalten schreibt Anton Bucher in seinem Buchbeitrag „Armut und Bildungschancen: Gesamtschule als Ausweg?“ von einer sozialen Ungleichheit und unterscheidet dabei zwischen

der primären und der sekundären Benachteiligung von Kindern aus „bildungsfernen“ Familien. *„Die primäre Benachteiligung besteht unter anderem darin, dass Kinder aus ‘bildungsfernen’ Familien schlechtere Voraussetzungen mitbringen, ein geringeres Allgemeinwissen haben, seltener schon das Lesen gelernt haben (...).“* (Zit. Bucher 2013: 71, Herv. d. Verf.) Bei der sekundären Benachteiligung von Kindern aus den unteren Bildungsschichten handelt es sich um die Tatsache, *„(...) dass sie erst dann eine positive Empfehlung für eine höhere Schule erhalten, wenn sie deutlich höhere Leistungswerte aufweisen als Kinder aus ‘bildungsnahen’ Elternhäusern.“* (Zit. Bucher 2013: 72, Herv. d. Verf.) Bucher schreibt, dass laut der IGLU Studie vom Jahr 2006 LehrerInnen, wenn es beispielsweise um die Empfehlung bezüglich einer AHS-Einschulung geht, bei Kindern aus „bildungsfernen“ Haushalten mehr Leistung erwarten als bei Kindern aus „bildungsnahen“ Familien. (Ditton 1992, zit. nach Bucher 2013: 73) Diefenbach spricht in diesem Zusammenhang von einem Diskriminierungsprozess. Allerdings muss laut Diefenbach der Unterschied zwischen der individuellen und der institutionellen Diskriminierung berücksichtigt werden. (Vgl. Diefenbach 2010: 140) Um dies anhand des vorherigen Beispiels zu erklären, wenn ein Lehrkörper einem Kind trotz ausreichender Leistung keine Empfehlung für eine AHS ausspricht, *„(...) ist dieses Verhalten auf die Normalitätsvorstellungen und Wissensbestände und vielleicht auch Vorurteile der Lehrerin [oder des Lehrers] zurückzuführen und damit auf eine Diskriminierung eines Entscheiders innerhalb der Schule, aber nicht auf eine institutionelle Diskriminierung.“* (Zit. Diefenbach 2010: 141)

Von einer institutionellen Diskriminierung wird hingegen gesprochen, *„wenn das Verhalten der Lehrerin auf ‘die systemische Rationalität der gesamten Organisation Schule’* (Gomolla & Radtke 2000: 326, zit. nach Diefenbach 2010: 141) *bezogen wäre.“* Gomolla und Radtke sind der Ansicht, dass es in der Organisation Schule ein institutionalisiertes und geteiltes Wissen, wie z.B. Wahrnehmungen, Normen und Routinen, gibt, *„das zur Begründung der Selektionsentscheidung benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert und darstellbar macht.“* (Zit. Gomolla & Radtke 2007: 21) Das heißt, nicht nur die individuelle Einstellung der einzelnen Lehrkörper, sondern auch das institutionalisierte Wissen kann zu Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund führen.

Die Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund hängt dementsprechend von mehreren Faktoren ab. Tatsache ist, dass *„[s]elbst nach Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren [...] signifikante Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund [bleiben].“* (Zit. Biffl & Skrivanek 2011: 46) Eine Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem ist zwar noch nicht erreicht, allerdings gibt es Bemühungen von Seiten des BMUKK, dies auszugleichen. Die Gleichstellung aller Kinder, unabhängig ihrer Herkunft, kann auch zu Ungleichheiten im Bildungssystem führen, da die österreichischen Schulen in der Regel monolingual deutschsprachig ausgerichtet sind und daher Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch benachteiligt werden. In einer Publikation der OECD zum Thema Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung wird dieser Aspekt auch betont, insbesondere wird darauf hingewiesen, dass die Bildungssysteme bereits existierende Ungleichheiten verstärken und dies sich negativ auf die Motivation der betroffenen Kinder auswirken kann. (Vgl. OECD 2012: 3)

„Zur Stärkung der Chancengerechtigkeit und zum Abbau der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozioökonomischer Gruppen wurde in den letzten Jahren eine Anzahl universeller Maßnahmen in die Wege geleitet. Zu diesen zählen strukturelle und pädagogische Reformen sowohl in der Elementarbildung [...] als auch im Bereich der Schulpflicht. Darüber hinaus wurde zuwanderungsspezifischen Aspekten besondere Beachtung geschenkt. In den letzten Jahren wurde die Sprachförderung sowohl für Deutsch als auch in den 20 von Zuwanderern in Österreich am häufigsten gesprochenen Sprachen ausgebaut. Interkulturelles Lernen wurde als Unterrichtsprinzip verankert und als Priorität in die LehrerInnenbildung aufgenommen. Um echte Verbesserungen der schulischen Leistungen von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch herbeizuführen, bedarf es jedoch größerer Anstrengungen für die erfolgreiche Umsetzung politischer Strategien.“ (Zit. Nusche et al. 2009: 9)

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird näher auf die Maßnahmen, welche die Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch betreffen, näher eingegangen, doch davor wird die rechtliche Lage kurz dargestellt.

3.3.4 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Ab 1990 kann von einer Etablierung von integrationsfördernden Maßnahmen im Schulwesen gesprochen werden. Dazu haben einerseits die Gründung des Hochschullehrgangs *Deutsch als Fremdsprache* in Graz, die Einrichtung zweier Lehrkanzeln in Wien und Graz sowie die Einführung des Zusatzlehrplans *Deutsch als Zweitsprache* in Pflichtschulen wesentlich beigetragen. (Vgl. Helbig et al. 2001: 98)

Die ansteigenden Zahlen von nichtdeutschsprachigen Kindern in österreichischen Schulen machten ein Umdenken vom zuvor praktizierten GastarbeiterInnenmodell notwendig. Demzufolge wurden Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als ein vorübergehendes Problem gesehen. Kennzeichnend hierfür war die bis zum Jahr 1992 gültige Rechtslage, wonach einerseits alle Einschulungsmaßnahmen von nicht deutschsprachigen Schülern als Schulversuch durchgeführt werden mussten und andererseits die Anzahl der eingeschulten Kinder 10% der Gesamtschülerzahl nicht überschreiten durfte. (Vgl. Helbig et al. 2001: 104)

In Österreich sind die öffentlichen Schulen unabhängig von Geburtsort, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des religiösen Bekenntnisses für alle Kinder zugänglich. Das bedeutet, dass auch Flüchtlings- und Migrantenkinder die gleichen Schulen wie österreichische Schulkinder besuchen können und nicht aufgrund ihrer Sprache oder Religionszugehörigkeit von den öffentlichen Schulen abgewiesen werden dürfen. (Vgl. BMUKK 2012: 7)

Es gilt für alle Kinder, die ihr sechstes Lebensjahr vollendet haben und deren Lebensmittelpunkt sich in Österreich befindet, die Schulpflicht. Dabei spielt es keine Rolle, welche Staatsbürgerschaft sie besitzen. Falls der Aufenthalt in Österreich nur temporär ist, hat ein Kind das Recht eine Schule zu besuchen, jedoch ist es nicht dazu verpflichtet. (Vgl. BMUKK 2012: 7) *„Die zuständige Sprengelschule hat alle schulpflichtigen Kinder, also auch Kinder von AsylwerberInnen oder Kinder, deren aufenthaltsrechtlicher Status nicht geklärt ist, aufzunehmen.“* (Zit. ebd.)

Für jene Kinder, die aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse im Unterricht nicht mithalten können, besteht die Möglichkeit, sie für zwölf Monate als außerordentliche Schülerin oder Schüler aufzunehmen. Die außerordentlichen SchülerInnen werden meist

ihrem Alter entsprechend eingestuft, nur falls durch eine Rückstufung ein Vorteil für die SchülerInnen entsteht, wird diese vorgezogen. (Vgl. BMUKK 2012: 9) Eine Aussicht auf Verlängerung des außerordentlichen Status besteht, falls die Schülerin oder der Schüler in den ersten zwölf Monaten ohne eigenes Verschulden die deutsche Unterrichtssprache nicht zureichend gelernt hat. (Vgl. BMUKK 2012: 9f.) Um diesen Kindern das Erlernen der Unterrichtssprache zu erleichtern, wurden erstmals im Schuljahr 2006/07 per Gesetz die Sprachförderkurse für die Volksschule und Vorschule eingeführt. Die Aufgabe dieser Sprachförderkurse ist den außerordentlichen SchülerInnen *„jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch einzelne Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden.“* (BMUKK 2012: 11) Ein Kurs zur Förderung der deutschen Unterrichtssprache kann dann eingeführt werden, wenn eine Mindestzahl von acht SchülerInnen erreicht wird. Die Organisation dieses Kurses kann unterrichtsparallel oder auch integrativ, also in Kombination mit anderen Unterrichtsfächern erfolgen und wird von einer dafür geschulten Lehrkraft geführt. (Vgl. ebd.)

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich den drei Säulen der Migrationspädagogik, welche bereits angesprochen wurden.

3.3.5 Drei Säulen der Migrationspädagogik

3.3.5.1 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Das Unterrichtsfach „Deutsch als Zweitsprache“ richtet sich an jene Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben und im schulpflichtigen Alter sind. Dieses Fach wurde 1992/93 in das Regelschulwesen aufgenommen und versteht sich als ein mehrjähriges Lernkonzept. Bis dahin war die rechtliche Situation der Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache dürftig. (Vgl. Helbig et al. 2001: 104) Für die Volksschule läuft dieser Förderunterricht unter dem Namen *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache* und ist für Schülerinnen und Schüler gedacht, die keine oder nur geringe sprachliche Vorkenntnisse im Deutschen haben. Dieser Lehrplanzusatz ist als Differenzierungshilfe zu verstehen und orientiert sich an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Deutsch-

Lehrplans. Diese Verbindung zwischen dem Lehrplanzusatz DaZ und dem Lehrplan für Deutsch hat das Ziel, zu fließenden Übergängen zu führen. (Vgl. BMUKK 2012: 17)

Für Schülerinnen und Schüler der Hauptschule, der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe enthält das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ besondere didaktische Grundsätze. So muss dieser Unterricht den betroffenen SchülerInnen, im Anschluss an deren Lern- und Lebenserfahrungen, ihre sprachliche und kulturelle Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für ihre schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird. Der Muttersprache kommt in diesem Lernprozess eine wichtige Rolle zu. Daher wird sie beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt. SchülerInnen können nicht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in die niedrigste Leistungsgruppe eingestuft werden. Da Kinder mit einer anderen Erstsprache im gemeinsamen Unterricht mit SchülerInnen der höchsten Leistungsgruppe eine hohe Sprachkompetenz auf Deutsch erzielen können. (Vgl. BMUKK 2012: 18)

Laut Schulorganisationsgesetz müssen Lehrkräfte, die Deutsch-Förderunterricht in der Volksschule unterrichten wollen, eine Zusatzausbildung machen, da nur so die Erziehungsbedürfnisse der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bewältigt werden können. (Vgl. BMUKK 2012: 19)

3.3.5.2 Muttersprachlicher Unterricht (MUU)

Dieser Unterricht wurde auch im Schuljahr 1992/93 in das Regelschulwesen der allgemein bildenden Pflichtschulen aufgenommen. Davor wurde es als ein Schulversuch unter dem Namen „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ geführt. Alle Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, unabhängig welche Staatsbürgerschaft sie besitzen, können an diesem Unterricht teilnehmen. Die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit werden mit diesem Unterrichtsangebot angestrebt. Zudem sollen durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden. In der Vorschulstufe wird ein verstärkter Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen zur Optimierung der frühsprachlichen Förderung empfohlen. (Vgl. BMUKK 2012: 20f.)

Die offene Gestaltung der Lehrpläne für diesen Unterricht lässt sich grundsätzlich auf alle Sprachen anwenden. Daher muss auch nicht bei jeder Einführung einer neuen Sprache im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts ein neuer Lehrplan für die jeweilige Sprache entwickelt werden. (Vgl. BMUKK 2012: 21)

Ein wesentliches Merkmal dieses Unterrichtsfaches ist die Unverbindlichkeit. Das heißt, wenn Interesse an einer muttersprachlichen Förderung besteht, müssen die Schülerinnen und Schüler fristgerecht für diesen Unterricht angemeldet werden. Sobald sie angemeldet sind, gilt dann für dieses Fach die Anwesenheitspflicht. (Vgl. BMUKK 2012: 22)

Dieser Unterricht wird an den allgemein bildenden Pflichtschulen so organisiert, dass er integrativ in Teamform oder parallel zum Nachmittagsunterricht verläuft. Eine Mischung aus Kurs- und Teamform ist beispielsweise in Wiener Volksschulen oft zu sehen, da es pädagogisch als sinnvoll erachtet wird. Hier arbeiten die MuttersprachenlehrerInnen im Team mit KlassenlehrerInnen. Dies betrifft in erster Linie die zwei großen Migrantensprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch. Eine unterrichtsparallele Führung ist nur dann möglich, wenn kein Pflichtgegenstand versäumt wird. Zudem ist es möglich, den Muttersprachenunterricht für gleiche Unterrichtsinhalte zu nützen. Dabei werden beispielsweise Themen aus dem Sachunterricht in der jeweiligen Muttersprache bearbeitet. (Vgl. BMUKK 2012: 22f.)

Die MuttersprachenlehrerInnen werden von den österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt. Früher wurden die muttersprachlichen Lehrkräfte für eine befristete Zeit vom jeweiligen Herkunftsland entsendet. Heute werden in erster Linie diejenigen LehrerInnen, die sich gut eingearbeitet haben und sich durch Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit bewährt haben oder ihre Erstausbildung in Österreich absolviert haben, eingesetzt. Im laufenden Schuljahr 2012/13 sind über 420 LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich im Einsatz. Manche dieser Lehrkräfte unterrichten nur wenige Wochenstunden in ihrem Unterrichtsfach und werden zum Teil auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. (Vgl. BMUKK 2012: 23)

3.3.5.3 Interkulturelles Lernen (IL)

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist Anfang der 1990er Jahre in die Lehrpläne der allgemein bildenden Schulen eingegangen. Dieser Schritt kann als Reak-

tion auf die migrationsbedingte Veränderungen in den Klassenzimmern zurückgeführt werden. (Vgl. Binder 2004: 200) Im Allgemeinen handelt es sich dabei um ein gemeinsames Lernen und Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte von Schülerinnen und Schülern unabhängig ihrer Herkunft. Dieses Unterrichtsprinzip soll in alle Unterrichtsgegenstände einzufließen und richtet sich daher nicht nur an einen bestimmten Gegenstand. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu motiviert werden, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit in den Unterricht sinnvoll einzubringen. (Vgl. BMUKK 2012: 25f.) Die Kultur- und Sozialanthropologin Susanne Binder betont, wie wichtig es ist, dass interkulturelles Lernen *„als ein Prozess betrachtet wird, also niemals starr und fest ist, sondern einer gewissen Flexibilität und Anpassung an immer wieder neue Gegebenheiten bedarf, da sich die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen ja analog dazu in ständiger Veränderung und Bewegung befinden.“* (Zit. Binder 2004: 200)

Abgesehen von den Lehrplanbestimmungen können einzelne Schulen, auf Eigeninitiative hin, interkulturelle Schwerpunkte setzen. (Vgl. BMUKK 2012: 25f.) Dabei unterstützt auch das Referat für Migration und Schule im BMUKK mit der Initiative „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“ unterschiedliche Schulen und Lehrkräfte bei der Durchführung von Schulprojekten zu diesem Thema. (Vgl. BMUKK) Die Frage bei den drei migrationspädagogischen Säulen ist allerdings, in welchem Ausmaß diese im Schulalltag umgesetzt werden können, wenn sie eher *„in vagen und unverbindlichen Begriffen abgefasst [sind].“* (Zit. Nusche et al. 2009: 23)

„Viele Strategien und Maßnahmen für zugewanderte SchülerInnen werden als ‘Pilotprojekte’ eingeführt, jedoch selten gründlich evaluiert, aufgewertet oder ins System übernommen. Die Durchführung nationaler Strategien und Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und zur Bildung von MigrantInnen ist, was die Verfügbarkeit und Qualität der Förderung zugewanderter SchülerInnen betrifft, nach Bundesland, Stadt und Schule stark unterschiedlich. Dies ist ein Ergebnis der allgemeinen Widersprüchlichkeiten in der Steuerung und Organisation des österreichischen Bildungssystems.“ (Zit. Nusche et al. 2009: 23)

3.3.6 Zusammenfassung

Der wirtschaftliche Aufschwung Österreichs hatte eine ausgeprägte GastarbeiterInnenmigration zur Folge. Die zwei größten Gruppen in Österreich bilden die MigrantInnen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Die GastarbeiterInnen begannen, im Widerspruch zum Rotationsprinzip, sich ab den 1970er Jahren in Österreich niederzulassen. In Sinne der Familienzusammenführung wurden die in der Heimat zurückgelassenen Frauen und Kinder nachgeholt.

In den Schulen stieg die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund immer weiter an und es mussten neue schulpolitische Maßnahmen getroffen werden. Die bis dahin dürftigen Fördermaßnahmen nahmen zu, insbesondere nach der ersten PISA Studie, in der Österreich schlecht abgeschnitten hat. Es wurden die sogenannten drei Säulen der Migrationspädagogik (DaZ, MUU, IL) eingeführt. Mit diesen Maßnahmen sollten Kinder mit Migrationshintergrund besser in das österreichische Bildungssystem eingegliedert werden. Ein Problem der drei Säulen der Migrationspädagogik ist, dass sie meist nur in Form von Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen angeboten wird. Die vollen Ressourcen dieser Förderungen werden daher oft nicht ausgeschöpft. Forciert wird allen voran Deutsch, hingegen wird die Muttersprache nicht beherzigt. Ebenso wird das interkulturelle Prinzip meistens auf Eigeninitiative der einzelnen Schulen berücksichtigt, daher können die Maßnahmen, die für SchülerInnen mit Migrationshintergrund getroffen werden, je nach Bundesland und Schule abweichen.

Das österreichische Schulsystem ist so aufgebaut, dass die Kinder, nach einer vierjährigen gemeinsamen Ausbildung, je nach Leistung in unterschiedliche Schullaufbahnen geschickt werden. Neben der Sonderschule, Hauptschule und der AHS-Unterstufe wurde erstmals im Schuljahr 2008/09 die Neue Mittelschule eingeführt, die zukünftig die Hauptschule ablösen wird. Ein weiterer Schritt war die Schaffung einer eigenen Abteilung für Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik im BMUKK. Durch diese Maßnahmen versucht das BMUKK ein Zeichen für Chancengleichheit und individuelle Förderung zu setzen. Die Errichtung der Neuen Mittelschule wird andererseits auch als eine politische Reaktion auf die schlechten PISA Ergebnisse gedeutet.

Da Kinder mit Migrationshintergrund meist aus sozial schwachen Familien kommen, wirkt sich die frühe Differenzierung negativ auf ihre Bildung aus. Die Kinder werden

mit unterschiedlichen Voraussetzungen eingeschult. Eine dieser ist der familiäre Bildungshintergrund. In diesem Sinne kann einerseits von einer primären und andererseits sekundären Benachteiligung der Kinder gesprochen werden. Während die primäre Benachteiligung sozioökonomischen Ursprungs ist, kann die sekundäre durch institutionelle und individuelle Diskriminierung erfolgen. Das heißt, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch von der Schule als Institution benachteiligt werden können. Als Beispiel dafür ist, dass bei der frühen Selektierung der Kinder in das mehrgliedrige Schulsystem, Kinder mit Migrationshintergrund in den Sonder- und Hauptschulen über- und in der AHS unterrepräsentiert sind. Somit kann von einer Chancenungleichheit im österreichischen Bildungssystem ausgegangen werden, wobei das BMUKK mit der Neuen Mittelschule diese Ungleichheit bekämpfen möchte. Das österreichische Schulsystem ist monolingual deutschsprachig und benachteiligt Kinder mit einer anderen Muttersprache.

3.4 Methodik der empirischen Untersuchung

Dieser Arbeit liegt eine qualitative Forschung zugrunde. Die Forschungsfrage lautet: „Wie ist das Verhältnis zwischen Politik, Wissenschaft und NGOs in Bezug auf die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich?“ Da die Beantwortung dieser Frage nicht nur auf Fakten beruht, sondern auch die subjektiven Wahrnehmungen mit einfließen, ist hier ein qualitatives Forschungsverfahren am besten geeignet. Im Folgenden wird die in dieser Arbeit angewendete Methode näher erläutert.

3.4.1 Erhebungsmethode

Der empirische Teil dieser Arbeit wurde mittels Literaturrecherche und acht leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt. Hierfür wurden repräsentative AkteurInnen aus Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft (NGOs) identifiziert und anschließend zum Thema der schulischen Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund befragt. Wichtig war dabei herauszufinden, wer die dominanten AkteurInnen sind und welche Dialogformen bestehen. Des Weiteren sollte auch herausgefunden werden, welche Rolle den zivilgesellschaftlichen Verbänden in dieser Debatte zukommt. Allen InterviewpartnerInnen wurde die gleiche Einstiegsfrage gestellt und die lautet: „Welche AkteurInnen sind zentral bei der schulischen Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich?“ Bei den Interviews handelt es sich um Einzelgesprä-

che, da die Experteninterviews die Aufgabe haben, Wissen zu erschließen und diese Aufgabe sich am einfachsten lösen lässt, wenn die interviewende Person sich nur auf eine befragte Person konzentrieren muss. (Vgl. Gläser & Laudel 2004: 41)

3.4.1.1 Untersuchungsinstrument - leitfadengestützte ExpertInneninterviews

Der Leitfaden gibt der interviewenden Person eine gewisse Sicherheit, die wichtigen Aspekte und Themen durchzuarbeiten und vereinfacht die Vergleichbarkeit der einzelnen Fälle. Außerdem stellt der Leitfaden sicher, dass der/ die Interviewende in allen Interviews die Informationen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sein können, erhoben werden. (Vgl. Gläser & Laudel 2004: 139) Dabei wurde der Leitfaden in die drei Bereiche der Akteurslandschaft, Dialogforen bzw. Vernetzung und der makrostrukturellen Faktoren unterteilt. Die Abarbeitung des Leitfadens wurde flexibel gestaltet. Die Anwendung von offenen Fragen gab den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit, frei auf die gestellten Fragen zu antworten. Die befragte Person konnte bestimmen, was aus ihrer Perspektive wichtig war. So konnte, je nachdem, in welche Richtung das Gespräch sich bewegte, die Wahl der nächsten Frage variieren. Der Leitfaden diente folglich als Hilfsmittel, damit die essentiellen Aspekte nicht ausgelassen werden, jedoch nicht als eine strikte Vorgabe, die dringend einzuhalten war. Am Ende des Gesprächs wurde gefragt, ob die interviewte Person noch etwas ergänzen möchte, was wichtig ist und nicht angesprochen wurde. Nach Einverständnis der InterviewpartnerInnen wurde jedes Interview per Diktiergerät aufgezeichnet. Die Interviews werden nicht an diese Arbeit angehängt, da allen GesprächspartnerInnen Anonymität zugesichert wurde. Daher werden sie chronologisch nach Datum, an dem das Gespräch stattgefunden hat, mit den Nummern 1 bis 8 aufgelistet. Für InterviewpartnerIn wird die Abkürzung IP verwendet. Demnach ist beispielsweise mit IP7 der/die InterviewpartnerIn 7 gemeint. Jedes Interview dauerte circa 60 Minuten. Sieben Gespräche wurde im Zeitraum von Mai bis September 2012 durchgeführt. Ein weiteres Interview fand im November 2013 statt.

3.4.1.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Als potenzielle InterviewpartnerInnen wurden verschiedene Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Wissenschaft, Politik und NGOs gesucht. IP1 und IP4 sind aus der Wissenschaft und forschen unter anderem zum Thema der schulischen Integration.

IP2 und IP8 sind aus der Politik und auf unterschiedliche Weise mit dem Thema beruflich in Kontakt. IP3 und IP6 sind in zivilgesellschaftlichen Verbänden aktiv und bieten Lernhilfe für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund an. IP5 und IP7 betreuen Anlaufstellen für LehrerInnen und angehende LehrerInnen, die sich mit dem Thema der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beschäftigen. Alle InterviewpartnerInnen waren freundlich und interessierten sich für diese Forschungsarbeit. Sieben Gespräche fanden in den Büros der interviewten Personen statt. Ein Interview wurde in einem Café geführt. Die InterviewpartnerInnen wurden zuerst über das Diplomarbeitsthema informiert und anschließend wurde der Leitfaden kurz erklärt. Die erste interviewte Person war aus der Wissenschaft. Die Basis warum gerade diese Person angesprochen wurde, bildete deren Tätigkeit bzw. deren Forschungsarbeiten. Um weitere relevante InterviewpartnerInnen zu finden, wurde einerseits das Schneeballverfahren angewendet und andererseits der Empfehlung des Diplomarbeitbetreuers nachgegangen. Bei der Schneeballtechnik handelt es sich um ein Verfahren, bei der durch Weiterempfehlungen der beispielsweise bereits interviewten Personen, neue Kontakte gefunden werden. So konnten weitere Personen, die im Gespräch als zentral angesehen wurden, kontaktiert werden. Der Nebeneffekt dieser Vorgehensweise ist, dass man sich nur im Kontext bestimmter Netzwerke bewegt, weil man nur Personen weiterempfohlen bekommt, die die InterviewpartnerInnen auch selber kennen. (Vgl. Gabler 1992 zit. nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010: 180). Dies trifft in dieser Arbeit nur bedingt zu. Da zum einen die Akteurslandschaft ein Bereich war, der im Zuge des Interviews abgefragt wurde und zum anderen, weil die Vorgabe ExpertInnen aus Politik, Wissenschaft und NGOs zu befragen, eine solche Einschränkung nicht zugelassen hätte.

3.4.2 Datenauswertung

Nachdem alle Interviews durchgeführt und anschließend transkribiert wurden, galt es nun, eine passende Auswertungsmethode zu finden. Die Entscheidung fiel auf eine Themenanalyse nach Froschauer und Lueger. Sie dient in erster Linie dazu, einen Überblick über Themen zu verschaffen. Dies erfolgt durch die Zusammenfassung der Kernaussagen und der Erkundung des Kontextes in dem die Themen auftreten. Der manifeste Gehalt der Aussagen steht demnach im Mittelpunkt. Durch das Bilden von Themen wird die große Textmenge in ihren Kernaussagen zusammengefasst, verglichen und anschließend in Zusammenhang gesetzt. Hier wird unterschieden zwischen einem

Codierverfahren und einem Textreduktionsverfahren. (Vgl. Froschauer & Lueger 2003: 158) Bei dieser Arbeit wurde die zweite Variante angewendet. Die Forschungsfrage bestimmt, was ein Thema ist, wie beispielsweise Schlüsselereignisse, wissenschaftliche Expertise, ExpertInnen oder „Rolle der NGOs“. (Vgl. ebd.: 160) Jedoch reicht es nicht, wenn die Themen nur benannt werden, „sondern es sollten die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um Unterschiede in der Darstellung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen.“ (Zit. ebd.: 159) Der Gesamtzusammenhang wurde hergestellt, indem die Interaktion zwischen Themen und deren Merkmale herausgearbeitet wurde. Dieser Schritt sollte dazu dienen, die Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage zu integrieren. (Vgl. ebd.: 162) Die Abschlusstabelle mit den großen Themen und den dazugehörigen Unterthemen sieht wie folgt aus.

1. AKTEURINNEN zur schulischen Integration in Österreich

politische und bildungspolitische AkteurInnen

- BMUKK
- Finanzamt
- Innenministerium (Staatssekretariat)
- LehrerInnenausbildungseinrichtungen
- EU

wissenschaftliche AkteurInnen

- ExpertInnen
- Wissenschaftliche Disziplinen

Zivilgesellschaftliche Verbände (NGOs)

Dialogforen

- Wissenschaftliche Foren (z.B. BIFIE)
- Politische Foren (z.B. Expertenrat des BMI)
- gemischte Foren (z.B. Integrationsbeirat des BMI)

2. POLITIK

- Schlüsselereignisse
- Macht
- GeldgeberIn

3. WISSENSCHAFT

- Expertise
- ExpertInnen
- Beitrag
- Austauschforen

4. NGOs

- Rolle der NGOs
- NGOs als „DruckmacherIn“

5. ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM

- Integration in der Schule
- Submersion
- Mangelnde Umsetzung (Schule)
- Mangelnde Umsetzung (IL)
- Mangelnde Umsetzung (MMU)

Tab. 1: Abschlusstabelle der Themenanalyse

3.5 Ergebnisse der Interviewauswertung

3.5.1 AkteurInnen zur schulischen Integrationspolitik in Österreich

Dieser Abschnitt soll einen Überblick über die AkteurInnen der schulischen Integrationspolitik, welche von den InterviewpartnerInnen genannt wurden, geben. Als AkteurInnen sind jene Personen, Gruppen und Organisationen gemeint, die bei der Ausgestaltung der schulischen Integrationspolitik direkt oder indirekt beteiligt sind. Die Interviews wurden nach relevanten AkteurInnen untersucht und in vier Bereiche gegliedert. Neben den politischen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Playern sollen auch die zivilgesellschaftlichen Verbände und verschiedene Dialogforen beleuchtet werden.

3.5.1.1 Politische und bildungspolitische AkteurInnen

Die politischen und bildungspolitischen AkteurInnen sind die dominantesten und prägen die Entwicklungen der schulischen Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund am stärksten.

Fünf von acht InterviewpartnerInnen aus Wissenschaft, Politik und zivilgesellschaftlichen Verbänden nannten das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) als einen wichtigen Player. Dabei erwähnten sie auch die Stadt- bzw. Landesschulräte auf regionaler Ebene.

Vier von acht Befragten erwähnten den Abteilungsleiter für Migration, interkulturelle Bildung, Sprachenpolitik und Sonderpädagogik im BMUKK, im Zusammenhang mit politischen AkteurInnen. Eine befragte Person aus der Wissenschaft fügte hinzu, dass das Unterrichtsministerium zwar eine wichtige AkteurIn der schulischen Integrationspolitik ist, jedoch könne es Entscheidungen nicht ganz alleine treffen, da politische und finanzielle Verbindlichkeiten eine entscheidende Rolle spielen.

„(...) da ist erst einmal das Unterrichtsministerium zu nennen, aber das Unterrichtsministerium kann natürlich Entscheidungen nicht (...) ganz eigenständig treffen, weil bestimmte politische Verpflichtungen, Verbindlichkeiten oder Abmachungen existiert und natürlich auch von parteipolitischen Themen abhängig ist. Daher kann man das Unterrichtsministerium nicht unabhängig von der Parteipolitik betrachten. Gleichzeitig ist das so, wenn da Maßnahmen implementiert werden,

finanziert werden, kommen dann diese Finanzierungen, soweit ich das überblicken kann auch vom Finanzministerium.“ (Zit. IP1 2012)

Somit ist das Finanzministerium auch relevant, da dieses die finanziellen Mittel zur Verfügung stellt. IP1 erklärte, dass dies auch mit Überzeugungsarbeit verbunden ist, weil die entscheidungstragenden Personen im Finanzministerium keine WissenschaftlerInnen sind und keine tiefgreifenden Einblicke in diesem Themengebiet haben.

„(...) wenn wir jetzt hier sagen (...) das bestimmte Maßnahmen wichtig wären, dann müssten wir auch ein Offert schreiben, damit es genehmigt wird, es müsste dann auch mit dem Finanzministerium besprochen und den dortigen Mitarbeitern plausibel gemacht werden, weil das dann ja auch keine Bildungswissenschaftler oder Sprachwissenschaftler (...) sind.“ (Zit. IP1 2012: 6)

Das Bundesministerium für Inneres (BMI) und explizit das Staatssekretariat für Integration wurde im Rahmen der Interviews von fünf ExpertInnen erwähnt. Beispiele hierfür wären:

„wenn es um Integrationsthemen geht, spielen ja auch gesellschaftliche Integrationsfragen mit hinein in diesen Schulbereich, also wenn ich jetzt zum Beispiel denk wo der Integrationsstaatssekretär angesiedelt ist, im Innenministerium.“ (Zit. IP4 2012: 2)

„Ich meine jetzt haben wir das erste Mal einen Integrationsstaatssekretär, den Herrn Kurz, mal schauen was er tut. Er ist umtriebig, man sieht ihn immer wieder.“ (Zit. IP5 2012: 10)

„Zum Beispiel Kurz. (Sebastian) Kurz ist ganz bestimmend.“ (Zit. IP7 2012: 7)

„Das Staatssekretariat spielt eine Rolle. Der Staatssekretär selber in der Funktion.“ (zit. IP8 2013: 1)

Die LehrerInnenausbildungseinrichtungen, wie beispielsweise Pädagogische Hochschule (PH) wurden von vier GesprächspartnerInnen als wichtig eingestuft. Da sie je nach

dem, ob auf Länder- oder Stadtebene dem Stadtschul- bzw. dem Landesschulrat unterstellt sind, werden sie in dieser Arbeit als bildungspolitische Akteure angeführt.

Die Rolle von nationaler Parteipolitik und EU-Politik zu diesem Thema wird neben IP1 von weiteren drei Befragten betont. Insbesondere von IP8:

„Für mich spielt die OECD die wichtigste Rolle als Impulsgeber.“ (Zit. IP8 2013: 1)

3.5.1.2 Wissenschaftliche AkteurInnen

Neben den politischen und bildungspolitischen AkteurInnen wurde von fast allen Befragten die Universität mit ihren unterschiedliche Studienrichtungen als relevante Akteurin bezeichnet. Am meisten wurden die Sprachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Politikwissenschaft genannt. Beispiele hierfür wären folgende Zitate:

„(...) also die Bildungswissenschaft ist natürlich wichtig an der Universität, das ist klar.“ (Zit. IP1 2012: 3)

„(...),die Universitäten, wo es Institute für Bildungswissenschaft gibt, die dann hier auch noch wissenschaftliche Arbeiten zu dem Thema machen, aber wiederum nicht nur die Bildungswissenschaft, sondern andere Institutionen, also ich denke (...) Kultur- und Sozialanthropologie, die Linguistik, Politikwissenschaft, also verschiedenste, oder Internationale Entwicklung, je nachdem wie weit man jetzt diesen Integrationsbegriff irgendwie auch fasst.“ (Zit. IP4 2012: 2)

Die Sprachwissenschaft wurde von sechs GesprächspartnerInnen angesprochen.

Außerdem wurde von der Hälfte der GesprächspartnerInnen einerseits Personen die ihres Erachtens als Expertin oder Experte in dem Themengebiet gelten oder andererseits von der Politik als AnsprechpartnerInnen angesehen werden, beim Namen erwähnt. Auffällig war, dass oft die gleichen Namen fielen. Zudem wurde bemerkt, dass die genannten verschiedenen Disziplinen zu diesem Thema forschen, jedoch bedeutete dies nicht unbedingt, dass sie bei der Entwicklung der schulischen Integrationspolitik irgendeinen Einfluss haben. Dazu wird noch später näher eingegangen werden.

3.5.1.3 *Zivilgesellschaftliche Verbände (NGOs)*

Zivilgesellschaftliche Verbände, die aktiv zu diesem Bereich arbeiten, konnten sieben InterviewpartnerInnen angeben. Um einen Eindruck zu bekommen welche Vereine zu welchen Themen arbeiten, folgt nun eine Auflistung einiger Vereine, die von den Befragten angegeben wurden.

- BAOBAB: Themen zu Globalem Lernen, Verleih von mehrsprachige und interkulturelle Medien (IP5)
- Caritas: viele Projekte, wie „Lerncafés“, „Käfig League“ oder „Mama lernt Deutsch“ (IP2, IP3, IP8)
- Charlotte-Bühler Institut: Schwerpunkt Elementarpädagogik (IP3)
- Diverse Jugendeinrichtungen (IP1, IP6)
- Gemeinsam lernen - birlikte öğrenelim: Beratungsstelle für Personen mit Migrationshintergrund (IP5, IP6)
- Interface: bietet Lernhilfe an (IP2, IP6)
- Interkulturelles Zentrum: u.a. Schulprojekte (IP4, IP8)
- ISOP: Anlaufstelle für MigrantInnen (IP3)
- Jugendwohlfahrt (IP3)
- Kulturkontakt Austria (KKA): Schwerpunkt u.a. in Diversität und Bildung (IP5)
- KuKeLe: Kulturen kennen lernen (IP5)
- Okay, zusammen leben: Wissens- und Kompetenzort für Migrations- und Integrationsfragen in Vorarlberg (IP8)
- Radiobande: machen mehrsprachige Klassenprogramme (IP5)
- REBAS: Regionale Beratungsstelle im 15. Bezirk bietet Nachmittagsbetreuung und Hausaufgabenhilfe an. (IP5)
- Rotes Kreuz: verschiedene Projekte (IP3, IP5, IP8)
- Selbstverwaltungen von Eltern (IP1, IP8)

- ZARA: Antirassismus-Training für Schulen (IP5)

IP8 nannte zudem die Sozialpartner Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer und die industriellen Vereinigung als aktive Akteure in diesem Themenbereich.

3.5.1.4 Dialogforen

Eine grobe Unterteilung in politische und wissenschaftliche Dialogforen ist bedingt möglich, da die Austauschforen meist gemischt sind. Aber als wissenschaftliche Gremien, die stark mit der Politik im Austausch stehen, wurden das BIFIE und die Akademie der Wissenschaften angegeben.

„Eine ganz hervorragende Einrichtungen, also das BIFIE spielt eine Rolle, (...) hat auch gewisse Zuständigkeiten und Möglichkeiten z.B. großflächigere Untersuchungen quantitativer Art, internationale Bildungserfolgsvergleiche werden ja auch vom BIFIE aus geleitet.“
(Zit. IP1 2012: 4)

Das dem Innenministerium angegliederte Expertenrat für Integration kann als ein politisches Forum gesehen werden, da es von der Politik selbst eingesetzt wurde. Hinzu kommt der Integrationsbeirat das auch im Innenministerium angesiedelt ist. Diese zwei Dialogforen wurden von drei GesprächspartnerInnen angesprochen. (IP1, IP2, IP8) Von diesen Dreien haben Zwei die parteipolitische Prägung der Dialogstrukturen betont. Über den Expertenrat konnte IP2 folgendes berichten:

„Das ist vor zwei Jahren mit dem neuen Aktionsplan ins Leben gerufen worden. Es gibt diesen Expertenrat, wo wirklich hochrangige Leute drinnen sitzen und die haben einen 20-Punkte-Plan ausgearbeitet. Das heißt, allein schon diese Empfehlung, kam von Wissenschaftlern aus der Wissenschaft, sage ich einmal, von anerkannten Experten.(...) Das heißt, das Ministerium hat (...) einen eigenen Expertenpool, mit dem man sehr toll arbeiten kann weil, die treffen sich auch regelmäßig. Und das ist eine gute Feedbackschleife, wo man schaut, ob man auf dem richtigen Weg ist.“ (Zit. IP2 2012: 6)

Über die Hälfte der befragten ExpertInnen berichtete von verschiedenen Tagungen und Roundtable-Gesprächen des BMUKK, die von WissenschaftlerInnen und auch zivilgesellschaftlichen Verbänden wahrgenommen werden. (IP3, IP4, IP5, IP7, IP8)

Das österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO) wurde von IP8 angesprochen und als ein wichtiges formelles Dialogforum bezeichnet. Dieses Forum wurde von Seiten des BMUKK aufgebaut und trifft sich regelmäßig. IP1 ist diese Gruppe auch bekannt.

„Verschiedene Personen, die diese Expertise haben, werden angesprochen, um dann etwas vorzubereiten und zu schreiben z.B. einen OECD-Bericht herausarbeiten.“ (Zit. IP1 2012: 18)

Die Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration (Ko.M.M.) ist in drei Interviews angesprochen worden. (IP1, IP4, IP5)

Angeführt werden sollten an dieser Stelle auch das Sprachförderzentrum, Netzwerk „Sprachenrechte“, die Forschungsplattform „Migration and Integration Research“. Des Weiteren gibt es gemischte Foren, wo WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und Personen, die in dem Bereich tätig sind, zusammenkommen und sich austauschen. Diese wurden von einigen GesprächspartnerInnen genannt, unter anderem, weil sie selber in diesen Austauschforen aktiv teilnehmen.

IP4 fügte noch hinzu, *„es gibt wahrscheinlich auch informelle Geschichten in kleineren Kreisen, von denen dann auch nicht immer alle mitbekommen, wer dann letztendlich wo mit drinnen ist, mit eingeladen ist und mit wem wo zusammenarbeitet.“* (Zit. IP4 2012: 24f.)

Im Kontrast zu informellen Austauschrunden sprach IP7 die Medien als wichtige Dialogforen an.

„(...) ich denk auch, dass die, Artikellandschaft und die Medien sich sehr viel dem Thema widmen. (...) da kommen mitunter Statistiken hinein vom Ministerium (...). Also solche Medien werden sehr wohl benützt, natürlich um Stimmung zu machen aber auch um zu informieren. Also ich denk schon, dass da beide Schienen laufen.“ (Zit. IP5 2012: 10f.)

3.5.1.5 Zusammenfassung

Um eine Struktur in diesen Abschnitt zu bringen, wurden das BMUKK, BMI, Finanzministerium, Lehrerbildungseinrichtungen wie die PHs und die EU, unter dem Begriff „politische und bildungspolitische AkteurInnen“ gesammelt. Diese Gruppe beschäftigt sich auf unterschiedliche Weise mit der Integrationsthematik in Österreich und hat eine dominante Stellung inne. Wissenschaftliche AkteurInnen wurden von fast allen befragten Personen erwähnt. Während die Sprachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Politikwissenschaft am meisten vorkamen, haben einige InterviewpartnerInnen Einzelpersonen beim Namen genannt. Es handelte sich bei den wissenschaftlichen AkteurInnen um eine recht übersichtliche kleine Gruppe, die immer wieder als Expertin oder Experte angesprochen werden. Des Weiteren wurden verschiedene NGOs genannt, die in diesem Bereich tätig sind. Die Dialogforen sind in der schulischen Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund ganz zentral. Dabei handelt es sich zum einen um rein wissenschaftliche Foren und zum anderen um Mischformen, wo unterschiedlichste AkteurInnen aus Politik, Wissenschaft und NGOs zusammen kommen. Im Folgenden soll herausgefunden werden, welchen Einfluss Politik und Wissenschaft bei der schulischen Integrationspolitik haben. Dabei ist auch von Interesse welche Rolle den NGOs zukommt.

3.5.2 POLITIK

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews bezüglich der politischen Einflussnahme auf die schulischen Integrationspolitik in Österreich präsentiert. Dabei waren Signalwörter wie Wendepunkte bzw. Schlüsselereignisse, Macht und finanzielle Ressourcen wesentlich bei der Themenfindung für die Auswertung.

3.5.2.1 Schlüsselereignisse

An dieser Stelle wären die nächsten Zitate aus den Gesprächen zu nennen, die auf folgende Frage geantwortet wurden: „Können Sie mir Schlüsselereignisse nennen, welche in den letzten Jahren die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund geprägt haben?“

„Ich würd mal behaupten, dass diese internationalen Vergleichsstudien, wie auch PISA, einen ziemlich starken Einfluss (...) genommen

haben. Und Initiativen, die gesetzt werden um hier mehr Förderung zu geben (...) die hätten nicht in dieser Form stattgefunden, hätte man nicht diese Vergleichsstudien und die Resultate gehabt, also wo man wirklich sehen kann, wir schneiden da relativ schlecht ab. Überhaupt ist diese ganze Themenbesetzung von Sprachenvielfalt und kultureller Vielfalt, auch im Zusammenhang mit dieser Entwicklung zu sehen. Europäische Integration, wo dann stärker mit rein kommt.“ (Zit. IP4 2012: 14f.)

„Ich denke schon, dass die Pisa-Studie einen gewissen Druck ausgeübt hat und vermutlich geht diese Entscheidung, dass mehr Sprachfördergelder zur Verfügung gestellt werden, auch auf die Pisa-Studie zurück.“ (Zit. IP1 2012: 37)

„Die Entwicklungen sind beeinflusst worden von einem europäischen Diskurs. Stark auch unter den Impulsen der OECD. Es hängt auch mit der europäischen Integration zusammen, wo wahrgenommen wurde, dass Integration in allen europäischen Ländern eine Rolle spielt. Es hat sich verlagert, die Bedingungen haben sich unter einer europäischen Integration verändert. (...) Die PISA-Studie hat immer eine Rolle gespielt, auch die Debatte die damals gelaufen ist, ob Zuwanderung unsere Qualitäten des Bildungssystems heruntersetzt.“ (Zit. IP8 2013: 5)

Während es für die oben zitierten InterviewpartnerInnen internationalen Einflüsse waren, die ein Umdenken mit sich gebracht haben, sieht IP2 in der bewussteren Wahrnehmung des Integrationsbegriffes einen Wendepunkt. Wobei dieser bewusstere Umgang mit dem Thema sicher auch auf die internationalen Ereignisse zurückzuführen ist.

Die Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplan war für IP5 ein Schlüsselereignis. Jedoch kann dieser Schritt auch als Reaktion der österreichischen Politik auf die oben genannten Entwicklungen gesehen werden. IP4 erklärte, dass von Seiten des zuständigen Ministeriums erste Initiativen gesetzt wurden, um dieser sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden.

„Das BMUKK setzte die ersten Initiativen und führte die drei Grundpfeiler der schulischen Integrationspolitik ein. Diese sind Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache, muttersprachlicher Zusatzunterricht und Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip.“ (vgl. IP4 2012: 3)

3.5.2.2 Macht

Welchen Einfluss die politischen AkteurInnen in der österreichischen Integrationsdebatte von Kindern mit Migrationshintergrund haben, lässt sich aus den nächsten Zitaten herauslesen. IP2 hat während des gesamten Interviews die Wichtigkeit und Macht der Politik zum Ausdruck gebracht.

„Wir sind in Österreich und da ist sowas wahnsinnig wichtig, dass Dinge von oben abgesegnet werden. Und wir haben das auch sehr stark gemerkt, wenn wir etwas in Schulen machen wollen, da wird sehr viel Rücksprache gehalten. (...) Das heißt, es hilft sehr, wenn man diesen politischen Background hat und diese Deckung von ganz oben. (Zit. IP2 2012: 1f.)

Eine weitere befragte Person deutete auch auf die klare Machtposition der Politik hin und sagte diesbezüglich:

„Das sind die Parteien. Die Parteien bestimmen wer im Ministerium arbeitet, weil die Linie des Ministeriums, dann die Zusammenarbeit zu den anderen Ministerien nach Parteien eingeteilt ist. (...) ob wir da handeln können, dass hängt dann von den Wählern ab, wie die sich in Österreich entwickeln, welche Parteien sie wählen, wie die Parteien die Ressourcen unter sich aufteilen und wie sie sich verständigen.“ (Zit. IP1 2012: 15f.)

IP8 sagte ebenso, dass die Politik den größten Einfluss hat und immer entscheidet was passiert.

„Weil dort Entstehen die Gesetze, die Handlungsanleitungen und die Verbindlichkeiten.“ (Zit. IP8 2013: 7)

Fünf ExpertInnen haben sich nicht ausdrücklich dazu geäußert, wie stark politische Mächte die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich beeinflussen. Jedoch machen alle Interviews im Gesamten einen ähnlichen Eindruck, wie in etwa IP1 und IP8 beschrieben haben. Insbesondere, weil das politische System als GeldgeberIn eine übergeordnete Rolle einnimmt und je nach Interesse beispielsweise für Projekte oder den muttersprachlichen Unterricht finanzielle Mittel zur Verfügung stellt oder eben nicht.

3.5.2.3 GeldgeberIn

„(...) Es kommt darauf an z.B. wie ÖVP und SPÖ zueinander stehen. Davon hängt (...) ab, ob man dann Gelder bekommt, für die Forschungsarbeit die man durchführen möchte.“ (Zit. IP1 2012: 16)

IP3 arbeitet in einer NGO und das von der befragten Person betreute Projekt wird vom Innenministerium teilfinanziert. In Bezug auf MuttersprachenlehrerInnen erwähnten IP4, IP5 und IP7 die benachteiligte Stellung gegenüber anderen LehrerInnen. Siehe dazu folgende Zitate:

„(...) also erstens vom Status her sind sie anderen LehrerInnen nicht gleichgestellt, müssen oft als Springer agieren, das heißt, sie haben Kurzzeitverträge, sind zum Teil unterbezahlt (...).“ (Zit. IP4 2012: 7)

„Nehmen wir den Bereich der MuttersprachenlehrerInnen, die sind institutionalisiert, die gehören zum Stadtschulrat, aber sie sind in gewisser Weise doch ausgeschlossen. Sie haben wahnsinnig schlechte Verträge, verdienen viel weniger, sind mehr oder weniger Hilfslehrer, die jetzt nicht wirklich institutionalisiert sind.“ (Zit. IP5 2012: 7)

„Wenn ich kürze, kürze, kürze, dann fallen natürlich zum Beispiel auch die MuttersprachenlehrerInnen als Erste raus, die die schlechtesten Verträge haben. Die meist kurzfristige Verträge haben. (...) Und das sind die Stunden der MuttersprachenlehrerInnen, zum Beispiel, reduziert worden.“ (Zit. IP7 2012: 10)

Diesen Zitaten zu Folge geht die Streichung der finanziellen Ressourcen in erster Linie zu Lasten des Muttersprachenunterrichts. Was dieses Thema anbelangt erwähnte IP5 im Gespräch, dass sich dies auch auf die Deutschförderung auswirke, da je nachdem wie die finanzielle Situation aussehe, die Stundenzahl, die den Kindern zur Verfügung stehe, sich jährlich ändern würde. (Vgl. IP5 2012: 8)

Auch IP6 sprach im Zusammenhang der Interessensgegensätze die finanziellen Fördermittel an.

„(...), ich *muss* darum kämpfen, dass wir Lernhilfe machen können.
(...) Das ist einfach eine Geldfrage und ich glaube nicht, dass für Integration die Fördermittel gerade sehr üppig sind.“ (Zit. IP6 2012: 12)

3.5.2.4 Zusammenfassung

Hier war es in erster Linie wichtig herauszufinden, welche Rolle der Politik in der schulischen Integrationsdebatte zukommt. Es stellte sich bald heraus, dass das politische System der relevanteste Entscheidungsträger in Fragen der schulischen Integrationspolitik in Österreich ist. Warum das Thema für die Politik interessant ist und aufgegriffen wurde, kristallisierte sich aus den Interviews heraus. So hatten zur Politisierung dieses Themas zum einen die internationalen Entwicklungen um das Thema Migration und zum anderen die Resultate der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wesentlich beigetragen. Das BMUKK führte Deutsch als Fremdsprache, muttersprachlichen Unterricht und das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplan ein. Als GeldgeberIn hat die Politik einen sehr starken Einfluss auf die anderen AkteurInnen und somit auf die ganze Debatte um dieses Thema. Bei der Ausformulierung neuer Gesetzestexte zogen die politischen Entscheidungsträger ExpertInnen heran. Welche wissenschaftliche Expertise dabei einfließt und wer von der Politik als ExpertInnen herangezogen wird, soll im nächsten Abschnitt beleuchtet werden.

3.5.3 WISSENSCHAFT

Hier gilt es herauszufinden, welche Rolle der wissenschaftlichen Expertise bei der schulischen Integrationsdebatte in Österreich zukommt. Dabei soll auch geklärt werden, welche wissenschaftlichen Disziplinen in diese Diskussionen eingebunden werden und wer von politischen Entscheidungsträgern als Expertin oder Experte ausgesucht wird.

Darüber hinaus soll beleuchtet werden welchen Beitrag die Wissenschaft zu diesem Thema leistet und welche Dialogforen bestehen. Das Textmaterial wurde nach diesen Kriterien durchsucht.

3.5.3.1 Wissenschaftliche Expertise

Drei der befragten Personen IP2, IP4 und IP8 sagten, dass wissenschaftliche Erkenntnisse auf politischer Ebene berücksichtigt werden. Dies erfolgt meist in Form von Empfehlungen oder Anregungen von Seiten der Wissenschaft, die an die Politik gerichtet werden.

Beispielsweise wurden die neuen Gesetzestexte mit Hilfe wissenschaftlicher Expertise entworfen. (IP2, IP4, IP8)

„Das heißt die letztendliche Ausformulierung wird natürlich, einerseits für die Gesetzesvorschläge und -entwürfe, bei den jeweiligen Ministerien liegen, und dann natürlich der Gesetzesentstehungsprozess des Nationalrates. Das heißt in der Politik hat man das letzte Wort, aber man holt sich diese Experten ja nicht nur so als Alibihandlung. Das ist kein Deckmantel, das ist ein wichtiger Input. Ich meine, sie haben klarerweise eine Beraterrolle, das ist jetzt kein Gremium, dessen Entscheidungen bindend sind. Aber wie gesagt, das hat einen Grund gehabt wieso man die geholt hat.“ (Zit. IP2 2012: 15)

„Also soweit ich den Überblick habe werden Wissenschaftler zum Teil eingebunden.“ (Zit. IP4 2012: 9)

IP8 fügte noch hinzu, dass beispielsweise ein von der Universität Wien entwickeltes Konzept nicht Eins-zu-eins von der Politik übernommen wird.

IP5, IP6 und IP7 teilen nicht diese Meinung. Wissenschaftliche Expertise wird ihrer Ansicht nach von politischen Entscheidungsträgern nicht wahrgenommen.

„Was man machen müsste steht alles in wissenschaftlichen Expertisen. (...) Es gibt sie, aber sie wird nicht beherzigt.“ (Zit. IP5 2012: 28f.)

„Also ersten einmal glaub ich nicht, dass sich die Politik für die Expertise sehr interessiert. Den Eindruck hab ich nicht. Ich sag das ganz offen. Im Gegenteil, ich muss darum kämpfen das wir Lernhilfe machen können.“ (Zit. IP6 2012: 12)

„Also in Österreich, würd ich sagen, eine periphere, leider.“ (Zit. IP7 2012: 14)

IP1 nannte ein Beispiel und betonte ebenfalls, dass der wissenschaftlichen Expertise keine besonders große Rolle zukommt.

„In Österreich gibt es die Möglichkeit Schülerinnen und Schüler, die aus dem Ausland kommen oder die hier neu in die erste Klasse Volksschule eingeschult werden als außerordentliche Schüler und Schülerinnen aufzunehmen. (...) und dann hat das Kind praktisch die Möglichkeit ein Jahr lang im Deutschen gefördert zu werden oder zwei Jahre lang, je nachdem wie schnell dieser Prozess von statten geht. Nach diesen zwei Jahren gibt es keine rechtliche Grundlage mehr für die Sprachförderung, damit ist das abgeschlossen. Aber man weiß aus der wissenschaftlichen Expertise her, dass Kinder, Jugendliche sechs bis acht Jahre brauchen um die Bildungssprache zu erwerben. (...) das ist empirisch nachgewiesen in verschiedenen Ländern. Aber es hat keine Auswirkung auf diese Entscheidung (...) diese Frist von zwei Jahren wird nicht verlängert, was dann wieder mit den Finanzen zu tun hat, weil das Finanzministerium sagt zwei Jahre müssen ausreichen. Und das wirkt sich ja direkt auf die Integration dann aus, also ich kann so oft sagen, wie ich möchte, dass sechs bis acht Jahre eigentlich benötigt werden, das spielt dann aber keine Rolle.“ (Zit. IP1 2012: 18)

Im Zuge des Gesprächs mit IP8 wurde dieses Problem angesprochen worauf die befragte Person erklärte, dass es sich dabei um eine politische Frage handle. Eine Verlängerung der Sprachförderung würde dem System noch mehr Qualifikationen und Geld kosten. Außerdem sei es auch eine Frage der Prioritätensetzung, welche dann wieder ge-

sellschaftlich ausgestritten werden müsste, wo man diese Mittel hinein fließen lässt. (Vgl. IP8 2013: 4)

Obwohl IP4 glaubt, dass wissenschaftliche Expertise teilweise eingebunden wird, erklärte er wie beispielsweise BildungswissenschaftlerInnen wiederum ausgeschlossen werden: In diesem Zusammenhang knüpfte er noch ein anderes Problem an:

„Es ist zum Teil schon so, wenn (...) das Ministerium Bildungsberichte erstellt, werden für bestimmte Themengebiete dann Wissenschaftler gebeten den Bildungsbericht zu machen. Aber es ist zum Beispiel auch interessant, dass gerade dieses Thema, weil es den Bildungsbericht anbelangt, nicht von Bildungswissenschaftlern geschrieben wird.“
(Zit. IP4 2012: 20f.)

IP4 berichtete, dass es über die Akademie der Wissenschaften gelaufen ist und WissenschaftlerInnen aus anderen Disziplinen herangezogen wurden. IP4 fände es wünschenswert, wenn die Bildungswissenschaften stärker eingebunden werden würden. Die befragte Person war der Ansicht, dass es da noch zu wenig Kooperation gibt. Nach diese Aussage stellte sich nun die Frage, wer überhaupt von der Politik als ExpertIn angesprochen wird. Die Ergebnisse hierfür sollen als Nächstes wiedergegeben werden.

3.5.3.2 ExpertInnen

Die Hälfte der GesprächspartnerInnen hat sich zu der Frage, welche ExpertInnen von der Politik eingebunden werden, geäußert. Dieser Abschnitt soll lediglich einen Überblick verschaffen, aus welchen wissenschaftlichen Disziplinen die ExpertInnen kommen. Ziel ist es auch zu erfahren wie groß die Expertengruppe ist, die immer wieder angesprochen wird. Die Aufzählung der Namen von Personen, die genannt wurden, findet nicht statt.

IP7 vertritt die Meinung, dass die wissenschaftlichen ExpertInnen, die das notwendige Wissen vermitteln könnten, ausgeschlossen werden. Stattdessen würden Leute aus den Bereichen der Wirtschaft oder Journalismus nach Meinungen gefragt werden. (Vgl. IP7 2012: 15)

Anschließend erwähnte IP7 auch ExpertInnen aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich, die immer wieder nach Expertise gefragt werden, jedoch mit der Bemerkung, dass diese nicht aktuell wissenschaftlich arbeiten und daher nicht anwendungsorientiert sind. Fachleute die fundierte Praxis haben und dazu noch wissenschaftlich arbeiten, sollten laut IP7 als ExpertInnen angesprochen werden. (Vgl. IP7 2012: 15f.)

Für IP1 ist der Bereich Sprache, Integration und Migration in Österreich unterbesetzt. Es gibt daher nur eine kleine Gruppe an Personen, die immer wieder angesprochen werden. IP1 nannte einige BildungswissenschaftlerInnen und SprachwissenschaftlerInnen, die gute Ansprechpersonen sind. Als Grundlage, weshalb diese Personen vom BMUKK als ExpertInnen kontaktiert werden, nannte IP1 deren Forschungsarbeiten. (Vgl. IP1 2012: 20f.)

IP8 sprach ein Think Tank von WissenschaftlerInnen aus Sprachwissenschaft und Germanistik an, die sich regelmäßig mit dem Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur treffen und zur Sprachenpolitik diskutieren. (Vgl. IP8 2013: 4)

Auch IP1 erzählte, dass Zuständige des Unterrichtsministeriums von der Abteilung Migration und Sonderpädagogik im Austausch mit ihnen stehen.

„Und diese Abteilung wendet sich an uns z.B. wenn Sie Informationen brauchen.“ (Zit. IP1 2012: 19)

IP2 bezog sich auf das Expertenrats vom Innenministerium und erklärte, dass WissenschaftlerInnen in diesem politischen Gremium vertreten sind. Doch IP2 deutete darauf hin, dass nicht nur wissenschaftliche ExpertInnen herangezogen werden, sondern auch PraktikerInnen, die individuelle Erfahrungen in diesem Bereich haben.

„Es sind nicht nur gestandene Theoretiker, die das Thema rein wissenschaftlich (...) behandeln, sondern es gibt auch genügend Leute aus der Praxis, (...) die entsprechende Berührungspunkte mit dem Thema hatten und die das entsprechende Know-how einbringen. (...), es gibt einen selbstständiger Unternehmer, es gibt einen Experten, der aus dem Medienbereich kommt, der war Chefredakteur eines ös-

terreichischen Mediums, einer österreichischen Zeitung.“ (Zit. IP2 2012: 12f.)

Hinzufügend erwähnte IP2 den Vorsitzenden des Expertenrates, auch als federführende Person bei der Zusammensetzung dieses Gremiums. (Vgl. IP2 2012: 9f.) Dieser Experte wurde von drei weiteren InterviewpartnerInnen als wissenschaftlicher Kontaktperson, die immer wieder angesprochen wird, bezeichnet.

IP4 erklärte, dass politische AkteurInnen sehr wohl Interesse daran haben sich mit wissenschaftlichen ExpertInnen auszutauschen, dies jedoch nur in eingeschränktem Ausmaß stattfindet, indem beispielsweise gewisse Disziplinen nicht so stark mit eingebunden werden.

„Ich denke, da werden schon gewisse Kontakte auch gesucht. Wobei weniger sehe ich das im Zusammenhang mit den Erziehungswissenschaftlern oder Bildungswissenschaftlern.“ (Zit. IP4 2012: 15)

3.5.3.3 Wissenschaftlicher Beitrag

Aus diesem Blickwinkel stellte sich die Frage, wie mit diesem Thema auf wissenschaftlicher Ebene umgegangen wird und welchen Beitrag sie leistet. Fast alle GesprächspartnerInnen sind der Meinung, dass WissenschaftlerInnen von den unterschiedlichsten Disziplinen dieses Thema für wichtig erachten und dazu Forschung betreiben. (IP1, IP4, IP5, IP6, IP7, IP8)

Laut IP8 ist die Wissenschaft seit vielen Jahren aufmerksam und weist gerade durch die Internationalität von Wissenschaft darauf hin, wie Zuwanderungs- bzw. Einwanderungsgesellschaften mit Unterschieden umgehen sollen. (Vgl. IP8 2013: 3)

„Wissenschaft hat sehr viel dazu beigetragen was zu tun wäre.“ (Zit. IP8 2013: 3)

IP4 macht darauf aufmerksam, dass viele WissenschaftlerInnen meist auf Eigeninitiative hin Forschung betreiben.

„(...) und es ist ja zum Beispiel so, dass es an der Bildungswissenschaft keinen Schwerpunkt zum Bereich Interkulturalität gibt. Es hängt oft von Einzelpersonen ab, ob die für sich dieses Thema entdeckt haben, als wichtig erachten und dazu etwas arbeiten. Wenn de-

ren Karriere einen anderen Verlauf nimmt und sie plötzlich weg sind, dann ist auch das Thema dort nicht mehr angesiedelt. Das heißt, das ist nicht in irgendeiner Form institutionalisiert.“ (Zit. IP4 2012: 17f.)

IP4 wünscht sich eine stärkere Form von Institutionalisierung von diesem Bereich und fügt hinzu, dass in Österreich relativ wenig gemacht wird zu diesem Thema. (vgl. IP4 2012: 18) Einzelne WissenschaftlerInnen versuchen durch Forschungsarbeiten und Studien ihren Beitrag zu leisten, jedoch wird vielen dieser Studien keine große Aufmerksamkeit von Seiten der politischen Entscheidungsträger entgegengebracht. Beispielhaft hierfür sind diese Interviewausschnitte:

„Curriculum Mehrsprachigkeit, (...) das war eine tolle Arbeit, die haben sich den Lehrplan angeschaut und versucht dazu jeweils diese Mehrsprachigkeitsschiene hinein zu geben. Verschwunden. (...) Das ist auch bezahlt worden vom Ministerium, das Curriculum, und was ist dann? Lade, und die machen wir wieder zu, die Lade.“ (Zit. IP7 2012: 17)

„Eine Forschungsarbeit, (...) und da geht es um Qualifikation von Lehrkräften im Hinblick auf Sprachförderung an Schulen. Und da wird ein Verfahren entwickelt, was eingesetzt werden könnte und wird finanziert, aber ob dann Folgeprojekte finanziert werden zur Implementierung an Schulen ist unklar. Insofern ist noch nicht ganz klar welche Wirksamkeit dieses Verfahren haben wird.“ (Zit. IP1 2012: 15f.)

3.5.3.4 Wissenschaftliche Austauschforen

Auffällig ist, dass die WissenschaftlerInnen sich über Plattformen oder verschiedene Austauschforen zu vernetzen versuchen. IP1 und IP4 nannten konkrete Beispiele:

„(...) Netzwerke Sprachenrechte (...), da werden dann immer wieder zu rechtlichen Fragen des Sprachgebrauchs in Österreich (...) Stellungnahmen verfasst. Ich selber komme langsam davon ab solche Stellungnahmen zu verfassen, weil ich sehe dass sie nicht wirken. (...), also man sitzt dann zwar und diskutiert mit Gleichgesinnten oder

auch nicht Gleichgesinnten, verfasst dann Stellungnahmen, aber letzten Endes glaube ich nicht, dass die Politik darauf reagiert. Dass habe ich bis jetzt nicht gesehen. Ich glaube, dass nützt nichts, was das voran kommen der schulischen Integration betrifft und die ist mir da viel zu wichtig.“ (Zit. IP1 2012: 7f.)

„Es heißt Forschungsplattform „Migration und Integration Research“ und da werden zum Beispiel auch Ringverlesungen gemacht, wo wiederum Leute aus unterschiedlichen Disziplinen dann eben zusammenwirken und Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen das belegen können. Da geht es auch stark um Integrationsfragen in Kontext von Migration in dem Fall.“ (Zit. IP4 2012: 3)

Das heißt, irgendeine Art von Vernetzung findet unter den verschiedenen Disziplinen statt, jedoch ist fraglich inwieweit diese Foren bei der Ausgestaltung der schulischen Integrationsdebatte mitwirken können. Dies verdeutlicht IP1 mit folgendem Zitat:

„Das BIFIE selber, (...), wäre ein wissenschaftliches Gremium, das Empfehlungen ausspricht und das Untersuchungen und Tagungen durchführt und auch Vorträge organisiert. Ich war da selber auch beim BIFIE und habe einen Vortrag gehalten. Es stellt sozusagen bestimmte Kontakte her, aber ob sich das jetzt nun direkt auf die Integration der Kinder auswirkt, sehr indirekt würde ich sagen.“ (Zit. IP1 2012: 7)

Insgesamt glaubt die Hälfte der befragten ExpertInnen, dass dieser Bereich noch unterbelichtet ist und eine stärkere Beachtung und/oder mehr finanzielle Unterstützung von politischer Seite braucht. (IP1, IP4, IP5, IP6, IP7) Zwei InterviewpartnerInnen wünschten sich mehr Transparenz zu Forschungsarbeiten, die zu diesem Thema gemacht werden. Folgende Zitate erläutern diese Position:

„Dieser Bereich wird erstens zu wenig beforscht und zu wenig abgestimmt. (...) Man muss nicht doppelt forschen, man weiß ja auch nicht wann jemand was beforscht. (...) Versuchen wir mal eine Ergänzung

zu machen, dass wir nicht Ressourcen verschleudern, sondern uns wirklich ergänzen. Austauschen.“ (Zit. IP7 2012: 14)

„Einerseits intensivieren und andererseits auch mehr publik machen, das es klarer ist, auch innerhalb des wissenschaftlichen Bereichs, wer arbeitet da in welchen Bereichen und auch zusammenführt.“ (Zit. IP4 2012: 30)

3.5.3.5 Zusammenfassung

In den unterschiedlichsten Disziplinen wird das Thema der schulischen Integrationspolitik diskutiert und beforscht. Es wird viel Forschung auf Eigeninitiative der WissenschaftlerInnen betrieben. Die Einbindung wissenschaftlicher Expertise in politische Entscheidungen findet teilweise statt. Es gibt eigene Arbeitsgruppen mit WissenschaftlerInnen, die von Ministerien eingesetzt werden und zu bestimmten Themen arbeiten. Allerdings ist es auffällig, dass nicht alle Empfehlungen der WissenschaftlerInnen von der Politik umgesetzt werden. Inwieweit wissenschaftliche Expertise eine Rolle spielt, ist schwer zu sagen. Jedoch wird sie von der Politik wahrgenommen. Welche Erkenntnisse dann in die Debatte einfließen, hängt stark von parteipolitischen Interessen und von finanziellen Ressourcen ab.

3.5.4 NGOs

Die Mehrheit der befragten ExpertInnen nahm Bezug auf verschiedene Vereine und Organisationen, die insbesondere im Bereich der Lernhilfe für sozialschwache Kinder aktiv sind. In sieben Gesprächen wurde die Rolle der NGOs im Zusammenhang mit schulischer Integrationspolitik kommentiert.

3.5.4.1 Rolle der NGOs

Laut IP8, der früher bei einer NGO gearbeitet hat, haben zivilgesellschaftliche Verbände die Sensibilität gesellschaftliche Phänomene wahr zu nehmen, bevor die Politik sie wahrnimmt. Auch können sie gesellschaftliche Diskurse anregen und Impulse setzen mit dem Ziel, sie auf die Tagesordnung der Politik zu bringen.

„Die Innovation geht meist aus einer Kombination von NGO und Wissenschaft hervor, die Handlungsbedarf miteinander formulieren,

über Jahre hinweg, bevor die Politik so ein Thema aufgreift.“ (Zit. IP8 2013)

Die NGO in der IP3 beschäftigt ist, sieht sich anwaltschaftlich tätig und leitet Forderungen an die Politik und verfasst Stellungnahmen, wenn neue Gesetzestexte herauskommen, mit dem Know-how, das sie aus der Praxis gesammelt hat. Zusätzlich arbeiten zivilgesellschaftliche Verbände in einer pragmatischen Form und stehen im Austausch mit der Wissenschaft und *„holen sich Wissen von Studien und politischen Trends.“ (Zit. IP3 2012: 12)*

IP8 erklärte diesbezüglich, *„NGOs kennen wissenschaftliche Erkenntnisse, jedoch nicht in der Tiefe eines Fachdiskurses, sondern auf Ebene der Trends, mit solchem Wissen können sie Impulse einfordern und auch ein Stück gesellschaftliches Gewissen.“ (Zit. IP8 2013: 2)*

IP1 glaubt nicht, dass NGOs bei der schulischen Integrationsdebatte etwas bewirken können, mit der Begründung, dass *„die Schule eine staatliche Einrichtung ist. Also es gibt schon einige Vereine, die da aktiv sind z.B. Elternkurse anbieten oder ähnliches. Die gibt es schon, das wären solche NGOs, aber das sind nun keine Institutionen, (...), die die Macht hätten da irgendwas zu verändern. Aber sicherlich sind sie im Sinne der Integration nicht uninteressant, weil sie dann z.B. die Eltern dabei unterstützen wiederum ihre Kinder zu unterstützen im Rahmen der schulischen Bildung.“ (Zit. IP1 2012: 15)*

Einer der Befragten war früher viel in zivilgesellschaftliche Projekte involviert und machte erstmals Erfahrungen mit einem von einer politischen Institution initiierten Projekt. Seine Schlussfolgerung war, dass ein zivilgesellschaftlicher Verein viel mehr Überzeugungsarbeit leisten muss zum Beispiel um ein Projekt an die Schulen zu bringen. IP2 meinte,

„Das ist meine Erfahrung, es ist unglaublich der Unterschied zwischen Projekten, die von den NGOs betrieben werden, von privaten Trägern betrieben werden und jetzt, wo man sagen kann, das ist eine Initiative des Staatssekretärs, da öffnen sich einfach Türen. Ich halte

das für ganz zentral, dass man die Politik da an Bord holt. (Zit. IP2 2012: 1)

IP2 und IP5 erzählten, dass zahlreiche Projekte entweder von Ministerien oder manchmal auch von EU-Geldern gefördert werden. Ebenso sprachen IP3 und IP6 die finanzielle Situation an. Sie sind der Meinung, dass Vereine mehr Fördermittel bekommen sollten, um zukünftig noch mehr Kinder unterstützen zu können.

3.5.4.2 NGOs als „DruckmacherInnen“

Wichtig wären hier internationale Organisationen, wie die UNESCO oder die OSI zu erwähnen, da sie von IP4 und IP8 angesprochen wurden und stark menschenrechtsbasiert sind. Mit dem weltweiten Aktionsprogramm wie "Education for All" spielt die UNESCO im internationalen Kontext eine besondere Rolle.

Auf die Frage hin, ob politische Entscheidungsträger Impulse von NGOs wahrnehmen, antwortete IP8:

„Unterschiedlich, wenn NGOs mit Medien arbeiten können und entsprechenden Druck auf die Politik machen, dann nimmt die Politik das wahr.“ (Zit. IP8 2013)

Anhand eines Beispiels erklärte IP4 wie NGOs Druck auf die politischen Akteure machen können.

„Immer eine Frage, von wo kommt da der Druck. Also im Fall von Schülern mit Behinderungen ist es die UN Behindertenrechtskonvention, (...) die das ratifiziert. Man muss diesen Vorgaben folgen und schauen, dass das Schulsystem auch im Sinne dieser Konvention eingerichtet wird. Wenn dies nicht der Fall ist, können die NGOs eingreifen und sie gewinnen an Machteinfluss. Weil es ja eine internationale Form von Verbindlichkeit gibt.“ (Zit. IP4 2012: 11)

IP4 ergänzte außerdem, dass es keine solchen Parallelen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Vielfalt gibt.

„Also da laufen die Diskurse auf einer anderen Ebene ab, weil man ja im Prinzip irgendwie sagt, die Schulen sind ohnedies offen für alle.“

(...) was mitunter ja kritisiert wird, wenn es um die Kinder mit Behinderung geht, das sie separiert werden in einem eigenen Schulsystem, wie dem Sonderschulsystem. Einerseits hat man nicht dieses eine Vergleichssystem, wo man sagen würde, das passiert auch mit Schülern mit Migrationshintergrund, de facto passiert es aber zum Teil schon.“

(Zit. IP4 2012: 11)

Eingehend auf dieses Zitat wird im nächsten Abschnitt das österreichische Bildungssystem aus der Sicht der InterviewpartnerInnen beleuchtet.

3.5.4.3 Zusammenfassung

Die NGOs nehmen im Zusammenhang mit der schulischen Integrationsdebatte eine wichtige Rolle ein. Da sie zum einen praxisnah arbeiten und daher gesellschaftliche Phänomene schneller als die Politik wahrnehmen und zum anderen weil sie als Druckmacher agieren können, wenn beispielsweise internationale Abmachungen von der Regierung nicht eingehalten werden. Zivilgesellschaftliche Verbände sind in einem regelmäßigen Austausch mit WissenschaftlerInnen und versuchen durch Stellungnahmen und Forderungen, die sie an die Politik stellen, Veränderungen hervorzurufen, die in jedem Fall zugunsten der Gesellschaft sein sollen.

3.5.5 Österreichisches Schulsystem

Ursprünglich wurde in den Interviews keine konkrete Frage zum österreichischen Bildungssystem gestellt. Zu erwarten war schon, dass es angesprochen wird, allerdings kristallisierten sich wichtige Aspekte heraus. Bei der Auswertung des Textmaterials tauchten Themen wie, „Integration in der Schule“ und mangelnde Umsetzung in verschiedenen Bereichen, welche die Kinder mit Migrationshintergrund betreffen, immer wieder auf. Daher werden diese Themen hier zusammengeführt und das österreichische Bildungssystem wird aus der Sicht der InterviewpartnerInnen verdeutlicht. Vorab kann gesagt werden, dass alle interviewten Personen der Meinung sind, dass das jetzige Schulsystem reformbedürftig ist.

3.5.5.1 Integration in der Schule

Der Begriff Integration wurde laut IP4 vermutlich erst im letzten Jahrzehnt in Zusammenhang mit der Schule gebracht. Davor wurde unter schulischer Integration die Ein-

gliederung von Kindern mit Behinderung in das Schulsystem verstanden und zum Teil ist es immer noch so. IP4 sprach von einem schleichenden Prozess, bei dem Integration immer mehr im schulischen Kontext betrachtet wurde.

„Weil zum Teil verläuft es ein bisschen parallel zu der außerschulischen Diskussion um Integration. Wenn man also jetzt abgesehen vom schulischen Kontext von sozialer Integration spricht, dann gibt es diese Debatte schon viel länger, die jetzt im Zusammenhang mit Migration steht und wo es darum geht, sich gesellschaftlich zu integrieren. Im außerschulischen Kontext hat man viel früher schon die Zuwanderer als Zielgruppe gesehen. Aber wie gesagt in der Schule hat es da eine verspätete Verschiebung gegeben, rein was diese Besetzung dieses Begriffes anbelangt.“ (Zit. IP4 2012: 5)

Früher wurde auch geglaubt, dass die Gastarbeiterfamilien wieder in ihre Heimat zurückkehren werden. Und für deren Kinder wurde in der Schule der jeweilige Muttersprachenunterricht angeboten.

„Und es wurde auch aufgenommen in den Lehrplan der Muttersprachenunterricht, der ja grundsätzlich eingeführt wurde, um die Rückkehrfähigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund oder der Migrantenkinder zu erhalten (...).“ (Zit. IP5 2012: 8)

IP5 erklärte, wie sich daraufhin der Inhalt des Muttersprachenunterrichts und die Zielorientierung verändert haben. Es ging nicht mehr um die Erhaltung der Rückfähigkeit, sondern um den Aufbau einer bilingualen und bikulturellen Identität. (Vgl. IP5 2012: 9)

Die Vieldeutigkeit des Begriffes Integration wird von IP1 angesprochen. Die befragte Person versteht unter schulischer Integration einerseits das gemeinsame Unterrichten von SchülerInnen verschiedener kultureller Zugehörigkeit und andererseits deutet IP1 darauf hin, dass nicht nur MigrantInnen integriert werden müssen, sondern auch die Mehrheitsgesellschaft müsse in der Lage sein sich zu verändern. Nur so könne eine demokratische Migrationsgesellschaft hergestellt werden. (Vgl. IP1 2012: 4f.) Im Hinblick auf die schulische Integration von mehrsprachigen Kindern erwähnte IP1 folgendes:

„Wenn wir Integration verstehen als die Ermöglichung von Chancengleichheit und die Reduktion der Unterschiede zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, dann kommen wir zu der Frage der sprachlichen Bildung. Zu der Frage, ist es denn eigentlich richtig und gerecht, wenn die Schule monolingual deutschsprachig organisiert ist. Also die gleichen Bedingungen für alle führen manchmal auch zu Ungleichstellungen.“ (Zit. IP1 2012: 5)

3.5.5.2 Submersion

IP1 erklärte, dass das österreichische Schulsystem einem submersiven Modell entspricht. Demnach werden Kinder unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund in die monolingual deutschsprachige Schule eingeschult. Dass diese einsprachigen Modelle im internationalen Vergleich am schlechtesten abschneiden ist für IP1 eine Bestätigung, dass ein Umdenken notwendig wäre. Das Idealbild für IP1 stellen bedarfsorientierte mehrsprachige Zugänge dar. (Vgl. IP1 2012: 35ff.)

3.5.5.3 Mangelnde Umsetzung (Schule)

Zum derzeitigen Bildungssystem sagte IP3:

„Das Schulsystem, das wir jetzt haben ist nicht dazu geeignet, um vor allem benachteiligte Kinder oder Kinder aus 'bildungsfernen' Schichten entsprechend zu unterstützen.“ (Zit. IP3 2012: 6f., Herv. d. Verf.)

Ein massiver Ausbau von Ganztagschulen, ein inklusives Bildungssystem und entsprechend geschulte PädagogInnen, die mit Mehrsprachigkeit umgehen können, sind laut IP3 unerlässlich. Dafür ist es erforderlich, dass notwendige Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Im Anschluss fügte IP3 hinzu, dass laut der UN-Kinderrechtskonvention, jedes Kind das Recht auch Bildung hat und die Kinder entsprechend ihren Talenten und Ressourcen gefördert werden sollten. (Vgl. IP3 2012: 6)

Ein weiterer Punkt, den IP3 angesprochen hat, ist die Diskriminierung an Schulen. Diesbezüglich meinte die befragte Person:

„Diskriminierung ist sicher auch ein Thema, was abgeschafft werden müsste. Und auch die Pädagoginnen-Ausbildung müsste dem entsprechend ausgerichtet werden. Weil Kinder, die aus einem ‘bildungsfernen’ Haushalt kommen dann nachweislich oft schlechtere Noten kriegen, bei gleicher Leistung, wie Kinder aus Akademiker-Haushalten.“
(Zit. IP3 2012: 7, Herv. d. Verf.)

Außerdem würde in Österreich, nicht die Leistung, sondern die Herkunft der Kinder ausschlaggebend sein. Zumindest erweckt es diesen Anschein bei IP3.

IP4 setzt auf eine Gesamtschule für alle schulpflichtigen Kinder. Ein frühes differenzierendes Schulwesen, also das Kinder nach der Volksschule in unterschiedliche Schullaufbahnen gelenkt werden, sollte laut IP4 abgeschafft werden.

„Wenn wir diesen Integrationsansatz ernst nehmen, müsste man eigentlich diese frühe Differenzierung abschaffen. Und da gibt es ja Bestrebungen dazu mit diesem Modell der neuen Mittelschule, aber das ist in Österreich so ein Politikum, das also mittlerweile ja fast hundert Jahre andauert dieser Kampf, um eine gemeinsame Schule der Sechs- bis Vierzehnjährigen.“ (Zit. IP4 2012: 8)

Auch IP8 hat die Debatte um die Gesamtschule kurz angerissen:

„Wenn die OECD sagt, wir sollen früher mit der sprachlichen Bildung beginnen oder mehr gemeinsam unterrichten, heißt das, eine Gesamtschule.(...) Diese Empfehlung eine gemeinsame Schule einzuführen, gibt es in Österreich seit über hundert Jahren. Die gesellschaftlichen Kräfte ringen seit hundert Jahren um diese gemeinsame Schule. Also das ist von der Politik nicht umzusetzen. Weil die Interessen unterschiedlich sind.“ (Zit. IP8 2013: 3)

Um dieser OECD-Empfehlung nachzukommen, müssten laut IP8 die österreichischen Sozialpartner mit einsteigen und dies sei schwer zu bewerkstelligen.

IP4 glaubt, dass die „Neue Mittelschule“ zu einer gewissen Verbesserung führen könnte, jedoch würde immer eine Form der frühen Differenzierung bestehen bleiben. Und

dies würde nicht im Sinne der Integration, sondern eher gegen die Integration wirken, so IP4.

3.5.5.4 Mangelnde Umsetzung (Interkulturelles Lernen)

Die befragte Person brachte noch folgende Punkte hervor. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wäre zwar eine Vorgabe des BMUKK allerdings unverbindlich. (Vgl. IP4 2012: 7)

„Was dann Nachfolgeuntersuchungen gezeigt haben, hängt es von individuellen Lehrkräften, DirektorInnen, bestimmten Schulen ab, die sagen: uns ist es wichtig, wir machen das, es ist bei uns ein zentrales Thema. Wir möchten unser Unterricht danach gestalten und das einbringen. Und dann passiert es und wenn das ein Lehrer oder eine Schulen nicht annimmt, dann passiert es vielleicht in nur sehr reduziertem Ausmaß.“ (Zit. IP4 2012: 7)

Im Gespräch mit IP5 wurde dieser Punkt auch aufgegriffen und die befragte Person erzählte, wie LehrerInnen in Klassen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund überfordert seien. Daher sollte interkulturelle Pädagogik eine Basis für alle LehrerInnen bilden und nicht nur auf Freiwilligkeit beruhen. (vgl. IP5 2012: 4ff.) In diesem Zusammenhang sagte IP5 folgendes:

„Wir haben in Wien mehr als 50% Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit anderen Erstsprachen. Das war vor 20 Jahren vielleicht nicht so, jetzt ist es so und da muss sich der Lehrplan ändern. Ich meine wir sind als Schule ein Dienstleistungsbetrieb, also haben wir uns an der Gesellschaft zu orientieren, ja.“ (Zit. IP5 2012: 4)

3.5.5.5 Mangelnde Umsetzung (MUU)

Des Weiteren sprachen IP4, IP5 und IP7 über den muttersprachlichen Unterricht und erklärten, welche Probleme bei der Umsetzung auftreten.

„In der Umsetzung gibt es große Schwierigkeiten. Die Muttersprachenlehrerinnen sind vom Status her anderen Lehrerinnen nicht gleichgestellt, müssen oft als Springer agieren, das heißt, sie haben

Kurzzeitverträge, sind zum Teil unterbezahlt und es fehlt ihnen auch oft selber noch an zusätzlicher pädagogischer Ausbildung.“ (Zit. IP4 2012: 8)

„Muttersprachenlehrer, (...), haben wahnsinnig schlechte Verträge, verdienen viel weniger, aber wirklich viel weniger, sind mehr oder weniger Hilfslehrer.“ (Zit. IP5 2012: 7)

Eine ähnliche Aussage machte IP7 und ergänzte:

„Und eine Schiene die mir auch noch ganz stark fehlt ist, wenn Lehrpersonen nicht wissen, dass Mehrsprachigkeit so wichtig ist, werden sie auch die Eltern nicht animieren, die Kinder in einen Kurs zu schicken, zu den Muttersprachenlehrern. Auch da gehört meiner Meinung nach, dieses Anmeldeverfahren umgelegt auf ein Abmeldeverfahren.“ (Zit. IP7 2012: 10)

Mit Anmeldeverfahren ist hier gemeint, dass Eltern, die Interesse daran haben ihre Kinder in den Muttersprachenunterricht zu schicken, das Kind dafür anmelden müssen. Damit meint die befragte Person, dass im derzeitigen System eine aktive Anmeldung erfolgen muss, damit der muttersprachliche Unterricht überhaupt besucht werden kann. Hier beschwert sich IP7 über den derzeitigen Zustand, dass für den Muttersprachenunterricht eine ausdrückliche Anmeldung erfolgen muss. Die befragte Person plädiert für ein Verfahren, bei dem die Kinder automatisch in dem jeweiligen Unterricht zur Stärkung der Muttersprache teilnehmen müssen. Bei Desinteresse muss man sich von diesem Unterricht abmelden.

IP7 ist auch der Meinung, dass momentan Geld nur in Deutsch investiert wird und die Muttersprachen der Kinder dabei vernachlässigt werden.

IP4 sagt, dass die Situation mit dem Unterrichtsfach „Deutsch als Zweitsprache“ besser geworden ist, da mehr Wert darauf gelegt wird. Aber dennoch seien angehende LehrerInnen nicht auf heterogene Klassen vorbereitet, da eine zusätzliche Ausbildung nicht verpflichtend ist, sondern vielmehr auf Freiwilligkeit basiert. Initiativen, die in die Richtung gesetzt werden gäbe es schon, allerdings würde es bei der Umsetzung scheitern. (Vgl. IP4 2012: 8)

Was das österreichische Schulsystem betrifft, erklärte IP2, dass es spannende Initiativen gibt, wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingebracht werden kann. Aber in erster Linie sollten laut IP2, die Kinder mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache gefördert werden. (Vgl. IP2 2012: 18) Dies begründete IP2 folgendermaßen:

„Also mittlerweile spricht man ja oft darüber, dass die Kinder dann nur aufgrund von schlechten Deutschkenntnissen aus dem Bildungssystem rausfliegen, obwohl sie wahrscheinlich in anderen Fächern gut wären. Die landen dann vielleicht in Sonderschulen nur aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse.“ (Zit. IP2 2012: 18f.)

Dass Kinder mit Migrationshintergrund in Sonderschulen überrepräsentiert sind, wurde auch von IP4 aufgeworfen. (Vgl. IP4 2012: 10)

IP8 nimmt eine Debatte zum muttersprachlichen Unterricht in Österreich wahr und erklärt, dass es in der Öffentlichkeit verschiedenste Meinungen dazu gibt.

„Von der Industriellenvereinigung bis hin zur Arbeiterkammer, die dem positiv gegenüber stehen. Andere Player, die sagen durch den muttersprachlichen Unterricht behindern wir die Integration oder die Mittel die in den muttersprachlichen Unterricht gehen, sollen lieber für Deutschförderung eingesetzt werden. Wieder andere sagen, wenn wir den muttersprachlichen Unterricht den Communities überlassen, verlieren wir auch den Zugang darauf und wissen nicht wie die Qualität davon ist, wäre besser wenn das öffentliche Bildungswesen den Unterricht anbietet, weil die Kinder dann ideologiefrei die Sprachen lernen würden.“ (Zit. IP8 2012: 4)

Wie alle anderen GesprächspartnerInnen findet IP6 das österreichische Schulsystem reformbedürftig. Dabei spielt es für IP6 keine Rolle, ob Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund. Die befragte Person sieht dabei das Problem in den sozioökonomischen Rahmenbedingungen.

3.5.5.6 Zusammenfassung

Alle acht InterviewpartnerInnen vertreten die Meinung, dass das jetzige Schulsystem reformbedürftig ist. Im Sinne des submersiven Schulmodells in Österreich werden alle

Kinder unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund einander gleichgestellt und in eine monolingual deutschsprachige Schule eingeschult. Dieses Schulmodell scheint eher eine Desintegration zu fördern. Es werden gleiche sprachliche Anforderungen an alle SchülerInnen gesetzt. Das Unterrichtsfach „Deutsch als Zweitsprache“ steht momentan stärker im Vordergrund und wird auch mehr gefördert, hingegen wird der muttersprachliche Unterricht vernachlässigt. Die Muttersprachenlehrpersonen agieren lediglich als Hilfskräfte. Des Weiteren kam vor, dass keine interkulturellen Kompetenzen bei PädagogInnen vorhanden sind, da das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ als freies Wahlfach angeboten wird und nicht als Pflichtfach. Die InterviewpartnerInnen plädieren für Chancengerechtigkeit im Bildungswesen für alle Kinder.

3.6 Interpretation der Ergebnisse

Die Forschungsfrage lautete: „Wie ist das Verhältnis zwischen Politik, Wissenschaft und NGOs in Bezug auf die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund?“

Diese Frage lässt sich anhand der Interviewergebnisse und unter Einbezug relevanter Quellen folgendermaßen beantworten:

- Politische AkteurInnen sind in Österreich die dominantesten und befinden sich mit WissenschaftlerInnen und VertreterInnen von NGOs im Austausch und beeinflussen sowohl Dialogstrukturen als auch Entscheidungen am stärksten.
- Eine kleine Gruppe an WissenschaftlerInnen dient als DatenlieferantInnen, indem sie in politischen Gremien tätig sind. Zahlreiche wissenschaftliche ExpertInnen sind in unabhängigen Austauschforen vertreten und sind sich der Chancen, welche kulturelle und sprachliche Vielfalt einer Gesellschaft bringen kann, bewusst und fordern diesbezüglich gezielte politische Unterstützung.
- Große NGOs versuchen durch Nachhilfeangebote Defizite des Bildungssystems zu kompensieren und können zielgerichteten Druck ausüben, wenn internationale Vereinbarungen nicht eingehalten werden.
- In Österreich gibt es ein Akteursnetzwerk, in dem alle AkteurInnen eine bestimmte Funktion haben und über das diese voneinander abhängig sind. Allerdings kann dieses Netzwerk auf regionaler Ebene von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich sein.

- Eine Lobby, welche sich verstärkt für die Belange von Kindern mit Migrationshintergrund einsetzt, ist nicht vorhanden.

Nachstehend werden die AkteurInnen und ihr Verhältnis zueinander genauer analysiert. Welchen Einfluss sie in ihrer Funktion haben wird ebenso beleuchtet. Diese Darlegung beruht stark auf den Ergebnissen der Interviews und hat daher keinen allgemeinen Gültigkeitsanspruch.

Die politischen und bildungspolitischen AkteurInnen sind in Bezug auf die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund sehr zentral. **Politische AkteurInnen genießen aufgrund ihrer Macht, die sie als GesetzgeberInnen haben, eine besondere Stellung. Hinzu kommt, dass sie als GeldgeberInnen einen entscheidenden Einfluss auf alle anderen AkteurInnen haben.**

Das BMUKK und BMI sind auf Bundesebene die bedeutendsten politischen AkteurInnen. Allerdings kann das Integrationsthema in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich angesiedelt sein. So gibt es in manchen Bundesländern und Bundesministerien eigene Abteilungen, die sich Integrations- und Migrationsfragen widmen. Andere können hingegen diese Angelegenheiten, ohne dass es explizit dafür vorgesehene Einrichtungen gibt, nach Bedarf bearbeiten. (Vgl. BMI, Mehrjahresprogramm EIF: 4)

Als wissenschaftliche AkteurInnen wurden in den Interviews einige Einzelpersonen und wissenschaftliche Gremien genannt. WissenschaftlerInnen sind sowohl in politischen als auch in unabhängigen Dialogforen vertreten. Ebenso ist es mit VertreterInnen der großen zivilgesellschaftlichen Organisationen. Im Folgenden wird das Verhältnis der genannten AkteurInnen zueinander untersucht.

Als DatenlieferantInnen fungieren die wissenschaftlichen Einrichtungen BIFIE und ÖAW und arbeiten intensiv mit der Politik zusammen. In diesen Einrichtungen führen WissenschaftlerInnen Aufträge von Bundesministerien durch. Ebenso verhält es sich mit dem Österreichischen Sprachenkomitee (ÖSKO). Dieses wurde vom BMUKK zusammengestellt und steht eng im Austausch mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf). Ansonsten vernetzt sich dieses Komitee mit vielen verschiedenen Organisationen wie Elternverbände bis hin zu Universitäten. Sie verfolgen das Ziel, *„bereichs- und institutionenübergreifenden Austausch zu sprachenpolitischen*

Entwicklungen zu ermöglichen, Entwicklungsprozesse zu beobachten, zu initiieren und abzustimmen und die Sichtbarkeit des Themas 'Sprachen und Mehrsprachigkeit' nach innen und nach außen zu erhöhen.“ (Zit. ÖSKO, Herv. i. O.) Dieses Zitat des ÖSKO gibt bereits einen Eindruck, was ihr Anliegen ist, nämlich eine interdisziplinäre Vernetzung, welches die stärkere Förderung der Mehrsprachigkeit anstrebt.

Jedoch ist der politische Fokus weniger auf die Entfaltung der Mehrsprachigkeit gerichtet als vielmehr auf die Deutschförderung. Das wiederum bedeutet nicht, dass das Erlernen einer Fremdsprache nicht willkommen geheißen wird. Prestigeträchtige Sprachen wie Englisch und Französisch werden sehr wohl als Pflichtfach unterrichtet. Eine eher ablehnende Haltung haben die politischen Player gegenüber den in Österreich größten Minderheitensprachen BKS und Türkisch. Obwohl das Recht auf den Muttersprachenunterricht seit 1992 gesetzlich verankert ist, scheitert es bei der Umsetzung an den Schulen. Für drei InterviewpartnerInnen ist die Hauptursache dafür, die fehlende Finanzierung.

Die Dialoge zwischen Wissenschaft und Politik wurden in den letzten Jahren durch die Einführung wissenschaftlicher Gremien immer stärker gefördert, jedoch beschränkt sich die primäre Aufgabe dieser ExpertInnengruppen meist auf das Verfassen von Empfehlungen. Ob diese nun umgesetzt werden oder nicht, hängt von mehreren Faktoren finanzieller bis zu parteipolitischer Natur ab. Die finanziellen Mittel, welche von politischen Trägern zur Verfügung gestellt werden, fließen meist in Projekte, welche explizit von Bundesministerien beauftragt wurden oder in Deutschkurse, die von den unterschiedlichsten Einrichtungen angeboten werden.

Wissenschaftliche ForscherInnen sind nicht nur in politischen Gremien beschäftigt. Darüber hinaus sind sie in unabhängigen Austauschforen, wie beispielsweise im Netzwerk SprachenRechte aktiv, indem sie Stellungnahmen bzw. Forderungen zu neuen Gesetzestexten verfassen. **Dass diese aus wissenschaftlicher Sicht getätigten Äußerungen auf politischer Ebene nichts bewirken können, führt bei manchen WissenschaftlerInnen zum Abkommen von dieser Tätigkeit**, was auch bei einer der befragten Personen der Fall war.

Obwohl die Mehrheit der InterviewpartnerInnen unterschiedliche Disziplinen der Universität als relevante AkteurInnen erwähnt haben, werden diese in Bezug auf die aktive

Ausgestaltung der schulischen Integrationspolitik nur indirekt, aber meist jedoch gar nicht involviert. Die Sprachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Politikwissenschaften wurden am häufigsten erwähnt. Bemerkenswert ist allerdings, dass es **an der Universität Wien keinen Schwerpunkt zu Interkulturalität oder Mehrsprachigkeit** gibt. An vielen Universitäten wird vielmehr willkürlich und auf Eigeninitiative der WissenschaftlerInnen geforscht. Außerdem finden viele dieser Veröffentlichungen keine Beachtung, insbesondere nicht die der EntscheidungsträgerInnen. Hier wäre eine universitäre Institutionalisierung dringend notwendig, wenn man bedenkt, wie vielfältig die österreichische Gesellschaft ist und auch zukünftig sein wird.

Warum eine Vielzahl an wissenschaftlicher Expertise aus politischer Seite keine Beachtung findet, liegt vielleicht daran, dass eine allgemeingültige Definition von Integration zwischen den AkteurInnen fehlt. Dies und abweichende Interessen scheinen keine gute Voraussetzungen zu sein, wenn es darum geht, eine konstruktive und produktive Zusammenarbeit zu erzielen. Während beispielsweise eine Gruppe von WissenschaftlerInnen das Recht auf Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit fordert, steht demgegenüber der politische Diskurs, welcher primär das Ziel verfolgt, dass [die] *„[w]ichtigste[n] Grundlagen für erfolgreiche Integration in Österreich [...] das Erlernen der deutschen Sprache, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit, ein klares Bekenntnis zu Österreich, seinen Normen und Werten sowie die Bereitschaft und der Wille der Migrant/innen sich zu integrieren [sind].“* (Zit. BMI, NAP.I 2010: 8) Der im NAP.I verwendete Integrationsbegriff stützt sich an Essers Integrationstheorie, da dieser sich in vier Dimensionen einteilen lässt (siehe dazu Kap. 2.2.1.) und dadurch eine Messbarkeit der Integration in den unterschiedlichen Dimensionen möglich wird.

So stellt das Integrationsverständnis ein wichtiges Kriterium bei der Ausgestaltung der bildungspolitischen Integrationsmaßnahmen dar. In den Interviews wurde nicht explizit nach dem Integrationsverständnis gefragt, allerdings weisen die Aussagen der GesprächspartnerInnen in Bezug auf das Problem bei der Umsetzung der drei Säulen der Migrationspädagogik, die zugunsten der Kinder mit Migrationshintergrund gesetzlich verankert wurden, auf Disparität hin. Wie bereits erwähnt wurde, spielen dann die finanziellen Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden eine entscheidende Rolle. Der Fokus von Politik ist auf Deutschförderung gerichtet, dem MUU und IL wird hingegen nicht annähernd so viel Beachtung geschenkt. Bei einigen GesprächspartnerInnen war

diese politische Vorgehensweise ein Kritikpunkt. Die gesetzlich zugesprochenen Begünstigungen würden für den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund wesentlich beitragen, allerdings werden aufgrund der Unverbindlichkeit, diese Maßnahmen vernachlässigt. Und eben das wirkt sich negativ auf den Bildungserfolg der betroffenen Kinder aus, zumal auch die österreichischen Schulen in der Regel monolingual deutschsprachig sind und die Kinder mit einer anderen Erstsprache von Anfang an benachteiligen werden.

Hier könnten allerdings bildungspolitische AkteurInnen, wie die Pädagogischen Hochschulen, zu einer wesentlichen Verbesserung beitragen. **Einige GesprächspartnerInnen betonen die Notwendigkeit der Reformierung der LehrerInnenausbildung.** Um einen optimalen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt gewährleisten zu können, muss das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in den Pflichtlehrplan aufgenommen werden. Dies würde angehende LehrerInnen auf die multikulturellen Strukturen, welche die österreichischen Schulen aufweisen, vorbereiten. Die Unverbindlichkeit dieses Faches führt zum Ausbleiben dieses Unterrichtsprinzips im Schulalltag. Ähnlich ist es bei der Förderung des muttersprachlichen Unterrichts. Und dies wiederum führt zu überforderten LehrerInnen, da sie mit den sprachlichen und kulturellen Strukturen in ihrer Klassen oft nicht umgehen können. Für die betroffenen Kinder bedeutet das, dass sie zur Bewältigung der schulischen Anforderungen häufig auf externe Hilfe angewiesen sind. Aufgrund der soziökonomischen Belastungen, denen viele Familien mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind, kann eine Unterstützung von zu Hause oft nicht erwartet werden.

Folglich kommt hier **zivilgesellschaftlichen Organisationen** eine bedeutende Rolle zu. Denn sie **versuchen den Ausgleich der Defizite des österreichischen Schulsystems durch Lernhilfeangebote herzustellen.** Ihre Realitätsnähe zeichnet sie als unentbehrliche Player bei der Diskussion um die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund aus. Auch von politischer Seite wird großen NGOs diesbezüglich ein besonderer Stellenwert zugesprochen und finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt; doch nicht nur durch Kompensation der Bildungsdefizite sind NGOs relevante AkteurInnen. **Wenn Verbindlichkeiten, die zwischen Österreich und der EU oder dem Europarat vereinbart wurden, nicht eingehalten werden, können NGOs politischen Druck ausüben.**

Ohne Zweifel wurde mit dem Nationalen Aktionsplan für Integration (NAP.I) ein grundlegender Schritt von politischer Seite gesetzt, nämlich ein österreichweites Akteursnetzwerk herzustellen, in dem alle relevanten AkteurInnen mit eingebunden sind. Darüber hinaus wurde mit der Errichtung des Staatssekretariats für Integration im Bundesministerium für Inneres (BMI) im Jahr 2011 ein weiterer wertvoller Beitrag von politischen Verantwortlichen geleistet. Um eine optimale Umsetzung des NAP.I zu gewährleisten, wurden im BMI ein Expertenrat und parallel dazu der Integrationsbeirat gegründet. Die im Integrationsbeirat vertretenen AkteurInnen haben in diesem Gremium die Möglichkeit, ihre Interessen in Bezug auf die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund, einzubringen. Es fehlen allerdings Selbstorganisationen von MigrantInnen, die ihre Forderungen an die Politik richten. Zwar wurden bei der Erstellung des NAP.I auch Gespräche mit MigrantInnenorganisationen geführt, allerdings ist fraglich, ob diese einen Bezug zu schulischen Integrationsthemen hatten. Denn **eine Lobby, wie jene für die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen, ist für Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich nicht vorhanden.** Abschließend kann gesagt werden, dass alle AkteurInnen bestimmte Funktionen einnehmen und unterschiedliche Einflüsse aufeinander ausüben.

4 Fazit

In Bezug auf die schulische Integrationsdebatte von Kindern mit Migrationshintergrund kann von einem Akteursnetzwerk gesprochen werden. Das Verhältnis, welches die AkteurInnen zueinander haben, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Parteipolitische Interessen, finanzielle Ressourcen sowie europäische Entwicklungen und das Integrationsverständnis können eine Kooperation zwischen Playern anregen, aber auch behindern. Faktum ist jedoch, dass die politischen EntscheidungsträgerInnen auf nationaler Ebene das letzte Wort und die finanziellen Ressourcen haben und dementsprechend die Dialogstrukturen stark prägen.

WissenschaftlerInnen sind sowohl in politischen Gremien als auch in NGOs vertreten. Eine Auswahl an wissenschaftlichen ExpertInnen wird finanziell gefördert um unter anderem Aufträge der Bundesministerien durchzuführen. Meist werden die gleichen ExpertInnen von politischen EntscheidungsträgerInnen angesprochen und dabei handelt es sich um eine recht übersichtliche Gruppe.

Die Frage, wann MigrantInnen integriert sind, wird je nach Integrationsverständnis, beantwortet und dementsprechend werden Ziele und Maßnahmen gesetzt. Das politische Interesse liegt ohne Zweifel an der Förderung der deutschen Sprache, da die schwachen Schulleistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund meist auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückgeführt werden. Deshalb fließen die finanziellen Ressourcen vorrangig in Deutschkurse, was die völlige Vernachlässigung des muttersprachlichen Unterrichts und des interkulturellen Lernens zur Folge hat.

WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen fühlen sich in mancher Hinsicht bei der Debatte um die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund „ausgeschlossen“. Dass wissenschaftliche Expertise nur eingeschränkt in politische Entscheidungen einfließt, stößt daher bei WissenschaftlerInnen auf Kritik. Wünschenswert wäre, wenn die politischen VerantwortungsträgerInnen den wertvollen Empfehlungen von ExpertInnen nachgehen und bei der Umsetzung dieser unterstützend wirken würden. Der momentane Stand ist, dass eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema existiert, allerdings keine Wirkung sichtbar wird. Es hat den Anschein, als würden die von der Politik getroffenen Integrationsmaßnahmen eher symbolischen Charakter haben und wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere jene, welche die Förderung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt herausheben, keinen Platz in populistischen Strömungen finden. Laut Meyer und Peintinger hat ein beträchtlicher Teil der österreichischen Bevölkerung fremdenfeindliche Einstellungen. (Vgl. Meyer & Peintinger 2012: 144) Pro-immigrantische wissenschaftliche Einsichten stoßen daher nicht auf breites Verständnis. In der Gesellschaft sollte darum das Bewusstsein geschaffen werden, offener gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt zu sein und diese als Chancen zu erkennen.

Die Einsicht, dass der Erwerb der Sprache des Landes, in dem man lebt, erstrebenswert und notwendig ist, wird ohnehin nicht in Frage gestellt. Jedoch fehlt der angemessene Umgang mit der „bunten Mischung“ in der österreichischen Integrationsdebatte. Kinder mit Migrationshintergrund werden dadurch nicht nur in der Entfaltung ihrer Herkunftsidentität gehindert, sondern es wird auch gegen das Recht auf kulturelle und sprachliche Vielfalt, welches im Europarat (vgl. CEO 2009) verankert ist, verstoßen. Hier könnte der kanadische Multikulturalismus eine interessante Alternative darstellen, da ethnische Minderheiten und Identitätsbedürfnisse der Individuen rechtlich geschützt wären. Die-

ses Modell kann gewiss nicht eins zu eins auf Österreich übertragen werden, allerdings glaube ich, dass Elemente übernommen werden könnten, von denen die gesamte Gesellschaft profitieren würde.

5 Ausblick

Diese Arbeit gibt InteressentInnen einen Einblick in die Akteurslandschaft und Dialogstrukturen zum Thema der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Zugleich wird deren Bedeutung in dieser Debatte beleuchtet. Eine Analyse der Medien, welche in diesem Zusammenhang eine recht bedeutende Rolle spielen, konnte aufgrund des vorgegebenen Rahmens nicht vorgenommen werden. Dies wäre ein interessantes Thema für zukünftige Arbeiten. Darüber hinaus wurden 2013 die Gesetze für die „PädagogInnenbildung NEU“ beschlossen. Auch diese Änderungen eröffnen neue Untersuchungsperspektiven auf diesem Gebiet. Zudem wäre es äußerst spannend herauszufinden, wie sich die unterschiedlichen Integrationsverständnisse der einzelnen Parteien auf die Dialogstrukturen auswirken.

Zu beachten ist, dass die Ergebnisse dieser Arbeit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben, da sich der Untersuchungsrahmen auf eine lediglich kleine Zahl an ExpertInneninterviews beschränkt. Trotzdem glaube ich, dass sie wesentliche Aspekte dieses großen Forschungsgebietes beleuchtet. Ich hoffe es fühlen sich viele InteressentInnen ermutigt, um weitere Perspektiven dieses äußerst wichtigen Themengebietes zu befor-schen. In Österreich leben wir in einer Gesellschaft, die kulturell, sprachlich und auch sozioökonomisch sehr vielfältig ist und noch lange Nährboden für Integrationsbelange bieten wird.

6 Anhang

6.1 Bibliographie

Aumüller, Jutta (2009): Assimilation: Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld: transcript Verlag.

Batić, Ljubomir (2004): Die neuen Grenzen der Geschichte. In: Sertl, Michael; Khan-Svik, Gabriele; Zuber, Johannes: Integration?: Migration-Rassismus-Zweisprachigkeit. Innsbruck; Wien [u.a.]: Studien-Verlag. S. 9-26.

Bauböck, Rainer (2001): Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt - Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: Volf, Patrik-Paul; Bauböck, Rainer: Wege zur Integration: Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt; Celovec: Drava-Verlag. S. 11-41.

Bauböck, Rainer; Perchinig, Bernhard (2003): Migrations- und Integrationspolitik in Österreich. http://www.okay-line.at/file/656/osterr_migr_integr_politik.pdf [letzter Zugriff 20.12.2013]

Biffl, Gudrun; Skrivanek, Isabella (2011): Schule-Migration-Gender: Endbericht im Auftrag des BMUKK. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf [letzter Zugriff: 10.12.2013]

Binder, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive: Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: LIT Verlag.

Baldaszi, Erika; Jaschinski, Ina; Kytir, Josef; Marik-Lebeck, Stephan; Wisbauer, Alexander; Fassmann, Heinz (2012): Migration & Integration: Zahlen, Daten Indikatoren (2012). Medieninhaber: STATISTIK AUSTRIA.

http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integration_2012/migration_integration_2012_72dpi.pdf [letzter Zugriff: 18.12.2013]

BMI (o. J.): Europäischer Integrationsfonds Mehrjahresprogramm 2007-2013. Mitgliedstaat: Österreich.

http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Fonds/integrationsf/proramme/files/MJP_EIF_fr_Homepage_August_2012.pdf [letzter Zugriff: 25.01.2014]

BMI (2010): Nationaler Aktionsplan für Integration (NAP.I). Bericht.

<http://www.bmi.gv.at/cms/cs03documentsbmi/809.pdf> [letzter Zugriff: 27.01.2014]

BMUKK (2010): Die Neue Mittelschule.

http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder.pdf [letzter Zugriff: 15.12.2013]

BMUKK (2012): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Wien. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info1-12.pdf [letzter Zugriff: 15.11.2013]

BMUKK (o.J.): Initiative „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance“.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/projekte_interkulturell.xml [letzter Zugriff: 16.12.2013]

Bucher, Anton (2013): Armut und Bildungschancen: Gesamtschule als Ausweg? Mit einem Fokus auf Österreich. In: Gaisbauer H.; Kapferer E.; Koch A.; Sedmak, C. [Hg.]: Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien Verlag. S. 69-88.

Burtscher, Simon (2004): PISA und Migrantenkinder. Eine Zusammenfassung aus spezifischem Blickwinkel. In: Sertl, Michael; Khan-Svik, Gabriele; Zuber, Johannes: Integration?: Migration-Rassismus-Zweisprachigkeit. Innsbruck; Wien [u.a.]: Studien-Verlag. S.42-55.

CEO (2009): Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. Gleichberechtigt in Würde zusammenleben. Vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees. Straßburg, den 7. Mai 2008. 2009 für die deutsche Übersetzung.

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf [letzter Zugriff: 31.01.2014]

Çinar, Dilek; Davy, Ulrike; Waldrauch, Harald (1999): Rechtliche Instrumente der Integration von Einwanderern in europäischen Vergleich. In: Fassmann, Heinz; Matuschek, Helga; Menasse, Elisabeth [Hg.]: abgrenzen-ausgrenzen-aufnehmen. Empirische Befunde zu Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt: Drava Verlag.

Dahlvik, Julia; Fassmann, Heinz; Sievers, Wiebke [Hg.] (2012): Migration und Integration - wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 1/2011. Wien: Vienna University Press. Erschienen im Dezember 2011.

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 40. Mannheim.

<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> [letzter Zugriff: 30.12.2013]

Fassmann, Heinz; Dahlvik, Julia [Hg.] (2012): Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven: ein Reader. Göttingen: V&R Unipress, Vienna Univ.

Fischer, Gero (2004): Zur Situation der Zuwanderer und der „Zweiten Generation“. In: Sertl, Michael; Khan-Svik, Gabriele; Zuber, Johannes: Integration?: Migration-Rassismus-Zweisprachigkeit. Innsbruck; Wien [u.a.]: Studien-Verlag. S. 63-77.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas. S. 142-165.

Geißler, Rainer (2003): Multikulturalismus in Kanada - Modell für Deutschland? Aus Politik und Zeitgeschichte B 26/ 2003. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

<http://www.bpb.de/apuz/27564/multikulturalismus-in-kanada-modell-fuer-deutschland?p=all> [letzter Zugriff: 01.01.2014]

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Han, Petrus (2010): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Heckmann, Friedrich (2005): Bedingungen erfolgreicher Integration. Bayrisches Integrationsforum: „Integration im Dialog – Migranten in Bayern“ bei der Regierung von Oberfranken am 28.01.2005 in Bayreuth. Europäisches Forum für Migrationsstudien. <http://www.stmas-test.bayern.de/migration/integrationsforum/ofr0128h.pdf> [letzter Zugriff: 30.12.2013]

Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen [Hg.] (2001): Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter.

Herzog-Punzenberger, Barbara; Gapp, Patrizia (2009): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Suchan, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Schreiner, Claudia [Hg.]: PIRLS 2006: Österreichischer Expertenbericht. Salzburg. <https://www.bifie.at/buch/875/5/1> [letzter Zugriff: 6.01.2014]

Integration (o.J.):

http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/integrationsbeirat/beirat.aspx [letzter Zugriff: 25.01.2014]

Jaksche, Elisabeth (1998): Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag.

Luciak, Mikael (2011): Integration: Macht: Schule. In: Fassmann, Heinz; Dahlvik, Julia [Hg.]: Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven: Ein Reader. Göttingen: V&R unipress GmbH.

Mar Castro Varela, Mariá; Mecheril, Paul (2010): Migration. In: Oberlechner, Manfred; Hetfleisch, Gerhard [Hg.]: Integration, Rassismen und Weltwirtschaftskrise. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung. S. 385-411.

Matuschek, Helga (1985): Ausländerpolitik in Österreich 1962-1985. Der Kampf um und gegen die ausländische Arbeitskraft. In: Journal für Sozialforschung, 25. Jg. Heft 2. Wien.

Meyer, Sarah; Peintinger, Teresa (2012): Pro-immigrantische Akteure im Nachteil? Zivilgesellschaftliche Gegenmobilisierung im Kontext österreichischer Migrationspolitik. In: Dahlvik, Julia; Fassmann, Heinz; Sievers, Wiebke [Hg.]: Migration und Integration: wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 1/2011. Göttingen: V&R unipress.

Mühlgassner, Dietlinde (1984a): Die Gastarbeiterwanderung in Europa. In: Lichtenberger, Elisabeth: Gastarbeiter: Leben in zwei Gesellschaften. Unter Mitarbeit von Heinz Faßmann (EDV-Technologie). Wien; Köln; Graz: Böhlau. S. 69-81.

Mühlgassner, Dietlinde (1984b): Die Sonderstellung Österreichs in Europa: Aufnahme- und Abgabeland von Gastarbeitern. In: Lichtenberger, Elisabeth: Gastarbeiter: Leben in zwei Gesellschaften. Unter Mitarbeit von Heinz Fassmann (EDV-Technologie). Wien; Köln; Graz: Böhlau. S. 89-93.

Nusche, Deborah; Shewbridge, Claire; Lamhauge Rasmussen, Christian (2009): OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung, Österreich. Deutsche Ausgabe veröf-

fentlicht vom BMUKK mit Genehmigung der OECD Paris. Das Original in Englisch: OECD Reviews of Migrant Education. Austria.

<http://www.oecd.org/education/innovation-education/44584913.pdf> [letzter Zugriff: 6.01.2014]

OECD (2012): Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. Zusammenfassung in Deutsch: Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung – Förderung benachteiligter Schüler und Schulen. Paris.

<http://www.oecd.org/edu/school/49620016.pdf> [letzter Zugriff: 9.01.2014]

Olshausen, Eckart (1997): Versuch einer Definition des Begriffes „Integration“ im Rahmen der Historischen Migrationsforschung. In: Beer, Mathias; Kintzinger, Martin; Krauss, Marita [Hg.]: Migration und Integration: Aufnahme und Eingliederung im historischen Wandel, Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 27-35.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Aumüller, Jutta (2009): Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld: transcript Verlag.

Reinprecht, Christoph; Weiss, Hilde (2011): Migration und Integration: Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: Fassmann, Heinz; Dahlvik, Julia [Hg.]: Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven: ein Reader. Göttingen: V&R Unipress. S. 13-33.

Schulte, Axel (2001): Multikulturelle Gesellschaft: zu Inhalt und Funktion eines vieldeutigen Begriffs - Multicultural society: content and function of an ambiguous concept. <http://library.fes.de/fulltext/asfo/01009003.htm#E9E4> [letzter Zugriff: 30.12.2013]

Schwantner, U.; Schreiner, C. [Hg.] (2010): PISA 2009: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Salzburg.

Sievers, Wiebke (2012): Migrations- und Integrationsforschung in Österreich: Literaturlistenbank und Forschungsstand. KMI Working Paper 18/2012. Unter Mitarbeit von Christine Deibl und Braulio Pena.

Suchań, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Bergmüller, Silvia; Schreiner, Claudia [Hg.] (2012): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Graz: Leykam.

https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/ErsteErgebnisse_PIRLSTIMSS2011_web.pdf [letzter Zugriff: 8.01.2014]

Suchań, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Stöttinger, Elisabeth; Bergmüller, Silvia [Hg.] (2007): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.

https://www.bifie.at/system/files/dl/PIRLS-2006_erste-ergebnisse_2007-11-28.pdf [letzter Zugriff: 8.01.2014]

Treibel, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften: soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

UNECE (2006): Recommendations for the 2010 censuses of population and housing. United Nations Economic Commission for Europe (UNECE). S. 90.

http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf [letzter Zugriff: 11.11.2013]

Verein ZEBRA Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum (2013):

<http://zebra.or.at/lexikon.php?show=r#rotationsprinzip> [letzter Zugriff: 5.01.2014]

Wetzel, Konstanze (2011): Schulversagen, Neue Mittelschule und Ganztagsbildung. In: Spitzer, Helmut; Höllmüller, Hubert; Hönig, Barbara: Soziallandschaften: Perspektiven sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien. S. 175-190.

6.2 Leitfaden

1. Akteurslandschaft

Leitfrage: Welche AkteurInnen aus Wissenschaft, Politik oder Zivilgesellschaft waren bzw. sind zentral für die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich?

a) **Wer diskutiert das Thema schulische Integration** (Vereine, Organisationen, Institutionen, Stadt-Land etc.)? Wer ist zentraler Bestandteil? Wer ist innerhalb dieses **Netzwerkes**, wer eher in der **Peripherie** anzusiedeln? Welche gravierenden Veränderungen hat es in der Zusammensetzung der AkteurInnen seit 1999 gegeben?

b) **Rolle der AkteurInnen:** Wer hat innerhalb dieses Zeitraums den Dialog und die Entstehung von Akteursnetzwerken initiiert, wer hat sie vorangetrieben und wer behindert den Dialog?

c) Welche **Einzelpersonen** sind wichtig? Welche wichtigen Verbindungen bestehen zwischen ihnen? Kann man bei der Diskussion bzw. der Gestaltung der Gesetzeslage zur schulischen Integration von einem **Akteursnetzwerk** sprechen?

d) **Wissensautorität und -konflikte:** Welche Konflikte gibt es unter den AkteurInnen? Welche Konkurrenzkämpfe bestehen? Zwischen wem und was sind die Gründe?

e) Führt die Akteurskonstellation, so wie sie sich entwickelt hat und gegenwärtig darstellt, zu speziellen Problemlagen? Gäbe es relevante AkteurInnen, welche ausgeschlossen sind oder nicht wahrgenommen werden? Welcher der erwähnten AkteurInnen verfügt über die Macht, die TeilnehmerInnen und Agenda des Dialoges zu bestimmen?

f) **Art des Wissens:** Welche Rolle kommt wissenschaftlicher Expertise in der Debatte um die schulische Integration zu? Wer verkörpert und wer kommuniziert diese Expertise? Welche wissenschaftlichen Disziplinen finden Eingang in die Integrationsdebatte um die schulische Integration? Welche Disziplin ist zentral für die schulische Integrationsdebatte? Stammt die in Gesetzesentwürfen und verabschiedeten Gesetzen inkorporierte Expertise eher aus der Universität oder aus anderen Einrichtungen wie Think Tanks, Politikberatungen, etc.?

g) **Politikgestaltung:** Welche Macht bzw. welchen Einfluss haben die wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen AkteurInnen auf die Entwicklung des schulischen Integrationsdialogs in Österreich und der schulischen Integrationspolitik? Wie wesentlich sind **persönliche bzw. informelle Netzwerke** bei der Generierung und Implementierung wissenschaftlicher Expertise?

h) **ExpertInfigur:** Wer wird von den anderen AkteurInnen bzw. der Öffentlichkeit als ExpertIn für den Bereich der schulischen Integration angesehen und angesprochen? Werden auch MigrantInnen selbst (deren Meinungen, Wünsche, Vorschläge etc.) bei der Gestaltung der Integrationspolitik an österreichischen Schulen mit eingebunden?

2.Dialogstrukturen

Leitfrage: Welche Dialogformen spielen für die schulische Integrationspolitik in Ö eine zentrale Rolle?

a) **Wo:** In welchen **zentralen Dialogforen** wird die schulische Integrationsdebatte in Österreich geführt?

b) **Frequenz:** Trifft man sich in diesen Foren regelmäßig oder überwiegen situationsbedingte, spontane Treffen?

c) **Institutionalisierungsgrad:** Handelt es sich dabei um institutionalisierte Foren oder informelle Diskussionsrunden?

d) **Grad der Offen/Geschlossenheit:** Sind diese Foren offen gehalten oder finden sie eher in Form geschlossener ExpertInnengremien statt?

e) **Zentrale/r Akteur/in:** Welche wissenschaftliche Körperschaft hat innerhalb dieser Austauschforen die zentrale Position inne?

f) **Rolle des Wissens und der Wissenschaft:** Welche Bedeutung hat Wissen prinzipiell bei der Formung und Ausgestaltung des Dialoges zur schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund? Welche wissenschaftliche Disziplin prägt den Dialog am signifikantesten? Welches Wissen erfährt in den Ausverhandlungen die meiste Beachtung? Wie wird wissenschaftliche Expertise von der Politik verwendet? Als Legitimationsbasis? Als Lieferant von (quantitativen) Daten?

g) **Wissensinhalte:** Welche **Interessensgegensätze** bestehen in Bezug auf die schulische Integration in Österreich? Welche Denkansätze kristallisieren sich im Austausch zwischen den AkteurInnen heraus? Inwiefern nahmen diverse Denkansätze in der Vergangenheit und heute Einfluss auf die Entwicklung der schulischen Integrationspolitik Österreichs?

h) **Faktoren des Wandel:** Sind neue Denkansätze auf politische Maximen oder wissenschaftlich belegte Expertisen zurückzuführen? Was sind die wichtigsten Faktoren, die dafür gesorgt haben, dass sich die Dialogformen entwickelt haben?

3. Makrostrukturelle Faktoren: Können Sie mir Schlüsselereignisse nennen, welche in den letzten Jahren die schulische Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund geprägt haben? Wie wirkten sich diese auf die Entwicklung der Dialogstrukturen aus?

Möchten Sie noch etwas ergänzen, was noch nicht angesprochen wurde und ihrer Meinung nach aber wichtig ist in diesem Kontext?

Ich danke Ihnen sehr herzlich, dass Sie so ausführlich und geduldig auf meine Fragen eingegangen sind.

6.3 Zusammenfassung

Migrations- und Integrationsprozesse wirken sich auf die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereiche aus. Eines dieser Bereiche ist in Österreich, sowie auch in vielen anderen europäischen Ländern, die Schule. Spätestens nach der ersten Durchführung der PISA-Studie im Jahr 2000 wurde nach den Ursachen für die schlechten Ergebnisse gesucht. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Akteurslandschaft und dessen Dialogstrukturen zur schulischen Integrationspolitik von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. Unterschiedliche AkteurInnen aus Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft beschäftigen sich zunehmend mit dem besagten Thema. Die politischen AkteurInnen haben auf die Entscheidungen den größten Einfluss, während die wissenschaftlichen ExpertInnen in Austauschforen vertreten sind und Empfehlungen bzw. Stellungnahmen verfassen. Zivilgesellschaftliche Verbände versuchen durch Lernhilfeangebote Defizite des österreichischen Schulsystems auszugleichen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie die österreichische Akteurslandschaft vernetzt ist und welchen Einfluss die einzelnen AkteurInnen auf die Entwicklungen haben können.

6.4 Abstract in English

Processes concerning integration and migration affect diverse fields of society. In Austria, as well as many other European countries, one of these affected fields is the educational system. After the first PISA study in the year 2000 reasons for Austria's poor results were sought. The present study addresses the players and their dialogue structures concerning integration policies related to children with migration background. Different players from politics, science and civil society increasingly concern themselves with this topic. The political players are most influential, while scientific experts are present in dialogue forums where they give advice and write commentaries. Organisations from civil society try to compensate deficits within the educational system by offering access to tutoring and coaching. The aim of this study is to shed light on the network of players and their respective influences on integration policies in Austria.

6.5 Curriculum Vitae

Meral Tüzün-Fahim

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 11.07.1981
Geburtsort: Bregenz, Vorarlberg
Nationalität: Österreich
Familienstand: verheiratet & ein Kind
Sprachen: Deutsch (muttersprachlich)
Türkisch (muttersprachlich)
Englisch (Sehr gut)
Arabisch (Grundkenntnisse)

Ausbildung

1987 – 1992 Volksschule Kirchdorf in Höchst, Vorarlberg
1992 – 1996 Hauptschule in Höchst, Vorarlberg
1996 – 1998 HTL-Dornbirn: Textilmanagement
1998 – 2001 HTL-Dornbirn: Bekleidungstechnik
2002 – 2005 Volkshochschule Götzis (Berufsreifeprüfung)
ab 2005 Diplomstudium Internationale Entwicklung und Arabistik an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten

11/2001 – 07/2010 Verkaufs- und Beratungstätigkeit in diversen Firmen.

Auslandsaufenthalt:

08/2007 – 09/2007 Besuch eines arabischen Sprachkurses in Kairo, Ägypten.