



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Multikulturelle Klasse – Was nun?

Kultur- und sozialanthropologische Betrachtungen der
Lehramtsausbildung für Mittelschulen“

Verfasserin

Nicole Jungmann, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 810

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Binder

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle meinen InterviewpartnerInnen für ihre Zeit und ihre Offenheit. Erst ihre Innensichten auf die Praxis machen die vorliegende Masterarbeit komplett.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Binder danke ich nicht nur für die kompetente fachliche Betreuung meiner Arbeit, sondern auch für ihre stets rasche und unkomplizierte Hilfe bei Fragen und für die Möglichkeit, dieses mir persönlich wichtige Thema überhaupt erforschen zu dürfen.

Für ihre besondere Unterstützung danke ich Kerstin, Valerie und Clarissa, sowie allen anderen Menschen, die in den letzten Jahren so lange Geduld mit mir bewiesen haben. Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinen Eltern, ohne deren finanzielle Unterstützung ich nicht die Zeit gehabt hätte, herauszufinden, was mir im Leben wichtig ist.

Inhalt

Danksagung.....	3
1. Einleitung	9
1.1. Relevanz und Motivation	9
1.2. Forschungsfragen	10
1.3. Überblick über die Arbeit.....	10
2. Forschungssetting.....	12
2.1. Persönlicher Zugang, Motivation und Probleme.....	12
2.2. Forschungsfeld	13
2.3. Grounded Theory	15
2.4. Erhebungs- und Analysemethoden.....	17
2.4.1. Triangulation	17
2.4.2. Analyse der Curricula der PH Wien und der KPH Wien/Krems.....	18
2.4.3. Semistrukturierte Interviews mit JunglehrerInnen an Mittelschulen in Wien.....	18
2.4.4. Semistrukturierte Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH Wien/Krems.....	20
2.4.5. Teilnehmende Beobachtung an der KPH Wien.....	20
2.4.6. Analysemethode	21
3. Multikulturalität im österreichischen Schulsystem.....	22
3.1. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.....	24
3.2. Deutsch als Zweitsprache	28
3.3. Muttersprachlicher Unterricht	29
4. Begriffsklärung und theoretische Grundlagen	33
4.1. Kultur.....	33
4.2. Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität	36
4.3. Diversität	37
4.4. Integration	39
4.5. (Post-)Multikulturalismus.....	41
4.5.1. Multikulturalismus	42

4.5.2.	Kritik am Multikulturalismus	44
4.5.2.1.	Kultur und Multikulturalismus	44
4.5.2.2.	Terrorismus, Neuer Realismus und Wir versus die Anderen	46
4.5.3.	Kritik an der Kritik	48
4.5.3.1.	Abkehr vom Begriff Multikulturalismus.....	48
4.5.3.2.	Starker oder schwacher Multikulturalismus	49
4.5.3.3.	Eine Karikatur des Multikulturalismus.....	50
4.6.	Schule und Nationalstaat	52
5.	Herausforderungen an Lehrpersonen	55
5.1.	Einstellungen	56
5.2.	Unterrichtstätigkeit	62
5.2.1.	„The Contributions Approach“ (Banks 2007: 251).....	63
5.2.2.	„The Additive Approach“ (Banks 2007: 253).....	64
5.2.3.	„The Transformation Approach“ (Banks 2007: 255).....	65
5.2.4.	„The Social Action Approach“ (Banks 2007: 258).....	66
5.3.	Richtlinien für den Unterricht mit einem multikulturellen Curriculum	67
5.4.	Wahrnehmung der Multikulturalität und daraus resultierender Handlungsbedarf	68
6.	Vorbereitung auf die Herausforderungen seitens der PH Wien bzw. KPH Wien/Krems....	75
6.1.	Curriculare Ziele und Kompetenzen	75
6.2.	Einschätzungen der JunglehrerInnen.....	76
6.3.	Einschätzungen der LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH Wien/Krems.....	81
6.4.	Kultur und Werte.....	83
7.	Conclusio	85
8.	Bibliographie.....	88
8.1.	Internetquellen.....	93
8.2.	Weiterführende Quellen	94
8.3.	Interviews mit JunglehrerInnen.....	95
8.4.	Interviews mit LehrveranstaltungleiterInnen.....	95
8.5.	Teilnehmende Beobachtungen	95
9.	Abbildungsverzeichnis	96

10. Anhang	96
10.1. Interviewleitfaden für Interviews mit JunglehrerInnen	96
10.2. Interviewleitfaden für Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen	98
10.3. Beobachtungsleitfaden	100
10.4. Abstract	101
10.5. Curriculum Vitae.....	103

1. Einleitung

1.1. Relevanz und Motivation

Der Bildungsbereich ist in Österreich ein medial, politisch und gesellschaftlich kontrovers diskutiertes Feld zu welchem sich jedeR ÖsterreicherIn durch eigene Schulerfahrungen eine Meinung gebildet hat. Der Ruf nach grundlegenden Veränderungen, um im internationalen Vergleich mithalten zu können, verhallt jedoch zumeist in ideologischen Debatten und kurzfristigen Maßnahmen, welche „von oben“ verordnet und dadurch von den Lehrkräften in den Schulen oft nicht mitgetragen werden. Medial und politisch werden Lehrende oft entweder als überforderte und Burnout gefährdete Persönlichkeiten oder als Faulpelze mit schier unendlich langen Ferien und viel Freizeit dargestellt¹. Dieses negative Image verhindert, dass der Beruf für junge Menschen attraktiv ist bzw. lockt Menschen an, die ihn aus den falschen Gründen ausüben wollen.

Ich bin selbst seit drei Jahren Lehrkraft an einer Neuen Mittelschule in Wien. Es ist mir ein Anliegen die zentrale Rolle von Lehrpersonen für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen herauszustreichen und im Zuge dieser Arbeit genauer zu erforschen. Als Kulturanthropologin interessiert mich im Besonderen der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an Schulen. Gerade in den Medien und in politischen Debatten werden die Multikulturalität der heutigen Gesellschaft und deren Auswirkungen auf die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution oft aufgegriffen. Die Diskurse kreisen dabei häufig um eine mögliche Verbannung sichtbarer religiöser Symbole aus der Schule (sowohl das Kreuz als auch das Kopftuch werden dabei immer wieder in den Mittelpunkt gerückt), als auch um die sprachlichen „Defizite“ von Kindern mit Migrationshintergrund. Da – so eine gängige Meinung – die Lehrenden mit der multikulturellen Zusammensetzung der Klassen nur unzureichend umgehen können, leide die Qualität des Unterrichts darunter und es käme zu einer Nivellierung des Leistungsniveaus nach unten. Multikulturalität wird dadurch zum Bildungshindernis und Kinder der Mehrheitsgesellschaft werden Opfer einer „homogen lernschwachen“ MigrantInnengesellschaft. Integration wird in diesen Diskursen zur Bringschuld der MigrantInnen und Sprache zum wichtigsten Faktor dafür.

Die Schlüsselrolle, die Lehrkräfte in diesen Diskursen einnehmen, ist Ausgangspunkt für die vorliegende Masterarbeit. Meiner Meinung und Erfahrung nach hängt es sehr stark von den Lehrpersonen ab, ob guter Unterricht gewährleistet werden kann und ob die Heterogenität der heutigen Gesellschaft in den Unterricht einfließt und gewinnbringend umgesetzt werden kann. Aus diesem Grund habe ich JunglehrerInnen zu ihrem Studium, ihren Erfahrungen in den Klassen und zu ihren Einstellungen und Ansichten befragt. Mit diesem Ansatz wird von der Praxis der Lehrenden

¹ So z.B. eine Aussage des Wiener Bürgermeisters Michael Häupl im April 2015, wonach LehrerInnen bloß 22 Stunden pro Woche arbeiten würden.

ausgehend, der Einfluss ihres Studiums erforscht, um zu sehen, wie JunglehrerInnen Multikulturalität im Klassenzimmer verstehen und wie sie damit umgehen.

1.2. Forschungsfragen

Folgende Fragestellungen stehen bei der vorliegenden Arbeit im Zentrum:

- a) Inwieweit und auf welche Weise nehmen JunglehrerInnen an Mittelschulen in Wien die Multikulturalität der heutigen Gesellschaft (und ihrer Klassen) in ihren Unterricht auf?
- b) Wie gut fühlen sie sich seitens der (kirchlichen) Pädagogischen Hochschulen darauf vorbereitet?

Aus diesen primären Forschungsfragen ergeben sich für mich vier weiterführende Fragestellungen:

- c) Wie werden MittelschullehrerInnen auf das Unterrichten in multikulturellen Klassen vorbereitet?
- d) Welche Inhalte und Methoden werden ihnen zum Umgang mit Multikulturalität vermittelt und wie planen JunglehrerInnen diese umzusetzen?
- e) Was bedeuten die Begriffe Multikulturalität, Kultur und „österreichische Werte“ für JunglehrerInnen in Mittelschulen?
- f) Inwiefern können sie sich diesbezüglich berufsbegleitend weiterbilden?

Durch die Konzentration auf diese Forschungsfragen werden sowohl die Lehramtsausbildung für Mittelschulen aus der Perspektive von JunglehrerInnen genauer betrachtet, als auch deren Einstellungen und Herausforderung im Unterrichtsalltag analysiert. Auf diese Weise wird aufgezeigt, wann Lehrkräfte im Bezug auf die Multikulturalität ihrer Klasse Handlungsbedarf sehen, was sie an Inhalten und Methoden dazu von ihrer Ausbildung in die Praxis mitgenommen haben und was sie sich in diesem Zusammenhang noch gewünscht hätten.

1.3. Überblick über die Arbeit

Zu Beginn der Arbeit wird der methodische Rahmen abgesteckt und das Forschungsfeld näher betrachtet. Außerdem soll die Offenlegung des persönlichen Zuganges und der aufgetretenen Probleme zur Transparenz des Forschungsprozesses beitragen.

In Kapitel 3 wird der Umgang mit Multikulturalität im österreichischen Schulsystem sowohl historisch betrachtet als auch mit den aktuellen empirischen Daten verglichen. Zu den bedeutendsten politischen Maßnahmen, die als Reaktion auf die wachsende Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in österreichischen Schulen ergriffen wurden, zählen das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen,

Deutsch als Zweitsprache und Muttersprachlicher Unterricht. Diese Maßnahmen werden sowohl in der Theorie kritisch analysiert als auch in der Praxis beleuchtet, inwieweit sie bei JunglehrerInnen angekommen sind und umgesetzt werden.

Für diese Masterarbeit wichtige Begriffe werden in Kapitel 4 aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht näher definiert. Die wissenschaftliche Diskussion dieser Begriffe und Konzepte liefert den theoretischen Rahmen der Forschung, welcher nicht bloß deskriptiven, sondern mithilfe des Multikulturalismus auch normativen Charakter aufweist. Lehrende sollen demnach ihre Aufgabe auch darin sehen, zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen und junge Menschen zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, die am politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben. Dazu wird auch auf die Schule als nationalstaatliche Institution eingegangen, deren Bildungs- und Erziehungsauftrag eine Herausforderung für Lehrkräfte darstellt.

Ab Kapitel 5 stehen die empirischen Ergebnisse im Vordergrund. Dazu wird beleuchtet, welche Einstellungen zu Multikulturalität bei Lehrpersonen in der wissenschaftlichen Literatur positiv hervorgehoben bzw. kritisiert werden, wo diese mit den empirischen Daten (nicht) übereinstimmen und welchen Herausforderungen Lehrkräfte in ihrer täglichen Unterrichtstätigkeit begegnen, wenn sie versuchen ihr Curriculum multikultureller zu gestalten. Die Frage, auf welche Weise die befragten JunglehrerInnen die Multikulturalität ihrer Klasse wahrnehmen und inwieweit sie ihrerseits Handlungsbedarf in diesem Zusammenhang sehen, schließt das Kapitel ab.

Nachdem aufgezeigt wurde, wie die befragten JunglehrerInnen mit den Herausforderungen umgehen und welche Einstellungen sie dazu mitbringen, wird in Kapitel 6 ein Schritt zurück gemacht und die Ausbildung der Lehrenden im Hinblick darauf analysiert. Dazu wird zuerst angeführt, welche Kompetenzen Lehrkräfte laut Curricula der (kirchlichen) Pädagogischen Hochschule erwerben sollen und diese danach mithilfe der Interviews mit AbsolventInnen und LehrveranstaltungsleiterInnen mit der Praxis verglichen.

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengefasst. Dass die vorliegende Arbeit nur einen Einblick in dieses weite Forschungsfeld liefern kann und weitere Forschungen auf diesem Gebiet wichtig wären, ist mit bewusst. Lehrende sind als Schlüsselfiguren für den Lernerfolg ihrer SchülerInnen verantwortlich und sollten deshalb seitens der Wissenschaft als AkteurInnen ganzheitlicher wahrgenommen werden.

2. Forschungssetting

2.1. Persönlicher Zugang, Motivation und Probleme

Dieses Kapitel möchte ich dazu nutzen, meinen eigenen Zugang zu diesem Thema, meine Erfahrungen und damit mein Vorverständnis offen zu legen. Der Forschungsprozess soll damit nachvollziehbar und transparent gemacht werden (vgl. Lamnek 2010: 161).

„Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offen gelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden.“ (Mayring 2002: 30)

Wie in der Einleitung bereits angeschnitten, arbeite ich neben meinem Studium der Kultur- und Sozialanthropologie nun seit drei Jahren als Lehrerin an einer Neuen Mittelschule im 12. Wiener Gemeindebezirk. Dort unterrichte ich 10- bis 14-Jährige vor allem in den Fächern Deutsch, Leseförderung und Musik. Ich habe nicht den herkömmlichen Ausbildungsweg von Lehrkräften absolviert, sondern bin als Quereinsteigerin über eine Organisation namens *Teach for Austria* zum Lehrberuf gelangt. *Teach for Austria*s Vision für das Jahr 2050 lautet: „Alle Kinder in Österreich haben die Möglichkeit einer exzellenten Schulbildung, unabhängig von Bildung und Einkommen ihrer Eltern, und können ihre eigene und Österreichs Zukunft aktiv gestalten.“ (*Teach for Austria* Ansatz 2015) Ausgehend von der ungerechten Verteilung von Bildungschancen in Österreich, setzt sich *Teach for Austria* vor allem für Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund ein, da sie es sind, die zurzeit zu den BildungsverliererInnen in Österreich zählen (vgl. *Teach for Austria* Herausforderung 2015; Luciak 2012: 159-160). Dementsprechend liegt der inhaltliche und methodische Fokus der Ausbildung quereinsteigender Lehrkräfte über das *Teach for Austria*-Programm im Umgang mit diesen Herausforderungen. Mit diesem Hintergrund begann ich im September 2012 an einer Schule zu arbeiten, deren Anteil an sozioökonomisch benachteiligten SchülerInnen als sehr hoch einzuschätzen ist. Meine Ausbildung durch *Teach for Austria*, mein Studium der Kultur- und Sozialanthropologie aber vor allem meine fast dreijährige Erfahrung als Lehrkraft beeinflussten maßgeblich meinen Zugang und meine Motivation für diese Masterarbeit. In meinem Forschungsprozess, in dem ich diese unterschiedlichen Perspektiven vereine, ergab sich sehr schnell ein Fokus auf Lehrende als Schlüsselfiguren im Lernprozess der SchülerInnen. John Hattie, ein bedeutender neuseeländischer Pädagoge, beschäftigte sich mit Indikatoren für gute SchülerInnenleistungen und kam in seiner viel zitierten (und kritisierten) „Hattie-Studie“ unter anderem zu dem Ergebnis: „What teachers do matters“ (Hattie 2009: 22; Hervorhebung im Original). Er plädiert für lehrerbezogene anstelle strukturbezogener Maßnahmen für Schulentwicklung. Wenn Lehrpersonen solch bedeutenden Einfluss auf die Leistungen ihrer SchülerInnen nehmen können, so ist es an der Zeit ihre Ansichten, Meinungen und Erfahrungen besser zu erforschen. Mit meiner Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten.

Dieser sehr persönliche Zugang zu meinem Forschungsfeld birgt jedoch auch Probleme. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig sich bewusst zu machen, dass man in der „eigenen“ Gesellschaft forscht, wodurch eine ständige Reflexion in Eigenes/Fremdes immanent wird. „Die Haltung, eigene Werte und Vorstellungen zu reflektieren und sich von ihnen zu lösen, hat hier noch größere Bedeutung als ohnehin in der Wissenschaft.“ (Beer 2008: 32) Die Rolle der Forscherin in diesem vertrauten Umfeld anzunehmen, war neu für mich. Zum Einen bot es einige Vorteile, vor allem, wenn es darum ging, InterviewpartnerInnen zu finden und mit diesen auf Augenhöhe (von Lehrkraft zu Lehrkraft) zu kommunizieren. Als Quereinsteigerin in den Lehrberuf, die das Forschungsfeld (welches im nächsten Kapitel erklärt wird) nicht aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden kannte, fiel mir die Einnahme einer forschenden Position ebenfalls leicht. Zum Anderen war es mitunter schwierig, eine objektive Beobachterin und Zuhörerin zu sein, da ich mich sehr gut in die Herausforderungen, mit denen meine Gegenüber konfrontiert waren, hinein fühlen konnte.

2.2. Forschungsfeld

Die Lehramtsausbildung für PflichtschullehrerInnen (das sind Lehrende an Volksschulen, Sonderschulen und Hauptschulen [dazu zählen Neue Mittelschulen, Kooperative Mittelschulen und Wiener Mittelschulen]) übernehmen in Österreich die Pädagogischen Hochschulen (PH), die es in allen Bundesländern gibt. Des Weiteren gibt es eine Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH), die von der Erzdiözese Wien errichtet und gemeinsam mit der Diözese St. Pölten und der Evangelischen, der Griechisch-Orientalischen, den Orientalisch-Orthodoxen und der Altkatholischen Kirche Österreichs erhalten wird (vgl. KPH Wien/Krems Träger 2015; Dirim/Furch 2012: 160). QuereinsteigerInnen, aus anderen Studienrichtungen oder Berufen sind im Lehrberuf selten, in der Regel müssen sie Teile des Studium an der PH oder KPH nachholen, um einen unbefristeten Vertrag zu erhalten. Gymnasiallehrkräfte werden an Universitäten ausgebildet und sind nicht Teil meiner Forschung.

Ich beschäftige mich mit der Ausbildung von LehrerInnen für Mittelschulen in Wien und beschränke deshalb mein Forschungsfeld auf die Bachelorstudiengänge an der staatlichen und der kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien. Das Curriculum an beiden Hochschulen setzt sich aus Pflichtfächern und Wahlfächern, die zu Modulen gebündelt sind, zusammen. Angehende MittelschullehrerInnen werden fachspezifisch in einem Hauptfach und einem Nebenfach ausgebildet.

„Das Studium befähigt die Studierenden zur Planung, Gestaltung und Evaluierung des (eigenen) Unterrichts an Neuen Mittelschulen, zur effektiven Diagnostik, Unterstützung und Förderung des Lernens von Kindern und Jugendlichen auf der Sekundarstufe I, zur sensiblen Wahrnehmung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und Übernahme von Erziehungsverantwortung im Schulbereich, zur Qualitätssicherung und forschenden Weiterentwicklung eigener Unterrichtspraxis und

zur professionellen Mitgestaltung von Schulentwicklung.“ (KPH Wien/Krems Curriculum 2013: 3)

Eine erste Kontaktaufnahme mit der PH Wien erfolgte im September 2014. Ich suchte bei der zuständigen Vizerektorin schriftlich um Genehmigung von Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen und Teilnehmender Beobachtungen von ausgewählten Lehrveranstaltungen an. Am 22.09.2014 wurde mir in einer E-Mail der Vizerektorin mitgeteilt, dass sich die PH in einem aufwändigen Changemanagementprozess befände und deshalb meinem Ansuchen aus Ressourcengründen leider nicht nachgekommen werden könne. Daraufhin versuchte ich der Vizerektorin und der Rektorin der PH Wien mein Forschungsvorhaben telefonisch genauer zu erklären, aber auch auf diesem Weg erhielt ich eine Absage, mit der Begründung, dass mein Vorhaben aus zeitlichen Gründen für die PH nicht zu bewerkstelligen sei und die PH außerdem schon früher in mein Forschungsvorhaben einbezogen hätte werden wollen. Ein für meine Forschung vielversprechendes Interview mit Elisabeth Furch, der Koordinatorin der Kompetenzstelle für Migration und Mehrsprachigkeit (Ko.M.M.) an der PH Wien, scheiterte ebenfalls an der fehlenden Kooperationsbereitschaft der Hochschule, weshalb ich in meiner Arbeit nur auf Fuchs Publikationen zu diesem Thema zurückgreifen kann. In Reaktion auf diese Hürden erweiterte ich mein Forschungsfeld um die zweite Einrichtung in Wien, die Mittelschullehrende ausbildet, die kirchliche Pädagogische Hochschule.

Auch hier ging ich den offiziellen Weg und suchte um Genehmigung meiner Forschung bei der zuständigen Vizerektorin an. Innerhalb weniger Tage erhielt ich die Zusage und den Kontakt zu den betreffenden ExpertInnen an der KPH. Ich führte zwei Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen. Zum Einen mit dem Theologen und Religionspädagogen Erhard Mayerhofer und zum Anderen mit der Koordinatorin des Interreligiösen und Interkulturellen Beratungszentrums Maria-Rita Helten-Pacher. Im Sommersemester 2015 war es mir außerdem möglich, die gemeinsame Lehrveranstaltung meiner InterviewpartnerInnen „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ teilnehmend zu beobachten. In Kapitel 2.4.5. wird darauf näher eingegangen.

Ein weiteres Forschungsfeld im indirekten Sinne sind insgesamt sieben Mittelschulen in den folgenden Wiener Gemeindebezirken: 10., 11., 12., 17., 19. und 22. Als indirekt bezeichne ich sie deshalb, weil ich über diese Mittelschulen in meinen Interviews mit JunglehrerInnen zwar einiges erfahren habe, aber ich nur ein paar Schulen für das Interview wirklich besuchte. Um Zugang zu diesem Forschungsfeld zu bekommen, war eine Genehmigung des Stadtschulrates für Wien notwendig. Dazu musste ich im Vorfeld angeben, an welchen Schulen ich Interviews durchführen möchte, was für den induktiven Charakter meiner Forschung nicht förderlich war. Meine Forschung hing hiermit vom Wohlwollen der JunglehrerInnen, der DirektorInnen und der Zuständigen beim Stadtschulrat ab, war räumlich und zeitlich begrenzt und eine Erweiterung um zusätzliche InterviewpartnerInnen im schulischen Kontext wäre nur durch eine neuerliche zeitintensive Genehmigung möglich gewesen. Im

Nachhinein betrachtet hätten weitere InterviewpartnerInnen ein ausgewogeneres Verhältnis von AbsolventInnen der PH/KPH ermöglicht. Aufgrund meines Zeitplans musste ich mich jedoch dagegen entscheiden.

Wichtig ist mir hier auch anzumerken, dass diese Masterarbeit keinen Vergleich zwischen der Ausbildung an der PH und der KPH ziehen will, sondern die Lehramtsausbildung für Mittelschulen generell in Augenschein nimmt und diese beiden Institutionen als komplementäres Forschungsfeld begreift.

2.3. Grounded Theory

Im vorigen Kapitel habe ich meinen persönlichen Zugang und mein Vorverständnis zur Thematik offen gelegt und das Forschungsfeld sowie meinen Zugang dazu näher beleuchtet. Dies erachte ich auch deshalb als wichtig, da ich einen sehr induktiven Zugang zu meiner Forschung gewählt habe. Ich werde nun meinen methodologischen Rahmen erläutern und klar machen, warum sich dieser für meine Feldforschung angeboten hat.

Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss beschäftigten sich schon in den 1960er Jahren mit der Verbesserung der Verfahren zur Theorienbildung in der Soziologie. Dabei kritisieren sie vor allem, dass bloß versucht würde mit einer Verbesserung der Prüfmethoden die Diskrepanz zwischen Theorie und Realität zu schließen. In ihren Augen geht es fälschlicherweise in den Sozialwissenschaften nur noch darum, Hypothesen zu überprüfen, die Entdeckung von Konzepten und Hypothesen, die für den Forschungsprozess relevant sein könnten, würde aber vernachlässigt (vgl. Lamnek 2010: 90-91).

Glaser und Strauss erkannten, dass sich vielfach Probleme mit abstrakten und deduktiven Theorien einstellten, wenn man sich mit ihnen der sozialen Realität im Forschungsprozess näherte. Die Ursache für diese Probleme sahen die beiden Wissenschaftler in der Entstehung dieser Theorien:

„[...] we have taken the position that the adequacy of a theory for sociology today cannot be divorced from the process by which it was generated [...] and we suggest that it is likely to be a better theory to the degree that it has been inductively developed from social research.“ (Glaser/Strauss 1967: 5 zit. nach Lamnek 2010: 91)

Grounded Theory, oder Gegenstandsbezogene Theorie, bedeutet, dass die Theorien aus den empirischen Daten entstehen und nicht die empirischen Daten die zuvor aufgestellte Theorie stützen.

„Solche Theorien werden den empirischen Situationen eher gerecht, sind für Soziologen wie für Laien verständlich und liefern gleichzeitig brauchbare und zutreffende Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungsmöglichkeiten.“ (Lamnek 2010: 91)

Der Forschungsablauf bei der Gegenstandsbezogenen Theorie kennzeichnet sich durch die zeitgleiche Datensammlung und -analyse. Seit Beginn meiner Tätigkeit als Lehrerin war ich immer auch in der Rolle der Beobachterin. Ich habe meine Eindrücke und Erfahrungen sortiert und daraufhin erste systematische Schritte eingeleitet. Aus den gesammelten Beobachtungen generierte ich erste Hypothesen und Forschungsfragen, die auch oft wieder verworfen wurden. Nach und nach legte ich mit anfangs unzusammenhängend erscheinenden Forschungsfragen die Grundlage für meinen zentralen analytischen Bezugsrahmen und fokussierte meine Datenerhebung immer stärker in eine Richtung (vgl. Lamnek 2010: 95, 97; Mayring 2002: 104).

„Die Kategorisierung der Daten erfolgt dabei im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses. Die verschiedenen Stufen der Datenanalyse, d.h. die Datensammlung, Kodierung, Kategorienbildung, Hypothesen- und Theorienentwicklung, laufen gleichzeitig ab und unterstützen sich wechselseitig im Verlauf des Forschungsprozesses.“ (Lamnek 2010: 97)

Durch diese Gleichzeitigkeit der Vorgehensweisen erfolgt eine optimale Anpassung der Theorie an die soziale Wirklichkeit, da es zu einer ständigen Überprüfung anhand des gesammelten empirischen Datenmaterials kommt. Die bloße Überprüfung von Hypothesen einer Theorie käme in einem zu frühen Stadium der Forschung einer Perspektivenverengung gleich, die eine Weiterentwicklung der Theorie abblocken und neu auftauchende Aspekte nicht mehr berücksichtigen könnte (vgl. Lamnek 2010: 98).

Ein großer Vorteil der Grounded Theory besteht darin, dass viele Aspekte, die in anderen theoretischen Bezugssystemen vielleicht zum falschen Zeitpunkt aufgetaucht wären – also dann, wenn es nur noch darum geht eine Hypothese zu überprüfen und keine neuen Aspekte mehr einzugliedern – in der Grounded Theory immer noch ihren Platz und ihre Relevanz finden. Eine Theorie wird als sich ständig weiterentwickelnd betrachtet, nicht als ein vollständiges, abgeschlossenes, vollkommenes Produkt. Bei der Grounded Theory ist es nicht nötig „Daten nachträglich und mühsam in vorgefertigte Kategorien und Schemata zu pressen“ (Lamnek 2010: 99) und dieses Vorgehen dann auch noch gegenüber dem/der LernerIn zu rechtfertigen (vgl. Lamnek 2010: 98-99).

Folgende Kritikpunkte an der Grounded Theory nach Glaser und Strauss werden oft angeführt (vgl. Lamnek 2010: 103):

- a) Ohne ein gewisses Vorverständnis in die Forschung zu gehen ist nicht möglich, da uns dieses Vorverständnis auch die richtige Auswahl aus der Datenmenge treffen und die Wichtigkeit bestimmter Problembereiche einschätzen lässt (meine Perspektive habe ich im vorigen Kapitel im Sinne der Transparenz meiner Forschung erläutert).
- b) Es gibt keine Wahrnehmung ohne Erwartungen. Die „Tabula-rasa“ Vorstellung, wonach theoretische Konzepte allein aus dem Datenmaterial emergieren, ist demnach nicht möglich.

- c) Der/die ForscherIn selbst muss für eine sinnvolle Beschränkung sorgen, da ansonsten die Datenfülle nicht mehr bearbeitbar wäre.
- d) Irgendwann muss der Prozess der Datensammlung und -analyse zu einem Abschluss kommen. Dieser Zeitpunkt hängt davon ab, wann dem/der ForscherIn eine Erklärung akzeptabel erscheint oder ob ein Zeitplan eingehalten werden muss, wodurch wieder individuelle Unterschiede auftauchen können.

Diese Kritikpunkte haben in meinem Forschungsprozess ständig ihre Berücksichtigung gefunden. Durch die Bewusstmachung dieser Einschränkungen fiel es mir während meiner empirischen Forschung leichter, mich auf das Wesentliche zu beschränken. Mein konkretes Vorgehen wird anhand der verwendeten Methoden in den nächsten Kapiteln erläutert.

2.4. Erhebungs- und Analysemethoden

2.4.1. Triangulation

Triangulation wird im deutschen Sprachgebrauch auch als multi-methodisches Vorgehen bezeichnet und meint, „dass man versucht für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen.“ (Mayring 2002: 147) Es können vier Formen der Triangulation unterschieden werden (Lamnek 2010: 142):

- a) Datentriangulation
- b) Forschertriangulation
- c) Theorientriangulation
- d) Methodentriangulation

Ich entschied mich für eine Methodentriangulation, um für meine Forschung ein höheres Maß an Validität zu erreichen. „Die Kombination komplementärer Messverfahren soll zur Reduktion der Wahrnehmungsverzerrung beitragen.“ (Lamnek 2010: 141) Mein Ziel war nicht, mithilfe unterschiedlicher Methoden die gleichen Daten zu generieren, sondern die unterschiedlichen Perspektiven zu vergleichen, Stärken und Schwächen aufzuzeigen und damit ein möglichst vielfältiges Bild an Daten analysieren zu können (vgl. Mayring 2002: 148). Wichtig ist dabei, den Fokus der Methoden immer auf das gleiche Phänomen zu richten, denn

„nur dann, wenn sich verschiedene Methoden auf denselben Gegenstand beziehen, können sie zur wechselseitigen Validierung ihrer Ergebnisse eingesetzt werden, weil nur in einem solchen Fall unterschiedliche Ergebnisse als Hinweis auf Validitätsprobleme gewertet werden können.“ (Kelle/Erzberger 1999: 515 zit. nach Lamnek 2010: 143)

Ich kombinierte schriftliche (Analyse der Curricula der PH und der KPH Wien) und mündliche (Interviews mit JunglehrerInnen und LehrveranstaltungsleiterInnen) Daten und ergänzte sie durch eine Teilnehmende Beobachtung an einer Lehrveranstaltung an der KPH. Diese unterschiedlichen Methoden und mein konkretes Vorgehen werden in den nächsten Kapiteln genauer vorgestellt.

2.4.2. Analyse der Curricula der PH Wien und der KPH Wien/Krems

Die Lehrpläne der PH und der KPH bilden die rechtliche Grundlage für die Inhalte der LehrerInnenausbildung, die an diesen Institutionen vermittelt werden sollen. Eine erfolgreiche Absolvierung der erforderlichen Lehrveranstaltungen befähigt, den Beruf des/der Lehrers/Lehrerin an einer Mittelschule auszuüben. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass ich sowohl an der PH als auch an der KPH das Curriculum des Studiengangs *Lehramt für Neue Mittelschulen* zur Analyse heranzog, da meine InterviewpartnerInnen allesamt AbsolventInnen dieses Studiums sind. Seit dem Studienjahr 2015/16 wird neben diesem (auslaufenden) Studiengang das Bachelorstudium *Primarstufe* angeboten, welches im Zuge der PädagogInnenbildung-Neu entwickelt wurde. Zukünftige Lehrende durchlaufen nun dieses Studium, das meiner Meinung nach in Zukunft von AnthropologInnen im Bezug auf meine Forschungsfragen gesondert evaluiert und verglichen werden sollte.

Besonderes Augenmerk bei der Analyse der Curricula lege ich auf die zu erreichenden Kompetenzen, die von den Studierenden und damit zukünftigen Lehrenden erreicht werden sollen. Welche Erwartungen hat die PH bzw. KPH an ihre Studierenden, was wird von ihnen gefordert und in welche Richtung sollen sie sich weiterentwickeln? Darin enthalten ist natürlich auch die Vorstellung einer „guten Lehrkraft“ – was macht diese aus bzw. woran kann man sie erkennen? Diese Fragen stelle ich mir immer im Hinblick auf meine Forschungsfragen, um alle Ziele und Kompetenzen des Curriculums auf für meine Forschung relevante einzugrenzen. Auf diese Weise soll ein theoretischer Einblick in das Studium an der PH bzw. der KPH in Wien geboten werden, welcher durch die Praxis der JunglehrerInnen anhand von Interviews erweitert wird. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass ich die Curricula der PH und der KPH in ihrer Gesamtheit für die Ausbildung von Lehrenden an Mittelschule heranziehe und sie nicht einander gegenüberstelle oder vergleiche. Dies wäre auch aufgrund des unterschiedlichen Umfangs (das Curriculum der PH Wien hat 254 Seiten, während das der KPH Wien/Krems aus 404 Seiten besteht) kein wissenschaftlicher Vergleich.

2.4.3. Semistrukturierte Interviews mit JunglehrerInnen an Mittelschulen in Wien

Ich habe zwischen Oktober 2014 und Februar 2015 insgesamt zehn JunglehrerInnen interviewt. Wie in der Einleitung schon angeführt, gibt es für den Begriff JunglehrerIn keine einheitliche Definition. Ich entschied, dass die Person nicht länger als drei Jahre unterrichtet haben sollte und ihre Ausbildung

entweder an der PH Wien oder KPH Wien erhalten haben sollte. Diese relativ kurze Zeit in der aktiven Berufspraxis ist deshalb für meine Forschung von Vorteil, da es seit dem Studienabschluss meiner InterviewpartnerInnen keine wesentlichen Veränderungen des Studiums gab und sie, sich – so meine Annahme – besser an die Studienzeit zurückerinnern können, als KollegInnen mit mehr Dienstjahren.

Mein anfänglicher Fokus auf die PH Wien führte dazu, dass ich insgesamt sieben JunglehrerInnen interviewte, die an dieser Bildungseinrichtung studiert hatten und nur drei Junglehrer, die ihr Studium an der KPH abgelegt hatten. Eine Erweiterung um zusätzliche JunglehrerInnen mit KPH Studium wäre nur mithilfe einer weiteren Genehmigung des Stadtschulrates möglich gewesen, was jedoch mein bereits ausgereiztes Zeitbudget nicht mehr zugelassen hat.

Die Methode des semistrukturierten problemzentrierten Interviews bot sich im Hinblick auf meine Forschungsfrage an. Die Interviewsituation kommt einem offenen Gespräch sehr ähnlich, da der/die InterviewpartnerIn möglichst frei zu Wort kommt. Trotzdem wird der Gesprächsverlauf mithilfe eines Interviewleitfadens auf eine Problemstellung zentriert. Deduktion (der Leitfaden, der aus der Theorie, der Analyse der Curricula und induktiven Beobachtungen entstanden ist) und Induktion (freies Sprechen und genaues Nachfragen zu neu aufgeworfenen Sachverhalten in der Empirie) gehen damit Hand in Hand (vgl. Lamnek 2010: 336; Mayring 2002: 67).

Vor dem Interview erklärte ich immer meine Sichtweise (die der Forscherin und die der Lehrerin) und machte nochmal darauf aufmerksam, dass alle Angaben anonym und vertraulich behandelt werden. Auf diese Weise konnte eine gewisse Vertrauensbasis geschaffen werden, wodurch meine InterviewpartnerInnen meines Erachtens offener antworteten und schulinterne Fachbegriffe nicht extra erklärten, was den Gesprächsverlauf womöglich unnötig unterbrochen hätte. Wichtig ist bei problemzentrierten Interviews, dass die Befragten ihre subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen und möglichst frei ihre Assoziationen zu – in meinem Fall – ihrer Ausbildung, ihrem Beruf, ihrer Schule und wichtigen Begriffen teilen. Der Interviewleitfaden (siehe Anhang) trägt bei dieser Art des Interviews außerdem zu einer besseren Vergleichbarkeit der Interviews bei und half mir bei der Auswertung der Daten (vgl. Mayring 2002: 68-70).

Acht meiner Interviews fanden in diversen Räumlichkeiten der Schulen meiner InterviewpartnerInnen statt (Bibliothek, Besprechungszimmer, LehrerInnenzimmer, RaucherInnendurchgang zum Hintereingang der Schule), einmal besuchte ich einen Interviewpartner zuhause und einmal wurde das Interview in einem Lokal durchgeführt. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen achtete ich auf größtmögliche Diversität. Meine InterviewpartnerInnen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 24 und 33 Jahren alt, sechs sind männlich, vier sind weiblich, drei haben selbst Migrationshintergrund, zwei haben schon Erfahrungen als Klassenvorstand (weitere zwei als Co-Klassenvorstand), sie unterrichteten zum Zeitpunkt des Interviews zwischen einigen Monaten und fast drei Dienstjahren und die von ihnen im Studium absolvierten Fächerkombinationen decken alle Hauptfächer (viermal Deutsch, dreimal Mathematik und dreimal Englisch) und folgende Nebenfächer ab: Bewegung und

Sport, Chemie, Geografie/Wirtschaftskunde, Geschichte/Sozialkunde und Physik. Wie in Mittelschulen üblich unterrichten meine InterviewpartnerInnen jedoch zusätzlich noch andere Fächer.

Neben der Sichtweise der JunglehrerInnen war mir auch die der LehrveranstaltungsleiterInnen wichtig, um im Sinne der Triangulation unterschiedliche Perspektiven einander gegenüberzustellen.

2.4.4. Semistrukturierte Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH Wien/Krems

Auch bei den Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH entschied ich mich für semistrukturierte problemzentrierte Interviews mit einem zuvor erarbeiteten Leitfaden (siehe Anhang). Wie im vorigen Kapitel bereits eingehend behandelt, bietet dieses Vorgehen viele Vorteile. Ich verwende hier absichtlich nicht den Begriff des ExpertInneninterviews, da auch die JunglehrerInnen für mich ExpertInnen auf ihrem Gebiet sind, wenngleich private Erfahrungen bei den Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen eher hintange stellt wurden und meine InterviewpartnerInnen hier als RepräsentantInnen einer Institution (der KPH Wien/Krems) gesehen werden müssen (vgl. Lamnek 2010: 656).

Bei der Auswahl meiner InterviewpartnerInnen war es notwendig, im Vorfeld die Genehmigung seitens der Vizerektorinnen (an der PH und KPH) einzuholen. Wie bereits erwähnt, wurde mir der Zugang zu LehrveranstaltungleiterInnen an der PH Wien nicht genehmigt, die Interviews mit den LehrveranstaltungsleiterInnen der KPH waren jedoch problemlos möglich. Ein Interview fand im Büro des Befragten statt und das andere wurde über das Internet (mit Webcam) geführt. Es war mir in diesem Zusammenhang wichtig herauszufinden, was die Lehrenden an der KPH (Erhard Mayerhofer und Maria-Rita Helten-Pacher) ihren Studierenden mit auf dem Weg geben wollen, welche Inhalte und Methoden sie in ihren Lehrveranstaltungen vermitteln, welche Meinung sie zum Angebot an der KPH vertreten und welche Herausforderungen sie bei den Studierenden und JunglehrerInnen sehen.

Als Ergänzung zu diesen Interviews war es mir außerdem möglich, mehrere Einheiten einer gemeinsam abgehaltenden Lehrveranstaltung meiner InterviewpartnerInnen an der KPH teilnehmend zu beobachten.

2.4.5. Teilnehmende Beobachtung an der KPH Wien

Um das Gesamtbild der Interviews und der Analyse schriftlicher Quellen zu ergänzen, besuchte ich am 17.02.2015, 24.03.2015 und 19.05.2015 die Lehrveranstaltung „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ von Erhard Mayerhofer und Maria-Rita Helten-Pacher. Beide hatte ich zuvor interviewt und unter anderem mit ihnen über dieses Seminar gesprochen. Warum ich von insgesamt acht Terminen,

an denen die Lehrveranstaltung im Sommersemester 2015 stattgefunden hat, nur bei dreien anwesend war, liegt daran, dass ich berufstätig bin und es nur durch die verständnisvolle Genehmigung meines Direktors möglich war, die Teilnehmende Beobachtung durchzuführen. Ich beobachtete den ersten (mit beiden Vortragenden), den vierten (nur mit Maria-Rita Helten-Pacher) und den letzten Termin (nur mit Erhard Mayerhofer) und verschaffte mir auf diese Weise einen guten Gesamtüberblick über die Lehrveranstaltung und vor allem die teilnehmenden Studierenden. Der Zugang zu diesem Forschungsfeld war wiederum nur durch eine Genehmigung der Vizerektorin der KPH möglich, sowie der Zustimmung beider LehrveranstaltungsleiterInnen.

Ich ging halb-standardisiert, also mit Beobachtungsleitfaden (siehe Anhang) vor, um den deduktiven Fokus meiner Beobachtung nicht aus den Augen zu verlieren, aber trotzdem mithilfe ausführlicher Kommentare und Feldnotizen neue Aspekte induktiv aufnehmen zu können. Der Beobachtungsleitfaden diente mir dabei als Gedächtnissstütze und lieferte den Rahmen für meine detaillierten Beobachtungsprotokolle. Auf diese Weise wurden meine Ergebnisse für die Schlussauswertung leichter vergleichbar (vgl. Mayring 2002: 81-82). Für meine Forschung ist diese Teilnehmende Beobachtung als Ergänzung zu einem Gesamtbild zu sehen. Die Interviews werden durch die Daten der Beobachtungsprotokolle und informellen Gespräche komplettiert. Wichtig ist, sich bewusst zu sein, dass die gewonnenen Daten von den eigenen Interaktionen im Untersuchungsfeld geprägt sind und dies ständig zu reflektieren (vgl. Hauser-Schäublin 2008: 38, 53).

Diese drei Termine bei der Lehrveranstaltung halfen mir das Lehramtsstudium für Mittelschulen generell besser zu verstehen und Aussagen meiner JunglehrerInneninterviews leichter verorten zu können. Auf die konkrete Analysemethode meiner gewonnenen Daten gehe ich im nächsten Kapitel näher ein.

2.4.6. Analysemethode

Als ersten Schritt zur Analyse der Daten mussten alle Interviews, die mithilfe eines Diktiergerätes aufgenommen wurden, transkribiert werden. Da bei meinen Interviews die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand und es weniger darum ging, *wie* etwas gesagt wurde, entschied ich mich, im Sinne einer besseren Lesbarkeit dafür, den Dialekt zu bereinigen und den Stil ein wenig zu glätten (vgl. Mayring 2002: 91).

Als Analysemethode bot sich für mein Vorhaben die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2002: 114) an. „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.“ Wichtig ist dabei, dass diese Kategorien induktiv gebildet werden, womit die Qualitative Inhaltsanalyse den Bogen zur Gegenstandsbezogenen Theorie (Grounded Theory) schlägt. Ausgehend von meinen Forschungsfragen legte ich deduktive

Kategoriendefinitionen fest und analysierte dahingehend mein empirisches Material Zeile für Zeile. Die dabei induktiv gebildeten Kategorien wurden als letzter Schritt erneut im Hinblick auf die Fragestellung durchgearbeitet (vgl. Mayring 2002: 115-117).

Nach diesem ausführlichen Überblick über meine Forschung und die darin verwendeten Methoden, soll im nächsten Kapitel, ein Verständnis für den Umgang mit Multikulturalität im österreichischen Schulsystem gewonnen werden. Die unterschiedlichen Maßnahmen werden dabei nicht nur historisch und inhaltlich aufgearbeitet, sondern auch mit den empirischen Ergebnissen verknüpft, um auf diese Weise Theorie und Praxis einander gegenüberstellen zu können.

3. Multikulturalität im österreichischen Schulsystem

Um die Entwicklungen im österreichischen Schulsystem im Hinblick auf eine zunehmende Einbeziehung multikultureller Politiken nachzuzeichnen, ist es notwendig bis in die 1960er Jahre zurückzugehen. Österreichs Wirtschaft erlebte nach Überwindung der unmittelbaren Kriegsfolgen einen enormen Aufschwung, wodurch es zur Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte kam. 1962 wurde dazu ein Abkommen mit Spanien, 1964 ein Abkommen mit der Türkei und 1966 eines mit Jugoslawien geschlossen. Die Arbeitsverhältnisse der anfangs 47 000 Arbeitskräfte waren auf zwölf Monate befristet und betrafen vor allem die Branchen Bau, Textil, Handel, Metall und Fremdenverkehr (vgl. Jaksche 1998: 15). In dieser Zeit der Aufbruchsstimmung und des Reformeifers hatte auch Bildung einen hohen Stellenwert, „wobei Theoretisches hauptsächlich aus der BRD und den USA übernommen, aber auch die schwedische Strukturreform als Vorbild betrachtet wurde.“ (Jaksche 1998: 16) Ausländische Kinder blieben zu dieser Zeit jedoch noch eine Randerscheinung, welche die Lehrenden so gut es ging meisterten. Im Laufe der 1970er Jahre wurden die SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen vor allem in Wiener Schulen immer mehr, worauf seitens der Schulbehörde lange Zeit nicht reagiert wurde. Die anfangs prognostizierte Rückkehr der GastarbeiterInnen in ihre Herkunftsländer blieb aus, wodurch man deren Kinder in den Schulen nicht mehr ignorieren konnte. Schon 1975 zitierte Schlicksbier (682 zit. nach Jaksche 1998: 30) eine Lehrkraft:

„Wir Pädagogen sind für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache und den Umgang mit ausländischen Kindern praktisch nicht ausgebildet, auch fehlt uns das Material, die Problematik durch und durch zu verstehen. Ausländische Kollegen wurden bisher nicht herangezogen. Die bisher erprobten Sprachlehrmethoden erweisen sich als nicht sehr erfolgsversprechend, die bei uns verwendeten Methoden wurden zum Großteil von den Lehrern selbst erarbeitet.“

Schlicksbier (vgl. 1975: 687 zit. nach Jaksche 1998: 30) forderte neben besseren Lehrmitteln, Räumlichkeiten und wissenschaftlicher Forschung an erster Stelle spezielle LehrerInnenfortbildungen.

Dies alles sei jedoch nur unter einer Voraussetzung möglich, „die man nicht fordern, sondern nur erhoffen kann: den Idealismus der Lehrer.“ (ebd.)

Reaktionen seitens des Schulsystems auf diese neuen Gegebenheiten waren in den 1970er Jahren zum einen sogenannte „Bunte Klassen“ (Jaksche 1998: 31) (sie werden in der Literatur auch manchmal Ghettoklassen oder Vorbereitungsklassen genannt), also im Endeffekt Sonderklassen² für ausländische SchülerInnen verschiedener Herkunft mit dem Ziel der intensiven Deutschförderung und zum anderen muttersprachlicher Zusatzunterricht um „die Rückkehrfähigkeit der Kinder in ihre Heimatländer zu erhalten.“ (Jaksche 1998: 33) In der LehrerInnenbildung wurde nur durch den Druck engagierter LehrerInnen mit fakultativen Zusatzkursen reagiert (vgl. ebd.: 37).

Auch noch in den 1980er Jahren – der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund stieg weiter an – kann man von einer Konzeptlosigkeit seitens offizieller Stellen sprechen, die nur reagierten und Ausnahmeregelungen beschlossen, nicht aber den notwendigen Wandel herbeiführten. Zu dieser Zeit wurde der Status von „außerordentlichen Schülern“ (Jaksche 1998: 38) eingeführt, dies bedeutet, dass SchülerInnen, die dem Unterricht mangels Deutschkenntnissen nicht folgen konnten, für die Dauer von zwei Jahren nicht mit Noten beurteilt wurden. Obwohl die oben erwähnten Sonderklassen nach und nach abgeschafft wurden, kam es in den Hauptschulen, in denen die Hauptgegenstände in Leistungsgruppen unterrichtet wurden, zu einer neuerlichen Segregation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. All diese pädagogischen Ansätze werden unter den Begriffen „Ausländerpädagogik“ oder „Assimilationspädagogik“ subsummiert (Jaksche 1998; Binder 2004: 204). Die pädagogischen Maßnahmen richteten sich nur danach, ein Defizit, nämlich fehlende Deutschkenntnisse, auszugleichen und wurden dem zunehmenden ethnisch-kulturellen und sprachlichen Pluralismus nicht gerecht. Bis heute beeinflussen diese Ansätze die Art und Weise wie Schulpolitik betrieben wird und wie an Schulen unterrichtet wird (vgl. Binder 2004: 204-205).

Im folgenden Kapitel werde ich auf das „Drei-Säulen-Modell des österreichischen Bildungssystems“ im Umgang mit „migrationsbedingter sprachlich-kultureller Heterogenität an Schulen“ (Dirim/Furch 2012: 158) näher eingehen. Es handelt sich dabei um rezente Entwicklungen (beginnend in den frühen 1990er Jahren). Die drei Säulen sind: das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, Deutsch als Zweitsprache und Muttersprachlicher Unterricht (vgl. Dirim/Furch 2012: 158). Die theoretischen Ausführungen zu den drei Säulen werden in den folgenden drei Kapiteln mit empirischen Befunden aus der Befragung von zehn JunglehrerInnen ergänzt und verknüpft.

² Auch im Jahr 2015 stehen Sonderklassen wieder politisch zur Diskussion – siehe dazu unter anderem die Presse vom 17.07.2015 oder der Standard vom 07.08.2015 (bibliographische Angaben in Kapitel 8.2).

3.1. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

Seit dem Schuljahr 1991/92 ist das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen der Hauptschulen (und Volksschulen; ein paar Jahre später auch in den Sonderschulen, Polytechnischen Schulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen) verankert. Unter einem Unterrichtsprinzip versteht man eine Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen, die sich nicht nur auf einen Unterrichtsgegenstand beschränken, sondern fächerübergreifend in Zusammenarbeit vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zum Teil des Lehrplans gehören. „Sie sollen nicht zu einer Vermehrung des Lehrstoffes führen, sondern zu dessen Durchdringung und gezielten Auswahl [...].“ (Jaksche 1998: 89) Die Formulierung des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen wurde im Laufe der Zeit mehrmals verändert. Im aktuellen Lehrplan für Neue Mittelschulen findet sich folgender Wortlaut:

„Aufgabe des interkulturellen Lernens ist das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen und nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen über andere Kulturen. Sensibilität für die psychische und soziale Situation von Kindern mit Migrationshintergrund ist besonders wichtig. Der Zusammenhalt in der Klasse wird dadurch gefördert, dass alle Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskursgemeinschaft der Klasse ihre besonderen Fähigkeiten und Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren.“

Interkulturelle Bildung behandelt nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer bzw. sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.“ (BGBl. II Nr. 185 2012: 7)

Anders als bei der sogenannten Ausländer- oder Assimilationspädagogik werden beim Interkulturellen Lernen Mehrheiten wie Minderheiten mit einbezogen. Es geht darum, dass sich die Schule auf die neuen Anforderungen und Bedürfnisse ihrer SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen einstellt und sie auf das Leben in einer kulturell pluralen und heterogenen Gesellschaft vorbereitet. Die Stärkung der eigenen vielfältig zusammengesetzten Identität, sowie die Auseinandersetzung mit realpolitischen Verhältnissen gehört ebenso zum Curriculum, wie die Beschäftigung mit „Wir-Sie-Dichotomien“, um Kulturunterschiede nicht als unveränderbar und immer vordergründig zu sehen (vgl. Binder 2011: 165-166).

Binder (2004: 206) stellt im Bezug auf Unterrichtsprinzipien die Frage nach der Verantwortung der Lehrenden. „Ungeklärt bleibt einerseits, wie das Wissen um Inhalte solcher Unterrichtsprinzipien vermittelt wird (etwa in der Ausbildung) und ob die Lehrkräfte ihrer Verantwortung gerecht werden.“ Auch Jaksche (vgl. 1998: 104) kritisiert bereits 1998 den unverbindlichen Charakter des Unterrichtsprinzips, hebt jedoch auch hervor, dass es jenen Rückendeckung gibt, „die sich in diese Richtung engagieren wollen“ (ebd.). Binder und Gröpel (vgl. 2009: 296-297) fordern in diesem

Zusammenhang den Fokus auf Interkulturelles Lernen bereits in der Ausbildung der Lehrenden zu legen, „um den Umgang mit kultureller Pluralität im Klassenzimmer zu lernen und interkulturelle Unterrichtsinhalte umzusetzen.“ (ebd.: 296) Außerdem kritisieren sie, dass interkulturelle Themen im Bereich der Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte einen zu geringen Stellenwert einnehmen. Sucht man im Online-Fortbildungsvorlesungsverzeichnis der PH Wien nach Fortbildungen unter dem Schlagwort „Interkulturelles Lernen“, findet man für das Studienjahr 2014/15 nur vier Fortbildungen von 2264, wobei drei davon einen expliziten Fokus auf Sprachförderung legen.

Elfie Fleck, Mitarbeiterin im Bundesministerium für Bildung und Frauen (bmbf), kritisiert die veralteten Formulierungen des Unterrichtsprinzips.

„Das derzeit gültige Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ aus den frühen 90er-Jahren ist jedoch veraltet und einem nicht haltbaren statischen und ansatzweise sogar folkloristischen Kulturbegriff verpflichtet.“ (Fleck 2015; vgl. Luciak/Khan-Svik 2008: 496)

Damit wird die Dichotomie Mehrheits-/Minderheits- bzw. MigrantInnenkultur erzeugt, wobei jede Kultur als unveränderlich und im Gegensatz zur anderen dargestellt wird (vgl. Kapitel 4.1.). SchülerInnen wird auf diese Art eine Kultur zugeschrieben, die ihnen möglicherweise fremd ist. Trotzdem wird davon ausgegangen, dass sie die Handlungen und Denkweisen der Kinder determiniert.

„Das derzeitige Unterrichtsprinzip fördert die Tendenz, Kinder bzw. Jugendliche mit einem sogenannten Migrationshintergrund als VertreterInnen einer bestimmten Kultur und nicht als eigenständige Individuen wahrzunehmen und zu behandeln und ihr vermeintliches Anderssein – durchaus in positiver Absicht – zu betonen.“ (ebd.)

Fleck hebt des Weiteren hervor, dass das Unterrichtsprinzip in alle schulischen Bereiche hineinspielt und man bei einer ernsthaften Auseinandersetzung damit die sehr individuellen kulturellen Lebenswelten der SchülerInnen mit einbeziehen muss. Dazu sind die Lehrkräfte Schlüsselpersonen. Laut Fleck ist folgendes wichtig:

- „ein gelassener, produktiver, professioneller Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in den Klassen,
- die Vermeidung von Etikettierungen und Fremdzuschreibungen (auch durch die Lehrpersonen), die – meist ungewollt – zu Ausgrenzungen führen können“ (ebd.)

Nicht nur die Formulierung des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen, sondern auch dessen Umsetzung und die Möglichkeit für Lehrpersonen sich dahingehend fortzubilden wurde somit kritisiert. Abschließend passt dazu folgendes Zitat von Binder und Daryabegi (2002: 92):

„Bereits hier zeigt sich, dass die Praxis des Interkulturellen Lernens keine institutionalisierte, selbstverständliche Grund-Lehr-Haltung ist, sondern vom Engagement und Interesse einzelner LehrerInnen abhängt.“

Auch meine empirische Forschung liefert dazu ein eindeutiges Bild. Von zehn befragten JunglehrerInnen ist sechs das Unterrichtsprinzip entweder nicht bekannt, oder sie haben davon gehört, können aber nichts Erklärendes dazu sagen. Bei der Frage, wo Interkulturelles Lernen vielleicht trotzdem unbewusst in ihren Unterricht mit einfließt, antworten beispielsweise Christopher³ und Harald folgendes:

„Für mich [bedeutet Interkulturelles Lernen] eigentlich hauptsächlich, dass andere Schüler vielleicht präsentieren können, wo sie herkommen, dass wir das auch nutzen können, dass das im Unterricht umgesetzt wird.“ (Christopher 2014: 225-227)

„[S]peziell im Englischen [...] werden auch viele Begriffe verwendet, die jetzt irgendwie ein kulturelles Hintergrundwissen benötigen. Und ich merke selber eigentlich immer, zum Beispiel auch wenn wir über, zu Weihnachten über verschiedene Weihnachtsbräuche oder so sprechen, dass die Kinder das sehr interessiert und dass da immer ein Aha-Effekt da ist.“ (Harald 2015: 207-211)

Auch der fächerübergreifende Charakter des Unterrichtsprinzips ist einigen InterviewpartnerInnen nicht bewusst. Tobias, selbst Deutsch als Hauptfach, versucht zu erklären warum.

„[I]ch sage einmal in sprachlich bezogenen Fächern oder Geschichte oder Religion natürlich, weil da kann man es schön verbinden. [...] Mathe, Physik, Chemie, also wo es halt um die Funktion, um die Vermittlung von dem Wissen geht, wie etwas funktioniert, muss es nicht sein.“ (Tobias 2015: 285-290)

Lukas wiederum, der Mathematik unterrichtet und angab, das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen nicht zu kennen, hätte jedoch einige Ideen, wie er es in seinen Unterricht einbauen könnte.

„Ich könnte mir im Physikunterricht zum Beispiel sowas vorstellen, zu sagen, dass man da eben nicht nur eurozentristisch [sic] denkt und die europäischen Wissenschaftler und Errungenschaften in den Vordergrund stellt, sondern auch die, anderer Länder, anderer Kulturen. Auch in Mathematik, also es ist die europäische Mathematik nicht unbedingt jetzt die einzige die es auf der Welt gibt, also ich merke schon das vedische Rechnen in Indien oder wenn man das kleine Einmaleins hennimmt, das russische Multiplizieren. Das heißt man sollte da auch ein bisschen Bescheid wissen, das kann man auch durchaus dann vermitteln.“ (Lukas 2014: 193-200)

Nur meine Interviewpartnerinnen gaben an, dass ihnen das Unterrichtsprinzip bekannt ist. Elisa (deren Muttersprache selbst Türkisch ist) hebt in diesem Zusammenhang speziell hervor, dass sich Interkulturelles Lernen an *alle* Fächer richtet und dass es in ihrem Unterricht vor allem in Form eines wertschätzenden Umganges mit den Muttersprachen der SchülerInnen einfließt. Diese dürfen zum Beispiel bei Gruppenarbeiten auch in anderen Sprachen sprechen, bzw. gilt eine Antwort auch als richtig, wenn ihnen nur das türkische Wort dafür einfällt (vgl. Elisa 2015: 357-365, 371-375, 400-427). Verena (vgl. 2015: 231-238) geht zwar auf den sprachlichen Aspekt ein, indem sie eng mit einer Muttersprachenlehrerin zusammenarbeitet, meint jedoch selbst, dass Interkulturelles Lernen viel mehr

³ Zitate aus den Interviews mit JunglehrerInnen werden mit anonymisierten Vornamen angegeben.

bedeuten würde, das aber zurzeit noch in ihrem Unterricht fehlt. Pamela kennt zwar das Unterrichtsprinzip, kritisiert jedoch ihre Ausbildung und die schwierige Umsetzung.

„Dass man eben aus allen Kulturen immer wieder mal etwas einfließen lassen sollte. Den Kindern bewusst macht, dass man ihre Kultur schätzt, wertschätzt, dass auch die anderen Kulturen sich gegenseitig wertschätzen. Ja, in die Richtung sollte das gehen, aber das ist eben etwas, was auf der Pädak⁴ nicht kommt und dann muss man halt schauen, und schwierig finde ich, sehr schwierig das alles unterzubringen, ja, irgendwie im Berufsalltag, wenn man vor allem alleine in der Klasse steht.“ (Pamela 2014: 323-328)

Explizit verwiesen wird auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen im Curriculum der PH Wien bloß im Qualifikationsprofil, in einem Pflichtmodul („Ernährung und Haushalt“) und in zwei Wahlpflichtmodulen („Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen“ und „SchülerInnen Coaching und Mentoring“) (vgl. Curriculum PH Wien 2013: 4, 63, 133, 138, 139). An der KPH Wien/Krems wird Interkulturelles Lernen im Qualifikationsprofil als eigenes Modul genannt (vgl. Curriculum KPH Wien/Krems 2013: 10) und im Zusammenhang mit dem Wahlpflichtmodul „Mathematik differenziert unterrichten“ (vgl. ebd.: o.S.). Es ist nicht auszuschließen, dass auch in anderen Modulen und Lehrveranstaltungen darauf Bezug genommen wird, wenngleich dies nicht im Curriculum festgehalten ist. Begriffe wie Diversität, Interkulturalität, Kultur und damit zusammenhängende Adjektive (kulturell, interkulturell, soziokulturell etc.) finden sich in beiden Curricula sehr häufig.

Abschließend kann hier festgehalten werden, dass die Formulierung des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen nicht den Vorstellungen des kultur- und sozialanthropologischen Kulturbegriffs entspricht, sondern von einem veralteten Kulturkonzept (vgl. Kapitel 4.1.) ausgeht und damit SchülerInnen oftmals einen kulturellen Stempel aufdrückt. Außerdem ist die Umsetzung zum größten Teil vom Engagement der Lehrkräfte abhängig, was sich auch in der Ausbildung widerspiegelt. Studierende, die sich nicht explizit dafür interessieren bzw. dies nicht als ihre Aufgabe einstufen, werden – so zeigen es die Ergebnisse meiner Interviews – weder an der PH noch an der KPH vom Gegenteil überzeugt. Auch in der Praxis gibt es schließlich keinen Fokus in diese Richtung, obwohl alle meine InterviewpartnerInnen angaben, dass ihre Klassen sehr multikulturell zusammengesetzt sind. Keine/r der zehn JunglehrerInnen gab an, im Bezug auf das Unterrichtsprinzip Weisungen seitens der Direktion erhalten zu haben.

⁴ Die ehemaligen Pädagogischen Akademien (Pädak) wurden im Zuge des Bolognaprozesses zu Pädagogischen Hochschulen (PH) umgewandelt. Von einigen Studierenden und AbsolventInnen, aber auch in der breiten Bevölkerung werden sie manchmal immer noch mit dem alten Namen benannt.

3.2. Deutsch als Zweitsprache

„Deutsch als Zweitsprache“ spiegelt sich im verbindlichen Lehrplanteil „Deutsch-Zusatz für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, der bei Schüler/inne/n, die aufgrund mangelnden Verstehens der Unterrichtssprache Deutsch als ‚außerordentliche Schüler/innen‘ bezeichnet und ausgewiesen werden, in Kraft tritt.“ (Dirim/Furch 2012: 158)

Dieser Lehrplan-Zusatz war seit dem Jahr 1992 in Kraft und wurde im Schuljahr 2000/01 im Lehrplan der Sekundarstufe I durch das Kapitel „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (BGBl. II Nr. 158 2012: 27) ersetzt. In der Praxis kommt diese Aufgabe den Deutschlehrenden in der regulären Unterrichtszeit bzw. speziell ausgebildeten Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrenden, die sogenannte außerordentliche SchülerInnen ein paar Stunden pro Woche aus dem Unterricht nehmen und in eigenen Förderkursen unterrichten, zu. Der Fokus dieses Absatzes im Lehrplan liegt ganz eindeutig darauf, schnell möglichst fehlerfreies Deutsch zu lernen. Interkulturelles Lernen spielt hier keine Rolle.

„Auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und auf Schwierigkeiten, die sich aus den Unterschieden zu ihrer jeweiligen Muttersprache ergeben, ist durch geeignete Individualisierungsmaßnahmen einzugehen.“ (BGBl. II Nr. 158 2012: 28)

Binder und Gröpel (vgl. 2009: 288) merken in diesem Zusammenhang an, dass diese Sprachförderkurse unter Umständen bloß eine Zusatzbelastung für die betreffenden SchülerInnen darstellen und plädieren für einen integrativen Deutschunterricht, der sich stark an der Methode und Didaktik des Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache-Unterrichts orientieren soll. Mehrsprachigkeit muss dabei als Ressource und nicht als Defizit anerkannt werden (vgl. ebd.: 286).

Als bereits fertig ausgebildete Lehrkraft kann man den Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache – Unterrichtsarbeit mit mehrsprachigen Lernenden“ belegen. Dieser richtet sich explizit an Lehrende aller Fachrichtungen und dauert drei Semester.

„Der Lehrgang sensibilisiert die Absolvent/innen für die Spracharbeit in mehrsprachigen Gruppen, befähigt zur Abhaltung von Kursen für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, integrativem Sprachunterricht und sprachbewusstem Fachunterricht sowie zur schulischen Beratung im Bereich der mehrsprachigen Bildung und interkultureller Kompetenzen.“ (Lehrgang Deutsch als Zweitsprache o.J.)

Im Bereich der LehrerInnenausbildung gibt die KPH Wien/Krems im Bereich „Besondere Schwerpunktlinien im Kompetenzerwerb“ an, dass „Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache [...] als Modul im Fachbereich Deutsch explizit verankert [wird].“ (Curriculum KPH Wien/Krems 2013: 6) Außerdem findet man zwei Wahlpflichtmodule, die abseits des Deutschunterrichts Sprache als Thema aufnehmen („Mathematik differenziert unterrichten“ und „Sprachsensibler Fachunterricht für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“; vgl. ebd.: 28)

o.S.). Auch die PH Wien geht in der Ausbildung der DeutschlehrerInnen auf die „Besonderheiten des Deutschen aus der Sicht der Zweitsprachenlernenden“ näher ein (Curriculum PH Wien 2013: 86). Abseits davon finden sich jedoch keine expliziten Maßnahmen im Curriculum.

Zwei meiner Interviewpartnerinnen (Pamela und Verena), deren Erstfach Deutsch ist, gaben an, dass sie sich an diese Lehrveranstaltung sehr gut und positiv erinnern können. Pamela ergänzt allerdings, dass sie sich mehr Angebote dieser Art gewünscht hätte, „weil das ist etwas, womit wir nicht nur konfrontiert sind, wenn da jetzt ein Kind in der Klasse ist, das jetzt frisch aus einem anderen Land kommt, sondern es ist ja generell der Fall.“ (Pamela 2014: 157-158) Besonders positiv wird von beiden auch die Lehrveranstaltungsleiterin hervorgehoben, „weil diese Dame wirklich Material bereitgestellt hat, Internetadressen, Videos, also wirklich Dinge aus dem Internet und von ihr persönlich auch.“ (ebd.: 173-175) Pamela denkt sogar darüber nach, den oben erwähnten Lehrgang zu absolvieren, um besser auf die mehrsprachige Situation in ihren Klassen und auf ihren Deutschunterricht vorbereitet zu sein (vgl. ebd.: 390-392).

Da Sprache – und dabei vor allem das möglichst schnelle Lernen der deutschen Sprache, um dem Unterricht folgen zu können – in den letzten Jahren zum Hauptaugenmerk der Bildungsdiskussion in Österreich geworden ist, wird meines Erachtens verstärkt bei der Aus- und Fortbildung von Lehrenden darauf geachtet, Lehrende aller Fächer für das Thema zu sensibilisieren. Inwieweit dadurch wirklich Lehrkräfte erreicht werden können, die sich dafür (aufgrund ihrer Fächerkombination oder ihrer Einstellung zu dem Thema) nicht zuständig fühlen, bleibt abzuwarten und bedarf der Forschung.

3.3. Muttersprachlicher Unterricht

Wie bereits oben erwähnt war der ursprüngliche Gedanke hinter muttersprachlichem Unterricht, die Kinder als „vollwertige Staatsbürger ihrer Heimatländer“ (Jaksche 1998: 102) zu erhalten und sie rückkehrfähig zu machen. Seit Beginn der 1990er Jahre gilt dieser Gedanke als obsolet und die Wichtigkeit der Muttersprache für den schnellen Erwerb einer Zweitsprache wird hervorgehoben. Muttersprachlicher Unterricht wird heute in der Regel als „Unverbindliche Übung“ (Dirim/Furch 2012: 158) geführt und ist ebenfalls im Lehrplan verankert.

„Der muttersprachliche Unterricht soll helfen,

- über die Förderung einer positiven Einstellung zur Zweisprachigkeit die Identität zu stärken und den Integrationsprozess zu unterstützen,
- über die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der aktuellen Lebenswelt sowie der Aufarbeitung der bikulturellen/zweisprachigen Erfahrungen Brücken zwischen Kulturen und Generationen zu schlagen.“ (BGBl. II Nr. 158 2012: 105)

Folgende zwei Arten des muttersprachlichen Unterrichts sind zu unterscheiden:

„Kursunterricht bedeutet, dass Kinder mit der gleichen Erstsprache in einer Gruppe zusammengefasst und meist am Nachmittag in dieser Sprache unterrichtet werden. Teamunterricht bedeutet, dass die muttersprachliche Lehrkraft während des Vormittagsunterrichts gemeinsam mit der/dem KlassenlehrerIn bzw. der/dem FachlehrerIn unterrichtet.“ (Garnitschnig 2015: 5)

In Wien erhielten im Schuljahr 2013/14 insgesamt 18 478 SchülerInnen in den allgemein bildenden Pflichtschulen und allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) muttersprachlichen Unterricht. Davon wurden 2846 Stunden im Team unterrichtet und 1682 Stunden im Kursunterricht. Wien ist das einzige Bundesland, welches muttersprachlichen Unterricht häufiger im Team- als im Kursunterricht anbietet. Interessant ist ebenfalls der Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die am muttersprachlichen Unterricht teilnahmen. In Wien waren dies 36,4% aller in Betracht kommenden VolksschülerInnen (inklusive Vorschulstufe), 15,7% aller SchülerInnen an Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen und 38,5% aller SonderschülerInnen. An den AHS lag der Prozentsatz nur bei 6,7%. Die von den insgesamt 25 angebotenen Sprachen häufigsten sind mit Abstand Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS). Etwa zwei Drittel der entsprechenden Lehrenden unterrichteten diese Sprachen in Wien. Muttersprachlicher Unterricht findet in ganz Österreich am meisten in Volksschulen, gefolgt von Haupt- und Neuen Mittelschulen statt. Alle anderen Schularten sind, soweit es dieses Angebot überhaupt gibt, weit abgeschlagen. Beachtlich ist außerdem, dass muttersprachliche Lehrkräfte in fast allen Bundesländern (mit Ausnahme des Burgenlandes und Wiens) durchschnittlich an drei oder mehr Schulen unterrichten, was für die Lehrkräfte einen enormen organisatorischen Aufwand bedeutet (vgl. ebd.: 7,8,13,16,27,28,44).

Warum muttersprachlicher Unterricht so wichtig ist, machen Binder und Gröpel (2009: 287) deutlich:

„Die Erhaltung und Weiterentwicklung der Erst- oder Herkunftssprache ist nicht nur für die Identitätsentwicklung von Bedeutung, sie spielt ebenfalls im Hinblick auf den gesamten Bildungsweg und für den Erfolg im Berufsleben eine bedeutende Rolle.“

Kommt es, wie bei vielen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, zu einem „Bruch im Spracherwerb (Wechsel von Erstsprache zu einer Zweitsprache)“ (ebd.) führt es dazu, dass die Zweitsprache nicht ausreichend erlernt werden kann, was „negative Auswirkungen auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten haben kann.“ (ebd.) Wird die Mehrsprachigkeit einer bedeutenden Gruppe an SchülerInnen an österreichischen Schulen nicht gefördert, sondern womöglich durch explizite Verbote sich in den Erstsprachen im Unterricht oder den Pausen zu unterhalten sogar untersagt, kann dies als „institutionelle Diskriminierung im Schulsystem bezeichnet werden, die zur Festigung bzw. Herausbildung einer unterprivilegierten Schicht [...] führen kann.“ (ebd.)

Was muttersprachlicher Unterricht laut Gesetz bedeutet, welche Formen es gibt, wie er in Zahlen in Österreich aussieht und warum er wichtig ist wurde nun ausgeführt. Abschließend soll hier noch auf die konkrete Umsetzung eingegangen werden.

Die Situation des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich ist in einer dauerhaften Krisensituation. Einerseits leiden viele Muttersprache-LehrerInnen unter Arbeitsverhältnissen, die keine kontinuierliche Anstellung an einer Schule ermöglichen, an zu wenig Anerkennung im Lehrkräfte-Team und am Mangel an adäquatem Unterrichtsmaterial. Darüber hinaus wird von SchülerInnen und deren Eltern oft die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Muttersprachenunterrichts angezweifelt.“ (ebd.: 287-288)

In meiner empirischen Erhebung legte ich zwar keinen Fokus auf den muttersprachlichen Unterricht am jeweiligen Schulstandort, trotzdem fragte ich die JunglehrerInnen, ob es Muttersprachen-LehrerInnen an ihrer Schule gibt und wenn ja, ob sie mit ihnen zusammenarbeiten (im Sinne eines oben erwähnten Teamunterrichts). Acht JunglehrerInnen gaben dabei an, dass sie entweder nicht wissen, ob es Muttersprachen-LehrerInnen an ihrer Schule gibt (fünf von acht) oder dass sie nicht mit ihnen zusammenarbeiten (drei von acht) (ausgenommen sind hiervon English Native Speaker). Von den zwei übrigen JunglehrerInnen gab Verena an, dass sie mit der Muttersprachen-Lehrerin (BKS) eng zusammenarbeitet, der Unterricht zum größten Teil im Team aufeinander abgestimmt wird und die Klasse für kurze Sequenzen auch aufgeteilt und parallel unterrichtet wird (vgl. Verena 2014: 231-238, 319-329). Pamela berichtet, dass eine Muttersprachen-Lehrerin zu ihr in den Unterricht kommt, dort aber mehr als Unterstützungslehrkraft fungiert und mit den SchülerInnen kaum bis gar nicht in der Muttersprache spricht. Eine Ausnahme sind hier die sogenannten außerordentlichen SchülerInnen, die von ihr schon in der Muttersprache betreut werden (vgl. Pamela 2014: 438-458).

Tobias gibt an, dass die oben behandelte Wichtigkeit der Erstsprache in seinem Studium (Deutsch als Erstfach an der KPH) besonders hervorgehoben wurde.

„[D]a haben wir auch gelernt, dieser bilinguale Semilingualismus [...], das ist wenn man beide Sprachen nicht gut kann ist es halt fatal, für die Kinder auf Dauer. [...] da wird wirklich Wert darauf gelegt, dass wir, wenn wir diesen Fall haben, dass das Kind nicht als Sonderschüler abgestempelt wird, sondern dass es wirklich, dass wir lernen, wie wir das Kind fördern könnten, um es auf ein Niveau zu bringen, damit es irgendwann mithalten kann, oder sich selber entwickeln kann.“ (Tobias 2015: 123-129)

Die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit hat sich jedoch nur zum Teil durchgesetzt. Christopher gibt an, dass er in einer Lehrveranstaltung zu Autoritätsproblemen im Lehrberuf an der PH Wien folgendes gelernt hat:

„[D]as war das einzige Seminar, wo wir ein paar Sachen über das [Disziplinierungsmaßnahmen] wirklich gelernt haben, was ich mir gemerkt habe. Zum Beispiel, ja genau, also nur Deutsch reden, was heute eh selbstverständlich ist, dass wir im Unterricht Deutsch reden mit Unterrichtssprache Deutsch.“ (Christopher 2014: 165-168)

An einer anderen Stelle wird klar, dass dies an seiner Schule eine Art Regel ist:

„Also in der Schule, wie gesagt wir haben den Schülern gesagt, in der Schule Unterrichtssprache ist Deutsch und deswegen wird da nichts anderes geredet, bei KollegInnen auch nicht.“ (ebd.: 321-323)

Inwieweit SchülerInnen in ihrer Mehrsprachigkeit von Lehrenden positiv gestärkt werden, kann von Lehrkraft zu Lehrkraft sehr unterschiedlich sein. Auch in der Ausbildung scheinen zum Teil veraltete Sichtweisen weiter vermittelt zu werden, wenngleich es sich meiner Ansicht nach wohl eher um negative Ausnahmefälle handelt. Leider wird die Ressource der Muttersprachen-LehrerInnen in der Praxis noch zu wenig genutzt bzw. ist zu wenigen bekannt. Hier sollte vermehrt Aufklärungsarbeit geleistet werden, um nicht nur Eltern und SchülerInnen, sondern auch LehrerInnen von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit dieses Zusatzangebotes zu überzeugen und eine fruchtbare Zusammenarbeit im Teamunterricht gewährleisten zu können.

In diesem Kapitel wurde die Multikulturalität im österreichischen Schulsystem in einen historischen Kontext eingebettet und anschließend der Umgang damit näher beleuchtet. Dazu wurde auf die drei Säulen des Bildungssystems im Umgang mit der multikulturellen Situation an Schulen eingegangen. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, welches sich erstmals an *alle* SchülerInnen und *alle* Unterrichtsfächer richtet, bietet zwar eine gute Basis für engagierte Lehrkräfte, bleibt jedoch weitestgehend unverbindlich und bedarf einer Neuformulierung, um dem Forschungsstand nicht nur seitens der Kultur- und Sozialanthropologie gerecht zu werden. Vielen Lehrkräften ist nicht einmal bekannt, dass es dieses Unterrichtsprinzip seit mehr als 20 Jahren gibt, oder sie fühlen sich nicht dafür zuständig. Seitens der Ausbildung an der PH und der KPH gibt es hier Aufholbedarf. Dies trifft ebenso auf die beiden anderen Säulen, nämlich Deutsch als Zweitsprache und muttersprachlicher Unterricht zu. Abseits der Ausbildung für Deutschlehrende, die in eigenen Modulen in Deutsch als Zweit-/bzw. Fremdsprache ausgebildet werden und somit für das Thema Mehrsprachigkeit (mehr oder weniger stark) sensibilisiert werden, wird dem sprachsensiblen Fachunterricht noch zu wenig Bedeutung beigemessen. Auch muttersprachlicher Unterricht kann nur dann im Team gut funktionieren, wenn sich die Lehrenden der Wichtigkeit bewusst sind und ihr Tun aufeinander abstimmen. Die Ressource Muttersprachen-LehrerInnen an der Schule zu haben, sollte jedoch auf alle Fälle genutzt werden (z.B. auch für die Elternarbeit oder zur individuellen Konsultation).

Im nächsten Kapitel wird der vorliegenden Arbeit ein theoretischer Rahmen gegeben. Dazu ist es notwendig, einzelne Begrifflichkeiten aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht näher zu beleuchten, um diese ab Kapitel 5 den empirischen Daten gegenüberstellen zu können. Außerdem bietet die wissenschaftliche Diskussion verschiedenster Begriffe nötiges Kontextwissen, wodurch ein umfassenderer Einblick in die Thematik gewonnen werden kann.

4. Begriffsklärung und theoretische Grundlagen

4.1. Kultur

Der Begriff Kultur stammt ursprünglich vom lateinischen *colere* und bedeutet unter anderem bebauen, was in Abgrenzung zur nicht vom Menschen transformierten Natur gesehen werden kann. Diese Dichotomie lässt sich jedoch nicht aufrecht erhalten, da der Mensch sowohl Natur als auch Kultur bzw. vom Menschen kultivierte Natur nicht mehr natürlich ist (vgl. Khan-Svik 2008: 18-19).

Eine der ältesten und bekanntesten Definitionen von Kultur ist jene von Edward Burnett Tylor. Für ihn ist Kultur

„jenes komplexe Ganze, welches Wissen, Glaube, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat.“ (Tylor 1871: 1 zit. nach Khan-Svik 2008: 20)

Tylors Definition, aber auch das Kulturkonzept der KulturrelativistInnen (Franz Boas, Ruth Benedict und andere) zu Beginn des 20. Jahrhunderts gingen von drei Annahmen aus:

„Erstens sei sie [Kultur] eine abgeschlossene Einheit, zweitens sei sie für eine bestimmte Gesellschaft charakteristisch und drittens würden alle Mitglieder dieser Gesellschaft die wesentlichen Elemente dieser Kultur teilen.“ (Fillitz 2002: 27)

Wenn Kultur auf diese essentialistische Art gedacht wird, determiniert sie jegliches Handeln und Denken der Mitglieder einer Kultur und man könnte Vorhersagen treffen, wie eine bestimmte Person auf etwas reagiert bzw. mit etwas umgeht. Dieses Kulturmodell macht eine strikte Abgrenzung zwischen unterschiedlichen Kulturen möglich und lässt kaum Abweichungen innerhalb der homogenen Kultur, in der alle Beteiligten dieselben Bräuche, Glaubensvorstellungen etc. teilen, zu. Obwohl diese essentialistische oder primordiale Theorie von Kultur seit Jahrzehnten von Kultur- und SozialanthropologInnen kritisiert wird, ist sie im Alltag noch immer sehr einflussreich (vgl. Fillitz 2002: 28; Baumann 1999: 84).

„This essentialist view has two advantages in daily life. In dealing with children and other dissenters, it helps keep them on the straight-and-narrow: ‚Do as your culture says,‘ it warns, ‚or you are a bad member or no member at all.‘ In dealing with strangers, it helps one stereotype them with the greatest of ease and to make commonsense predictions of how these others might think and what they might do next.“ (Baumann 1999: 84)

Ein weiteres Kulturkonzept, das vor allem im deutschsprachigen Raum in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sehr einflussreich war, ist jenes der Kulturkreise, „wonach Kulturen kreisförmig um Zentren herum angelegt oder gruppiert sind und von dorther beeinflusst werden.“ (Gingrich/Steger 2011: 217) BefürworterInnen dieses Konzepts gehen davon aus, dass in diesen mächtigen Zentren

neue, genieartige Ideen entstehen würden, die sich von dort in die Peripherien ausbreiten (diffundieren) würden. Diese Theorie lässt sich sehr leicht heranziehen und wurde deshalb auch für rassistische Ideologien herangezogen, wonach „immer eine ‚höhere Rasse‘ im Zentrum von Kulturkreisen stünde.“ (ebd.) Adolf Hitler zitierte in *Mein Kampf* den Anthropogeographen Friedrich Ratzel, der die Theorie ausformulierte.

„Nach 1945 wurde weithin erkannt, wie leicht spekulative Kulturkreis Theorien für politische und ideologische Zwecke herangezogen werden können. Daher wurde in den Wissenschaften immer konsequenter auf die Verwendung dieses Begriffes verzichtet.“ (ebd.: 217-218)

Warum dieses Konzept beispielhaft hier angeführt wird liegt daran, dass sich der Begriff Kulturkreis in den Curricula der PH (dreimal) und der KPH (zweimal) wiederfindet. Es soll an dieser Stelle auf keinen Fall eine rassistische Ideologie unterstellt werden, wenngleich eine dahingehende begriffliche Überarbeitung der Curricula dringend zu empfehlen wäre.

Fredrik Barth wendet sich 1989 mit vier Annahmen gegen die essentialistische Auffassung von Kultur (vgl. Fillitz 2002: 28-29):

- a) Kultur ist nicht etwas, das der Mensch hat, sondern etwas, das von ihm geformt und neu gestaltet wird.
- b) Kultur ist „in einer Gesellschaft distributiv.“ (ebd.: 28) Nicht alle Menschen wissen und können gleich viel, sondern jede Gesellschaft hat ihre SpezialistInnen. „Möglicherweise ist gerade der Aspekt des Nicht-Teilens und wie diese Differenzierung angelegt ist, viel charakteristischer für die betreffende Gesellschaft.“ (ebd.)
- c) Nicht alle Menschen in einer Gesellschaft sind gleich, sondern sie haben unterschiedliche Stellungen und nehmen dadurch Ereignisse verschieden wahr. Die Mitglieder der Gesellschaft nehmen also selbst keine homogene Kultur wahr.
- d) „Menschen [setzen] ihre Handlungen nicht nur nach den kulturellen Normen und Werten [...], sondern sehr wesentlich entsprechend ihrer jeweiligen Intentionen.“ (ebd.: 29) Man sollte sich also immer ansehen, „wie diese Kultur im Alltag von den Menschen gelebt wird, wie sie in ihren Handlungen zum Ausdruck kommt.“ (ebd.)

Es kann also nur dann mit dem Kulturbegriff gearbeitet werden, wenn er *nicht* „statisch statt dynamisch, normativ statt beschreibend, monistisch wertbestimmt statt pluralistisch wertbestimmend gefaßt wird.“ (Baumann 2000: 164) Baumann (ebd.) sieht darin einen Auftrag für EthnologInnen:

„Der ethnologisch dynamische Kulturbegriff, der für ein Neudenken der multikulturellen Gesellschaft nützlich sein kann, muß die gängigen Reifikationen empirisch studieren, ohne sie deswegen zu teilen, und muß im gleichen Zuge auch all die Kulturäußerungen studieren, die sich von den gängigen Reifikationen lösen und ihnen gegenarbeiten.“

Die Methode der *thick description* (Geertz 1973 zit. nach Baumann 2000: 164) erachtet Baumann als ideal geeignet dafür. Dabei wird aus empirischen Einzelbeobachtungen ein dichtes Netz vielsagender Details geknüpft, die wiederum größere Sinnzusammenhänge aufzeigen (vgl. Baumann 2000: 164).

Diese Methode bietet sich an, wenn der Zusammenhang zwischen Schule und Nationalstaat erforscht wird. Im Zuge zunehmender Migration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und infolge der schon länger andauernden Nationenbildung, stellte sich die Frage nach einer gemeinsamen nationalen Kultur. Ernest Gellner vertrat die Ansicht, dass jede Nation eine eigene Kultur habe und „es nur eine Frage der Zeit [sei], bis sich die Neuzugewanderten in die Mehrheitsgesellschaft assimilieren.“ (Khan-Svik 2008: 40) Dies würde bedeuten, dass Nationen ursprünglich monokulturell waren und es erst die MigrantInnen waren, die Multikulturalität in die Gesellschaft brachten. Edward Said folgend ist jedoch jede rezente Gesellschaft in ihrer Entstehungsgeschichte „hybrid, heterogen, hochdifferenziert und nichtmonolithisch.“ (Said 1994: 30 zit. nach Khan-Svik 2008: 43) Der Begriff multikulturelle Gesellschaft ist zwar erst durch die europäische Arbeitsmigration wichtig geworden, sollte aber immer in Bezug auf die bereits vorhandene Vielfältigkeit der Nationen gedacht werden. Auch wenn Nationalkultur als etwas nicht Homogenes, sondern Dynamisches verstanden wird, so gibt es doch Aspekte der Kultur, wie zum Beispiel nationale tradierte Mythen, die auf alle auf diesem Staatsgebiet Lebenden Einfluss haben. Eine wesentliche Rolle nimmt hier die Schule als Bildungseinrichtung ein, die diese nationalen gemeinsamen Inhalte vermittelt. Zwei Aufgaben stehen dabei im Vordergrund. Zum Einen ist es Aufgabe der Schule die Nationalsprache zu etablieren, was für sprachliche Minderheiten einen enormen Druck zur Assimilierung bedeutet und zum Anderen geht es um die Vermittlung einer nationalen Ideologie. Pädagogik wird damit zu einem politischen Programm und Mehrsprachigkeit nur erstrebenswert, wenn es sich, wie in bilingual schools, um eine Sprache mit hohem Prestige handelt (vgl. Khan-Svik 2008: 45-46, 79, 81). Für weitere Ausführungen zum Zusammenhang von Schule und Nationalstaat siehe Kapitel 4.6.

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass Kultur in dieser Arbeit stets dynamisch und veränderbar gesehen wird. Dadurch kann es *die österreichische Kultur* nicht geben, da auch sie durch wechselseitige Einflüsse, unter anderem durch Globalisierung und transnationale Migration, einer ständigen Veränderung unterworfen ist, in der alle in Österreich lebenden Menschen kulturstiftend wirken. Gerade im schulischen Bereich lassen sich Jugendliche niemals klar in einer Kultur (z.B. der *türkischen Kultur*, der *serbischen Kultur* oder gar der *afrikanischen Kultur*) verorten, sondern wählen aus einem Ensemble an kulturellen Einflüssen diejenigen aus, die gerade angemessen erscheinen. Viel wichtiger ist es deshalb, sich als Lehrkraft mit den Erfahrungen der Jugendlichen auseinanderzusetzen und sie nicht in Kategorien zu pressen (vgl. Khan-Svik 2008: 54-55; Luciak/Binder 2010: 78).

4.2. Multikulturalität, Interculturalität und Transkulturalität

„Der Begriff Multikulturalität beschreibt die Tatsache, daß Menschen mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder nationalen Zugehörigkeiten in einem Nationalstaat oder an einem Ort zusammenleben.“ (Strasser 2011: 270)

Diese Definition klingt banal, da sie nur einen Ist-Zustand beschreibt ohne im normativen Sinn näher darauf einzugehen (siehe dazu den Begriff Multikulturalismus in Kapitel 4.5.1.). Ursprünglich stammt der Begriff aus den USA der 1980er Jahre und steht in direktem Zusammenhang mit neuen Bürgerrechtsbewegungen (z.B. afroamerikanische, indigene, feministische, homosexuelle). Der daraus abgeleitete Begriff *Multikulti* verkaufte zu einer „politisch folgenlose[n] Ausdrucksform der Spaßgesellschaft“ (Auernheimer 2012: 24) und wird meist abwertend mit dem Scheitern einer Ideologie in Verbindung gebracht (siehe Kapitel 4.5.2).

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff Interculturalität im Gegensatz zu Multikulturalität bevorzugt verwendet,

„um Durchlässigkeit und Dialog zu betonen. Die Schwierigkeiten der trennenden Wirkung von Politiken, die auf (benachteiligte) Gruppen abzielen (müssen), können dadurch aber nicht überwunden werden.“ (Strasser 2001: 270)

Das Präfix *inter* bedeutet zwischen und suggeriert die Begegnung, Beeinflussung und den Austausch von zwei oder mehreren in sich geschlossenen Entitäten, die „mittels Dialog gegenseitiges Verstehen und Kooperation anstreben.“ (Ziebertz 1996: 518 zit. nach Khan-Svik 2008: 59) „Dieser Auffassung liegt ein latent essentialistischer Gedanke zugrunde.“ (Steiner 2009: 271) Dabei wird der Anschein einer Gleichwertigkeit beider bzw. aller Seiten hergestellt, wodurch bestehende Machtverhältnisse nicht thematisiert werden. Trotzdem betont Interculturalität stärker die Begegnung und den Austausch der Kulturen und wie mit der faktischen Multikulturalität umgegangen werden soll. „Das ‚inter‘ [...] lässt sich sogar im Sinne eines Dritten, einer kulturellen Neuschöpfung, interpretieren, was der Idee des ‚culture-in-between‘ in den Postcolonial Studies entsprechen würde.“ (Auernheimer 2012: 24) Wenn jedoch die Kommunikation *zwischen* den Kulturen nicht funktioniert, entsteht Fremdheit und Unsicherheit, deren Konsequenz die (angebliche) Bildung von Parallelgesellschaften⁵ sein kann, „die um gesellschaftliche und politische Anerkennung und Macht konkurrieren.“ (Steiner 2009: 272) Interculturelle Pädagogik zusammen mit dem Unterrichtsprinzip Interculturelles Lernen, als Antwort auf die Ausländerpädagogik ab den 1960er Jahren, stellen Maßnahmen dar, wie erfolgreich in diese Richtung gearbeitet werden kann. Hierbei hängt es letztlich an den Lehrkräften, ob sie sich in diese Richtung engagieren, welchen Kulturbegriff sie dabei direkt oder indirekt verwenden und ob sie wirklich alle SchülerInnen als AdressatInnen ansehen (vgl. Khan-Svik 2008: 56-56, 83; Luciak/Binder 2010: 78-79).

⁵ siehe dazu Herzog-Punzenberger 2011

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Begriffe bis heute in Verwendung sind, wenngleich sie in unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Gewichtung bekommen.

„Einige Autoren sind der Ansicht, daß mit der Kennzeichnung ‚multikulturell‘ das bloße Nebeneinander, die Koexistenz der Kulturen ausgedrückt wird, während mit dem Begriff ‚interkulturell‘ die Bezugnahme aufeinander propagiert wird. [...] Schließlich wird es immer auf die inhaltlichen Konzepte ankommen, die hinter den Begriffen stehen.“ (Auernheimer 1996: 2)

Um die angeführten Kritikpunkte an den Begriffen Multikulturalität und Interkulturalität zu überwinden, wurde in neueren Arbeiten der Begriff Transkulturalität verwendet.

„Durch die ‚transkulturelle‘ Perspektive werden die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Individuen und Gruppen hervorgehoben, wodurch Differenzen vielmehr als positive Herausforderungen der kulturellen Kompetenz wahrgenommen werden denn als divergierende kulturelle Dynamik.“ (Steiner 2009: 272)

Im Zuge der Globalisierung und stärkerer Vernetzungen über nationale Grenzen hinweg kommt es vermehrt zu Interaktionen, Beeinflussungen und Übernahmen. Eine klare Abgrenzung zwischen den Kulturen lässt sich dadurch nicht mehr ziehen. „Somit löst das Konzept von Transkulturalität die (kulturell) polarisierenden Positionen auf, ohne die subjektiv und kollektiv gewählten Identitäten zu negieren.“ (ebd.)

In dieser Arbeit werden vorwiegend die Begriffe Multikulturalität und normativ betrachtet Multikulturalismus verwendet, womit zum Einen der Ist-Zustand der heutigen Gesellschaften wertfrei beschrieben wird (Beeinflussungen und ein Austausch zwischen den Menschen über kulturelle Hintergründe hinweg wird dabei weder ausgeschlossen noch abgelehnt) und zum Anderen ein (politisches) Ziel, nämlich das gerechtere Zusammenleben aller Menschen und die Wertschätzung und Anerkennung kultureller Unterschiede, ständig mitgedacht. Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip wird der Begriff Interkulturelles Lernen verwendet, da dies in der Literatur und in der Praxis so üblich ist. Bei den Interviews mit den JunglehrerInnen werden die Begriffe Interkulturalität und Multikulturalität synonym verwendet. Der neuere Begriff der Transkulturalität findet sich in dieser Arbeit nicht, da er in der Praxis noch zu unbekannt ist und in Interviewsituationen immer einer Erklärung bedürft hätte.

4.3. Diversität

Beim Begriff Diversität unterscheidet man zwischen einer biowissenschaftlichen Verwendung, die bereits auf Charles Darwin zurück geht und sich mit Vielfalt von Arten und Ökosystemen beschäftigt und einer sozialwissenschaftlichen Verwendung, die ihren Ursprung in der Anti-Diskriminierungs- und Gleichberechtigungsbewegung der 1960er und 70er in den USA hat. Damals ging es vor allem um

gleiche Zugangschancen zum Arbeitsmarkt für Minderheiten und Frauen. Auch von den Wirtschaftswissenschaften wird seit den 1980er Jahren das Konzept des Diversity Managements diskutiert. Den BefürworterInnen geht es hierbei darum, möglichst viel Vielfalt am Arbeitsplatz zuzulassen und für den Marktwettbewerb zu nutzen (vgl. Schönhuth 2011: 52, 54).

„Diversity Management ist zu einem Konzept geworden, an dem heute kaum ein größeres Unternehmen mehr vorbeikommt, zumindest wenn Belegschaft, Kundschaft oder die Absatzmärkte heterogen bzw. die Unternehmensverflechtungen stark internationalisiert sind.“ (Schönhuth 2011: 54)

Der englische Begriff diversity umfasst, im Gegensatz zum deutschen Diversität,

„sowohl Vielfalt im Sinne von Bandbreite, Mannigfaltigkeit, Pluralismus, Variation und Variabilität als auch Verschiedenartigkeit im Sinne (unzusammenhängender) Heterogenität, Partikularität, Multiplizität, Differenz und Diskrepanz.“ (ebd.: 52)

Diese beiden Bedeutungen unterliegen oftmals einer Wertung, wobei Vielfalt positiv und Verschiedenartigkeit eher negativ wahrgenommen werden. In der Forschung werden primäre (das Individuum hat darauf kaum Einfluss, wie z.B. Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung) und sekundäre (beeinflussbare Variablen, wie Ausbildungsstand, Einkommen, Familienstand, Religion) Dimensionen von Vielfalt unterschieden. Kritik erfährt das Diversity-Konzept vor allem dadurch, dass es gerne Unterschiede und Vielfalt wertschätzt, dabei aber Ungleichheiten aufgrund von Klassenunterschieden außer Acht lässt (vgl. ebd.: 53). Krell et al. (vgl. 2007: 10) kritisiert die hierarchischen Differenzierungen. Die „dominante Gruppe“ (ebd.) hat die Macht und den Einfluss.

„Die Werte, Normen und Verhaltensmuster der dominanten Gruppe werden zum Standard erhoben und damit zum Maßstab, an dem die Mitglieder dominanter Gruppen gemessen werden – und als ‚abweichend‘ oder gar ‚defizitär‘ erscheinen.“ (ebd.)

Fuchs (vgl. 2007: 23) fordert, dass kulturwissenschaftliche Forschung immer diese Machverhältnisse bedenken muss und dass man es meist nicht mit schlichter Vielfalt oder Diversität zu tun hat. „[W]ir leben in Differenz nicht nur mit Anderen, sondern auch mit uns selbst. Identität ist bestenfalls ein Projekt.“ (ebd.: 21)

In der Politik findet Diversität in Abgrenzung zu einer Integrationspolitik ihren Platz. Während Integrationspolitik eine spezifische Politik für Zugewanderte darstellt, in der diese als Zielgruppe dazu angehalten sind und unterstützt werden ein angenommenes „Defizit“ (z.B. durch Deutschkurse) auszugleichen, betont Diversitätspolitik die Eigeninitiative und das Verantwortungsbewusstsein der MigrantInnen stärker und macht sie nicht zu Problemgruppen.

„Der Diversitätsansatz sieht Zuwanderung und Vielfalt als Normalität, verschließt vor Herausforderungen nicht die Augen, aber übersieht auch nicht die Chancen, die sich aus Zuwanderung ergeben.“ (Europaforum Wien 2002: 16)

Diversitätspolitik fördert das Image eines weltoffenen Staates, der das wirtschaftliche und kulturelle Potenzial all seiner BewohnerInnen erkennt und fördert. Ist dieses Konzept verinnerlicht, zieht es sich durch alle öffentlichen Bereiche, vom Gesundheitssystem über den Schulbereich bis hin zu Wohnbau oder Verwaltung. Voraussetzung dafür ist der politische Wille, eigene Diversitätsabteilungen und eine klare Aufgabenteilung (vgl. Europaforum Wien 2002: 16-17-, 25-26).

4.4. Integration

Ein weiteres Schlagwort, das im Zusammenhang mit Migration, Minderheiten und Schule oft genannt wird ist Integration. In diesem Kapitel soll dieser oft sehr inflationär verwendete Begriff genau betrachtet und definiert, aber auch der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die Schule zur Integration leistet.

Zu dem Begriff Integration haben unterschiedliche Menschen vollkommen divergierende Vorstellungen. Diese reichen von einer „gegenseitige[n] Annäherung unter der Voraussetzung von Chancengleichheit und Gleichberechtigung“ (Strasser E. 2009: 24) bis hin zur „Anpassung an das Wertesystem des Aufnahmelandes“ (ebd.), also der Assimilation⁶. Auf diesem Kontinuum wird die Aufgabe der Integration auf der einen Seite der Mehrheits- *und* der Minderheitsgesellschaft zugeordnet und auf der anderen Seite als alleinige Pflicht der MigrantInnen (oder Menschen mit Migrationshintergrund) gesehen. Auch wenn Definitionen des Begriffs teilweise stark variieren, tritt Elisabeth Strasser (ebd.) dafür ein, dass Integration „generell als Prozess verstanden werden [kann] (und nicht als Zustand), der sich auf ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Ebenen abspielt.“ Ayşe Çağlars Definition unterstreicht dies:

„Integration bildet einen allgemeinen Begriff für Prozesse der Interaktion und der sozialen Aufnahme von kleineren soziokulturellen Bevölkerungsgruppen, die sich in der Minderheit befinden, in die bestehenden Sozialstrukturen der Mehrheitsbevölkerung. [...] Integration dient als Schlüsselkonzept der Erfassung von Prozessen der Niederlassung, sozialen/kulturellen Wandels und gesellschaftlicher Teilhabe von Minderheiten und Mehrheiten in diesen Konstellationen.“ (Çağlar 2011: 157)

Heckmann (2005 zit. nach Luciak 2012: 151-152) unterscheidet in diesem Prozess vier Ebenen:

- a) Strukturelle Integration (Bildungsverläufe und Arbeitsmarktplatzierung)
- b) Kulturelle Integration (Werteannäherung; Sprachpräferenzen und -kompetenzen)
- c) Soziale Integration (soziale Einbindung und interethnische Beziehungen)

⁶ „Assimilation bezeichnet das Ergebnis einer Akkulturation, in deren Verlauf eine minoritäre Gruppe einen Großteil der kulturellen Merkmale jener dominanten Gruppe übernimmt, mit der sie in Kontakt getreten ist.“ (Çağlar 2011: 158)

- d) Identifikative bzw. emotionale Integration (ethnische Identitätsformen und Zugehörigkeitsgefühle)

Integration wird bei dieser Definition als beidseitiger Prozess verstanden, an dem sich die Mehrheit und die Minderheit(en) beteiligen müssen, erstere jedoch mehr „Macht und Prestige besitzen“ (Strasser E. 2009: 24). Im wissenschaftlichen Diskurs ist man sich einig, dass Integration nur funktionieren kann, wenn man die Rolle beider (oder aller) Seiten in einem wechselseitigen Prozess hervorhebt. Der „[a]ktuelle politische Diskurs und politische Maßnahmen in Europa gehen offensichtlich nach wie vor von einem mehr oder weniger linearen Weg von Integration aus.“ (ebd.: 25)

Auch in der Bildungspolitik steht hinter dem Schlagwort Integration meist die Forderung der einseitigen kulturellen und sprachlichen Anpassung seitens der Minderheitsgesellschaften. Die Schule soll dabei helfen, sich besser in die Mehrheitsgesellschaft eingliedern zu können. „Die Integrationsdebatten sind dabei oft von Defizitorientierung und Homogenisierungsforderungen gekennzeichnet.“ (Luciak 2012: 148) Das Hauptaugenmerk liegt in diesem Zusammenhang bei der deutschen Sprache, wie beispielsweise der Wahlslogan der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) aus dem Jahr 2010 zeigt: „Reden wir über Bildung, am besten auf Deutsch.“ Förderungen, die den möglichst schnellen Erwerb der deutschen Sprache unterstützen werden forciert. „Während die Sprachen von MigrantInnen an österreichischen Schulen in der Regel einen niedrigen Status haben, wird der Erwerb anderer Fremdsprachen hochgeschätzt.“ (ebd.: 149) Inwieweit trägt die Schule nun zur Integration bei? Luciak (vgl. 2012: 152-158) analysiert dies ausführlich anhand der oben angeführten vier Ebenen von Heckmann, auf die hier in aller Kürze eingegangen wird:

- a) SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind in „Schulformen mit niedrigem akademischen Anspruch und weniger Unterrichtsjahren (Hauptschule, Polytechnische Schule, berufsbildende mittlere Schule, Sonderschule) übervertreten.“ (ebd.: 153) Auch bei standardisierten Testungen (wie PISA) zählen SchülerInnen mit Migrationshintergrund signifikant öfter zur sogenannten Risikogruppe. Formal haben sie zwar den gleichen „Zugang zu allen Bildungsbereichen, doch die ungleiche Verteilung auf die jeweiligen Schultypen, ihre im Durchschnitt niedrigeren Bildungsabschlüsse und geringere Schulleistungen sind deutliche Indikatoren für bestehende Chancenungleichheit.“ (ebd.: 152-153) Diese setzt sich am Arbeitsmarkt fort (vgl. ebd.: 154).
- b) SchülerInnen mit Migrationshintergrund schneiden bei den Erhebungen der Sprach- und Lesekompetenzen in Deutsch durchschnittlich schlechter ab als SchülerInnen, deren Erstsprache Deutsch ist. Sieht man sich das gegenseitige Aushandeln von Werten und Normen (kulturelle Integration) an, ortet Luciak (vgl. ebd.: 154) noch Forschungsbedarf. Klar ist allerdings, dass vielen Migrantenfamilien aus sozial schwächeren Schichten das kulturelle

Kapital (vgl. Bourdieu 2001: 26-27) fehlt, das für den Bildungserfolg der Kinder wichtig wäre.

c und d) Bei Freundschafts- und auch Partnerschaftsbeziehungen orientieren sich Jugendliche und junge Erwachsene oftmals mehr an ihrer eigenen Herkunftsgruppe. Faktoren, die für diese Entscheidung eine Rolle spielen sind die Erwartungen der Eltern, die „Gelegenheitsstruktur durch Wohnungs- und Schulumgebung [...] sowie Kontaktabwehr durch einheimische Jugendliche“ (Luciak 2012: 158) Im Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl minoritärer Gruppen kommt es oft zu einer Doppelzugehörigkeit, sowohl zum Herkunftsland (der Eltern oder Großeltern) als auch zu Österreich. Dies widerspricht jedoch nicht dem Integrationserfolg (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Integration im Schulkontext durch einige „systemimmanente“ (ebd.: 162) Merkmale erschwert wird.

„Dazu gehören neben früher Selektion, mangelnde Angebote für vorschulische Förderung oder Ganztagsschulen bei einem gleichzeitig hohen Maß an erwarteter Elternunterstützung bei Hausaufgaben, sowie teilweise unzureichend ausgebildete PädagogInnen (z.B. für Erst- und Zweitsprachdidaktik).“ (ebd.)

Die Folgen davon sind Chancenungleichheit, strukturelle Benachteiligungen und im Endeffekt niedrigere Bildungsqualifikationen bei MigrantInnen. Die wissenschaftliche Herangehensweise an Integration, wie sie oben beschrieben wurde, müsste im Bildungsdiskurs als Ausgangspunkt genommen werden, von dem aus Maßnahmen für mehr Chancengerechtigkeit auf *allen* Ebenen gesetzt werden.

4.5. (Post-)Multikulturalismus

In den folgenden Kapiteln werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Forschung aufgearbeitet. Dazu ist das Konzept des Multikulturalismus meines Erachtens sehr gut geeignet, da es die wertschätzende Grundhaltung gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft mit (politischen) Handlungsimplikationen verbindet. Lehrkräfte können und sollen einen wichtigen Beitrag dazu leisten, das Zusammenleben unterschiedlichster Personen gerechter zu gestalten und junge Menschen dazu befähigen am politischen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und verantwortungsbewusst zu handeln. Gerade in medialen und politischen Diskursen wird die Multikulturalität der heutigen Gesellschaft und deren Auswirkungen auf die Schule als Bildung- und Erziehungsinstitution oft aufgegriffen. Um genauer verstehen zu können, auf welche Weise die Multikulturalität der Gesellschaft von Lehrkräften in ihren Unterricht aufgenommen wird, ist es notwendig die wesentlichen Merkmale des Multikulturalismus und der Kritik daran zu kennen. Daraus ergeben sich die gängigen kritischen Argumentationslinien im Bezug auf Multikulturalität und was man ihnen

entgegenhalten kann. Lehrpersonen befinden sich oftmals genau in diesem Spannungsverhältnis. Umso wichtiger ist es, ihre Einstellungen und ihre konkrete Unterrichtstätigkeit zu erforschen und die Ergebnisse in ihre Ausbildung zurückzuspielen, damit sie sich nicht unreflektiert von der Kritik am Multikulturalismus, wie sie weiter unten ausgeführt wird, mitreißen lassen.

4.5.1. Multikulturalismus

„Multikulturalismus [...] geht in einem normativen Sinn der Frage nach, ob und wie nationalen und zugewanderten Minderheiten bestimmte Rechte und Förderungen zugestanden werden sollen, um bestehenden Benachteiligungen entgegenzuwirken und das Zusammenleben gerechter zu gestalten.“ (Strasser 2011: 270)

In diesem Sinn gibt es viele Überschneidungen zwischen Multikulturalismus und Bildung. Angefangen bei Kleidungsvorschriften, über sogenannte kultur- und/oder gendersensible Praktiken, die die Sensibilität gegenüber der Werte ethnischer oder religiöser Minderheiten beinhalten, bis hin zur Entwicklung eines Lehrplans, der dem ethnischen Hintergrund von SchülerInnen Rechnung trägt. Aber auch muttersprachlicher Unterricht ist ein Beispiel, wie in den verschiedensten Bildungsinstitutionen und auf den verschiedensten Ebenen multikulturelle Maßnahmen gesetzt werden. Doch um genauer zu verstehen, was mit Multikulturalismus gemeint wird und warum dieser Begriff in den Medien und der Politik kaum noch Verwendung findet, ist es notwendig ihn geschichtlich aufzuarbeiten.

Zuallererst muss an dieser Stelle betont werden, dass es nicht *den* Multikulturalismus gibt, sondern es sich dabei auch innerhalb nur eines Staates um ein Konglomerat von Maßnahmen, Diskursen und Praktiken handelt. Vertovec und Wessendorf folgend, können trotz der vielfältigen, oftmals unterschiedlichen Ansätze nachstehende grundlegende Züge des Multikulturalismus festgehalten werden:

„In this way, multiculturalism can at best be described as a broad set of mutually reinforcing approaches or methodologies concerning the incorporation and participation of immigrants and ethnic minorities and their modes of cultural/religious difference.“ (Vertovec/Wessendorf 2010: 4)

Multikulturelle Politik nimmt die durch Arbeitsmigration und/oder Kolonialgeschichte bestehende ethnische, nationale und religiöse Vielfalt zum Ausgangspunkt und setzt Maßnahmen für eine „gerechtere Teilnahme aller an allen Bereichen des Lebens (inklusive Ökonomie, Bildung und Recht).“ (Strasser 2010: 344) Sie fordert politische Mitbestimmung aller StaatsbürgerInnen und betrachtet Heterogenität in Gesellschaften als Vorteil im Sinne eines friedlichen und gerechten Zusammenlebens. Der Multikulturalismus orientiert sich an den Menschenrechten und tritt gegen Diskriminierung ein (vgl. ebd.: 344-345).

Nach Will Kymlicka (vgl. 2010: 35) ist es unerlässlich, hier den historischen Kontext mit einzubeziehen. Multikulturalismus ist keine Erfindung der letzten Jahrzehnte. Schon immer haben verschiedene Kulturen einen Weg gefunden nebeneinander oder miteinander zu existieren. Vor dem zweiten Weltkrieg herrschten jedoch rassistische Ideologien vor, die von der Überlegenheit einer Kultur über die andere ausgingen und das Denken in Dichotomien, wie zum Beispiel zivilisiert/primitiv oder Eroberer/Eroberte förderten. Nach dem zweiten Weltkrieg und mit der Entstehung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* stand die Gleichheit aller Menschen im Vordergrund und die zuvor unterdrückten Minderheiten setzten sich über die veralteten Hierarchien hinweg. Kymlicka (vgl. 2010: 36-37) unterscheidet hier zwischen drei Modellen:

1. Empowerment für indigene Minderheiten,
2. neue Formen der Autonomie für nationale Minderheiten und
3. neue Formen der multikulturellen BürgerInnenschaft (citizenship) für zugewanderte Minderheiten.

Allen drei Modellen ist gemein, dass es ihnen um die Überwindung von Ungleichheiten hin zu mehr kultureller Anerkennung, sozialer Sicherheit und ökonomischer Umverteilung geht. Indigene Minderheiten (wie beispielsweise die Maori in Neuseeland oder die Sami in Skandinavien) forderten und fordern unter anderem Landrechte, Selbstverwaltung, die Anerkennung historischer Verträge bzw. des Gewohnheitsrechtes, RepräsentantInnen in Regierungspositionen etc. Bei den nationalen Minderheiten (wie etwa BaskInnen und CatalanInnen in Spanien oder SchottInnen in Großbritannien) geht es unter anderem um territoriale Autonomie, die offizielle Anerkennung von Minderheitensprachen inklusive der Unterstützung eigener Schulen oder Universitäten bis hin zu einer offiziellen Affirmation der kulturellen Vielfalt des Landes. Letztlich sind es die zugewanderten Minderheiten oder ImmigrantInnen, deren Forderungen im Vergleich zu den beiden vorher genannten Gruppen viel weniger radikal sind. Diese reichen von multikulturellen Schulcurricula über Ausnahmeregelungen bei Kleidungsvorschriften oder rituellen Schlachtungen, der Förderung ethnischer Vereinigungen und religiöser Gemeinschaften bis hin zu kultureller Sensibilität in öffentlichen Einrichtungen und Medien. Alle drei hier dargestellten Modelle zusammen bilden den Multikulturalismus als politischen Auftrag über bestehende Benachteiligungen hinweg das Zusammenleben im Sinne der Menschenrechte demokratischer und inklusiver zu gestalten (vgl. ebd.).

Trotz dieser sehr wohlwollenden Definition des Multikulturalismus wurde er in den letzten Jahrzehnten heftiger Kritik ausgesetzt. Die wesentlichen Argumentationslinien werden auf den folgenden Seiten dargestellt.

4.5.2. Kritik am Multikulturalismus

Im vorigen Kapitel wurde der Multikulturalismus definiert und historisch aufgearbeitet. Es wurde dargelegt, dass es sich um keine einheitliche Doktrin handelt, sondern dass viele unterschiedliche Maßnahmen darunter zu verstehen sind, die, ausgehend von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen, die Heterogenität der Gesellschaft als wertvoll erachteten und Schritte in Richtung eines friedlichen und gerechten Zusammenlebens setzen. Zurückzuführen sind diese Bestrebungen auf die Forderungen indigener, nationaler und zugewanderter Minderheiten und deren Kampf für mehr politische Mitbestimmung und kulturelle Anerkennung.

Gerade die Anerkennung kultureller Differenzen und die Förderung von Minderheiten führten zusammen mit terroristischen Ereignissen in Europa und Nordamerika zu immer mehr kritischen Stimmen und einer schließlich Abkehr vom Multikulturalismus (vgl. Strasser 2010: 345 und 2011: 270-271). In den folgenden zwei Kapiteln wird deshalb aufgezeigt, welche die zentralen Punkte der Kritik am Multikulturalismus sind und wie sie entstanden sind.

4.5.2.1. Kultur und Multikulturalismus

Ein zentraler Kritikpunkt am Multikulturalismus ist, dass er einen essentialistischen und deterministischen Kulturbegriff gebraucht und somit die Kulturalisierung⁷ sozialer Probleme ermöglichte.

„Wenn dem Multikulturalismus ein starrer und unveränderbarer Kulturbegriff zu Grunde gelegt wird, verliert diese Politik das Potenzial dynamische kultursensible Lösungen für Gerechtigkeitsfragen zu entwickeln und ist selbst in Gefahr zu Grenzziehungen beizutragen statt diese zu überwinden.“ (Strasser 2014: 55)

Wirft man dem Multikulturalismus vor, die starre und unveränderbare Kultur der Minderheiten zu fördern, kann man ihn auch für Parallelgesellschaften, soziale Marginalisierung und Segregation verantwortlich machen. Die Kultur der Anderen wird dabei zu einer unveränderbaren Zwangsjacke und steht jeglicher multikultureller Politik im Weg. „Dann ist es leicht, Kultur als Widerspruch zu notwendigen Veränderungen zu sehen und Multikulturalismus sogar für die Förderung der Annahme von kulturellen Stereotypen in Parallelgesellschaften verantwortlich zu machen.“ (Strasser 2010: 350) Aufgrund dessen wandten sich viele TheoretikerInnen entweder vom Kulturbegriff ab oder widmeten sich der Untersuchung des kulturellen Essentialismus (Strasser 2014: 55-56).

Terence Turner (vgl. 1993: 412-415) weist darauf hin, dass der Begriff Kultur für AnthropologInnen eine umfassendere Bedeutung hat, als sie der Verwendung im Multikulturalismus zugrunde liegt.

⁷ „Unter Kulturalisierung ist zu verstehen, dass Kultur als einziger Auslösefaktor interpretiert wird und andere Einflussfaktoren, wie z.B. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, die monetäre Situation, die strukturellen Hemmnisse etc., ignoriert werden.“ (Khan-Svik 2008: 57)

„Culture, for multiculturalists, then, refers primarily to collective social identities engaged in struggles for social equality. For multiculturalism, *culture* is thus not an end in itself [...] but a means to an end, and not all aspects of culture as conceived by anthropologists are relevant to the achievement of that end. [...] Anthropology and its various concepts of culture are not principally oriented towards programs of social change, political mobilization, or cultural transformation.“ (ebd.: 412; Hervorhebungen im Original)

Turner geht sogar so weit zu sagen, dass der Multikulturalismus, hinsichtlich anthropologischer Kulturkonzepte, bloß den Kulturrelativismus⁸ heranzieht, um damit auszudrücken, dass alle kulturellen Traditionen in gleicher Weise wertzuschätzen sind. Abgesehen davon hätten jedoch AnthropologInnen viel mehr beizutragen und sollen sich stärker in den Diskurs einbringen. Dazu ist es notwendig zwei Formen des Multikulturalismus zu unterscheiden: den „critical multiculturalism“ und den „difference multiculturalism“ (ebd.: 413).

„Critical multiculturalism seeks to use cultural diversity as a basis for challenging, revising, and relativizing basic notions and principles common to dominant and minority cultures alike, so as to construct a more vital, open, and democratic common culture.“ (ebd.)

Bei dieser Form des kritischen Multikulturalismus geht es ganz stark um Reformen hin zu einer demokratischeren Kultur, in der Diversität als Bereicherung gesehen wird. Kultur und auch Werte werden in diesem Zusammenhang nicht als etwas Fixes betrachtet, sondern in einem demokratischen Prozess einer ständigen Revidierung unterzogen. Dieser Form des Multikulturalismus kann demnach kein essentialistischer Kulturbegriff vorgeworfen werden, wodurch die oben angeführte Kritik hier nicht haltbar ist (vgl. ebd.: 413-414).

Für die zweite Form des Multikulturalismus, den difference multiculturalism, wird Kultur zum einzigen Merkmal ethnischer Identität und das Interesse an Differenzen zwischen den Kulturen übersteigt bei weitem jegliche Gemeinsamkeiten. Gitlin (1992: 188-189 zit. nach Turner 1993: 414) nennt dies „romancing of otherness“, wenn „the shopping center of identity politics makes a fetish of the virtues of the minority, which, in the end, is not only intellectually stultifying but also politically suicidal.“ Wenn andere Kulturen als zutiefst und unveränderbar anders als *wir* betrachtet werden, setzt dies voraus, dass kulturelle Phänomene von ihren sozialen, politischen oder ökonomischen Kontexten losgelöst werden und führt zu einer Entmachtung der Menschen innerhalb der Kulturen. Wird diese Form des Multikulturalismus betrieben, so trifft die oben angeführte Kritik ins Schwarze. Turner sieht genau hier ein wichtiges Betätigungsgebiet für AnthropologInnen, um die Komplexität von Kultur einzubringen (vgl. Turner 1993: 414-415, 418-419).

⁸ Strasser (2014: 57) plädiert in dieser Hinsicht für einen „deskriptiven Kulturrelativismus“, der es ermöglicht, die „Perspektiven der untersuchten Individuen weitgehend ohne ethnozentrische Vorannahmen nachzuzeichnen oder eben ‚genau hinzuschauen‘“. Diesen grenzt sie vom normativen und epistemologischen Relativismus klar ab, da beide davon ausgehen, dass andere Kulturen von außen anhand universeller Standards nicht beurteilt, kritisiert oder gar verglichen werden können, somit unverstehbar bleiben und es dadurch zu unüberbrückbaren Unterschieden kommt (vgl. ebd.).

4.5.2.2. Terrorismus, Neuer Realismus und Wir versus die Anderen

Die Anschläge am 11. September 2001 in den USA, das Madrider Bombenattentat 2004, der Mord an Theo van Gogh in den Niederlanden 2004, die Bomben in der Londoner U-Bahn 2005, die Aufstände in den Pariser Vororten 2005, aber auch der Anschlag auf das Satiremagazin Charlie Hebdo im Jänner 2015 in Paris und immer wiederkehrende Nachrichten über europäische „Dschihadisten“ zentrierten und verstärkten die Kritik am Multikulturalismus auf folgende Punkte (vgl. Vertovec/Wessendorf 2010: 7-12):

1. Der Multikulturalismus würde Diskurse im Sinne einer überempfindlichen Political Correctness ab. Jeder Versuch, Integration und Immigration offen zu diskutieren, würde durch die Angst, als RassistIn abgestempelt zu werden, verhindert.
2. Multikulturalismus führe zu einer Ablehnung gemeinsamer nationaler Werte sowie einer gemeinsamen nationalen Sprache und unterstütze Integrationsverweigerung. Dadurch entstünden Parallelgesellschaften, welche Fundamentalismus Tür und Tor öffnen.
3. Multikulturalismus nähme reale soziale Probleme unter ImmigrantInnen und Minderheiten, wie Arbeitslosigkeit, Armut, Kriminalität, Schulabbruch etc. nicht wahr, sondern proklamiere eine illusorische multikulturelle Gesellschaft.
4. Multikulturalismus sei kulturrelativistisch und würde alle Aspekte einer Kultur essentialisieren. Auf diese Weise würde er eine Nichteinmischung bzw. Toleranz gegenüber kulturellen Differenzen inklusive Gewalt im Namen der Kultur (Zwangsheirat, FGM aber auch die ungleiche Behandlung von Männern und Frauen) zulassen bzw. fördern.
5. All diese Punkte führten dazu, dass der Multikulturalismus die Umgebung schaffe, in der Radikalismus und Terrorismus entstehe.

Auf politischer Ebene wird der Multikulturalismus meist auf die Forderung nach kultureller Anerkennung reduziert und die ökonomische Umverteilung ausgeblendet. Durch diese weitreichende Beschränkung dessen, wozu VertreterInnen des Multikulturalismus angetreten sind, liegt der Fokus der Kritik auf der Kultur und dem Vorwurf des angeblichen Kulturrelativismus und Essentialismus (vgl. Strasser 2010: 348; siehe dazu auch Kapitel 4.5.2.1.).

In Zusammenhang mit diesen Kritikpunkten steht ab den 1990er Jahren außerdem der politische Aufschwung des Neuen Realismus, einer Strömung, die in Österreich durch den Rechtspopulisten Jörg Haider (und später durch Heinz-Christian Strache) vorangetrieben wurde und sich auf drei Komponenten stützt (Strasser 2010: 348):

„1) offen zu sagen, was das Problem [angeblich; Anmerkung NJ] ist und dabei Tabus brechen, 2) das vollmundig zum Ausdruck gebrachte Verständnis für die einfachen Leute und 3) die Affirmation nationaler (westlich demokratischer) Identität gegen Islamisierung und Immigration.“

VertreterInnen des Neuen Realismus verkünden, sich über die Political Correctness der MultikulturalistInnen hinwegzusetzen und endlich die Themen anzusprechen, die für alle „Einheimischen“ wirklich von Bedeutung sind (vgl. Vertovec/Wessendorf 2010: 13). Auch wenn sie dazu angebliche Tabus brechen müssen, so versammeln sie hinter sich eine Schar an Zustimmenden, die gegen „die Integrationsverweigerer“ und „Sozialschmarotzer“, „den Islam“ und „die MuslimInnen“ generell auftreten. Im Mittelpunkt der Forderungen dieser PopulistInnen steht die Anpassung (sie verwenden dafür das Wort Integration) an die westliche liberale Gesellschaft, um Segregation und Radikalisierung zu vermeiden. Wesentliche Ankerpunkte dafür sind die nationale Sprache und geteilte Werte (vgl. Strasser 2010:348-349 und 2014: 47-48).

Gerd Baumann (2000: 157) sieht im „Ausländerproblem“ oder „Minderheitenproblem“ der politisch Rechten ein konstruiertes Problem von einem Wir versus die Anderen.

„Diese Anderen sind ein Problem, weil sie das angenehm Andere von fremdländischen Touristen oder fernen Exoten nicht mehr beanspruchen können und statt dessen zum irritierend Anderen gezählt werden: unverständliche Nachbarn auf der Straße, unwillkommene Konkurrenten um den Arbeitsplatz, unliebsam Andersartige im politischen und religiösen Pluralismus.“ (ebd.)

Das Wir wird in diesem Zusammenhang mit Adjektiven wie liberal, demokratisch und wertebasiert verbunden, während die Anderen als anti-demokratisch, integrationsunwillig und gewaltbereit gelten. Damit sich die Anderen in das mehrheitliche Wir eingliedern können, müssen sie zuerst ihre Bereitschaft dazu unter Beweis stellen. Aus ehemaligen Minderheitenpolitiken wird eine Integrationspolitik, die fordert und nicht fordert. Christian Joppke (2004: 249) beschreibt dies als „turn from multiculturalism to civic integration“. In Österreich geht dies einher mit der sogenannten Integrationsvereinbarung aus dem Jahr 2002. Schon seit Mitte der 1980er Jahre, als klar war, dass die GastarbeiterInnen keine temporären Gäste sind, wurde die Forderung nach Integration im Sinne von Anpassung immer lauter. Die Devise lautete „Integration vor Neuzugang“ (Strasser/Tosić 2014: 130), was mit einer Verschärfung des Zugangs zur Staatsbürgerschaft einherging (die Wartezeit für eine Einbürgerung wurde auf zehn Jahre festgesetzt). Nun wurden im Zuge der „Schwarz/Blauen⁹“ Regierung ab dem Jahr 2000 den zugewanderten Anderen zusätzliche Pflichten aufgelastet. Im Vordergrund steht nun das Erlernen der nationalen Sprache sowie grundlegender Kenntnisse in der Landeskunde, der österreichischen Geschichte und des Rechtssystems. Zusätzlich kommt es dabei zu einer Diskriminierung bildungsferner und von Armut betroffener Schichten, da hochqualifizierte MigrantInnen von diesen Prüfungen nicht betroffen sind. Das dazu passende Leitbild dieser „Integration-neu“ ist „Integration durch Leistung“ (Strasser/Tosić 2014: 136). Die Dichotomie Wir/die Anderen wird dabei zu einer Angstdebatte hochstilisiert, in der scheinbar unüberwindbare Gräben

⁹ Gemeint ist damit eine Koalition der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) mit der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ).

zwischen den unterschiedlichen Kulturen gebildet werden (vgl. Strasser/Tošić 2014: 129-132, 136, 139).

Sind diese Kritikpunkte am Multikulturalismus nun gerechtfertigt und war damit dieses Konzept von Anfang an zum Scheitern verurteilt? In den nächsten Kapiteln wird gezeigt, was den Kritikpunkten entgegengesetzt werden kann bzw. wo sie schlicht und einfach „am Ziel vorbeischießen“.

4.5.3. Kritik an der Kritik

4.5.3.1. Abkehr vom Begriff Multikulturalismus

Wohin führte nun diese heftige Kritik, der der Multikulturalismus ausgesetzt war? Zuallererst einmal bewirkte sie eine Abkehr vom Begriff Multikulturalismus sowohl vom politisch rechten als auch linken Lager, während andere Bezeichnungen ins Zentrum rückten: Integration, Interkulturalität oder Diversität (vgl. Vertovec/Wessendorf 2010: 18). In Österreich (aber auch Deutschland und der Schweiz) zählte der Multikulturalismus nie zu den dominanten Diskursen und war nie explizit politisches Programm. Trotzdem wurden ihm Probleme wie Segregation, hohe Arbeitslosigkeit unter MigrantInnen sowie Drop-out-Raten in Schulen angelastet und neue Maßnahmen zur Integration eingeleitet. Wie bereits oben angeführt, stieg der Leistungsdruck für zugewanderte Minderheiten und die Themen Sprache und Grundwerte rückten (nicht nur bei populistischen Parteien) ins Zentrum (vgl. Strasser 2014: 42).

Vertovec und Wessendorf (vgl. 2010: 17-19) erklären, dass es zwar zu einer rhetorischen Abkehr vom Multikulturalismus gekommen ist, der Begriff jedoch zum Großteil nur durch die moderneren Begriffe Diversität oder Integration ersetzt wurde.

„While ‘multicultural’ has mostly disappeared from political rhetoric and ‘integration’ has plainly appeared, continuing support for immigrant and minority cultural difference is evident in the growing use of notions of ‘diversity’. [...] Other uses of ‘diversity’ in today’s policy documents are wholly interchangeable with earlier uses of ‘multicultural’.“ (ebd.: 18-19)

Diversität wird, wie verschiedene Umfragen ergeben (unter anderem zwei Eurobarometer mit ungefähr 27 000 Befragten aus der Europäischen Union), von der Bevölkerung als etwas sehr Positives und Wünschenswertes für das eigene Land angesehen. Obwohl die multikulturelle Politik von allen Seiten kritisiert wurde, gaben fast drei Viertel der EU BürgerInnen an, dass „people with a different ethnic, religious or national background enrich the cultural life of their country.“ (Vertovec/Wessendorf 2010: 16) Die öffentliche Einstellung einer multikulturellen Gesellschaft gegenüber hat sich also nicht drastisch geändert. Trotzdem lässt sich nicht bestreiten, dass MigrantInnen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Armut, Arbeitslosigkeit, einer niedrigen Bildung und schlechten Wohnverhältnissen betroffen sind. Dass die Ursache dafür auch in

misslungenen Maßnahmen seitens der Politik zu finden ist, lässt sich nicht bestreiten. Vertovec und Wessendorf stellen sich hier jedoch die Frage, ob es sich dabei um fehlgeschlagene Politiken des Multikulturalismus handelt, oder ob die Bildungs- bzw. Arbeitsmarktpolitik generell dafür verantwortlich gemacht werden muss (vgl. ebd.).

Auch der Begriff Integration bedarf näherer Betrachtung. Im Jahr 2005 veranstaltete der Runnymede Trust eine Konferenz in Großbritannien zum Thema „Improving Opportunity, Strengthening Society“ (Grillo 2007: 981-982). Bei einer abschließenden Diskussionsrunde stellte Herr S. aus dem Publikum die Frage, was er als Muslim tun könne, um zu zeigen, dass er sich integriert habe. Solle er aufhören fünfmal am Tag zu beten oder zum Beispiel mit seinen Kollegen in der Mittagspause in ein Pub gehen? Eine Antwort auf diese Frage fiel den DiskutantInnen schwer und sie beriefen sich darauf, dass es wichtig sei auf der einen Seite gemeinsame (britische) Werte zu teilen aber auf der anderen Seite auch seine kulturelle Herkunft nicht verleugnen zu müssen. Integration kann nicht bedeuten alle Menschen zu einer „grauen Masse“ zu assimilieren, doch so oft dieser Begriff auch in den Medien und der Politik Verwendung findet, so wenig liegt ihm eine wissenschaftliche Definition zugrunde (siehe dazu Kapitel 4.4). In den aktuellen medialen und politischen Diskursen verkommt der Begriff, wie bereits erwähnt, immer mehr zu einem Synonym für ein Defizit, das es seitens der ImmigrantInnen auszugleichen gilt. Wenn man jedoch hinter die Fassade blickt und sich die Frage stellt, welche Werte *wir* haben bzw. für unsere Nation charakteristisch sind und *die Anderen* sich aneignen müssen, dann wird sehr schnell klar, dass sich die britischen nicht von den niederländischen oder österreichischen Werten unterscheiden, sondern dass es sich generell um liberale demokratische Werte (wie die Teilung von Kirche und Staat, Meinungsfreiheit, Gleichheit, Toleranz etc.) handelt. Diese Werte werden den zugewanderten Minderheiten kategorisch abgesprochen und vor allem vom Neuen Realismus im Zusammenhang mit sogenannten Frauenthemen (Kopftuch, Zwangsehe, Ehrenmord etc.) als „traditionsbedingte Gewalt“ (Strasser 2014: 49) hochstilisiert. Ebenfalls erwähnt werden muss an dieser Stelle neben den nationalen Werten der starke Fokus auf das Erlernen der jeweiligen Landessprache als wohl wichtigster Maßstab für gelungene Integration (vgl. Joppke 2004: 253-254, Grillo 2007: 983-984, 988-989, 992). In Kapitel 6.4. wird die Werte-Thematik noch einmal aufgegriffen.

4.5.3.2. Starker oder schwacher Multikulturalismus

Für Grillo (2007: 987) steht die politische Komponente des Multikulturalismus im Vordergrund. Er bestimmt diesen wie folgt: „Multiculturalism is best understood as a political project, involving strategies, institutions, discourses, practices, seeking to address multicultural reality.“ Dieser Definition folgend unterscheidet er zwischen einem schwachen und einem starken Multikulturalismus. Bei ersterem geht es um die Anerkennung von kultureller Differenz als im privaten Bereich verankert, während der starke die institutionelle Anerkennung im öffentlichen Bereich fordert und verfolgt:

„WEAK Multiculturalism: cultural difference recognized (to varying extent) in the private sphere, with acculturation in many areas of life and assimilation to the local population in employment, housing, education, health and welfare;

STRONG Multiculturalism: institutional recognition for difference in the public sphere, with special provision in language, education, health care, welfare etc, and the organization of representation on ethnic/cultural lines.“ (ebd.; Hervorhebung im Original)

Quer durch Europa verfolgten die Staaten mit ihren politischen Programmen einen schwachen Multikulturalismus. Der starke Multikulturalismus wurde zunehmend dafür kritisiert, dass er Segregation und Ghettoisierung fördere, indem er Differenzen zu stark betone. Für Grillo (2007: 987) ist es deshalb wesentlich, die Begriffe Diversität und Differenz näher zu betrachten. Diversität wird von den meisten als etwas Gutes und Wünschenswertes angesehen, während Differenz, als durch den Multikulturalismus institutionalisierte Diversität, einen negativen Beigeschmack hat. Kultur wird dabei als Differenz-Marker verwendet, der angeblich zu den Barrieren zwischen Menschen beiträgt. „Die praktische Herausforderung ist jedoch nicht die kulturelle Differenz, sondern die Fixierung von Differenz, nicht Kultur, sondern der kulturelle Essentialismus verbunden mit der Angst vor Verlust von Identität durch kulturelle Vermischungen.“ (Strasser 2010: 349) Demnach ist es zum einen nicht der tatsächlich vorherrschende schwache Multikulturalismus, der kritisiert wird, sondern ein kaum politisch verwirklichter starker Multikulturalismus (vor allem in Österreich war weder der starke noch der schwache Multikulturalismus je offizielles politisches Programm) und zum anderen sind es gerade die KritikerInnen, nämlich die Angehörigen populistischer Parteien, die zur Fixierung von Differenz und damit zur Bildung von Gräben zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Minderheiten beitragen.

4.5.3.3. Eine Karikatur des Multikulturalismus

Will Kymlicka (vgl. 2010: 40-41) folgend muss der Rückzug vom Multikulturalismus differenziert betrachtet werden. Wie weiter oben bereits ausgeführt, kann man drei Modelle unterscheiden, die entweder indigene, nationale oder zugewanderte Minderheiten im Fokus haben. Kymlicka streicht hervor, dass es bei den indigenen und nationalen Minderheiten zu keiner Abkehr gekommen ist. Erst im Jahr 2007 wurde die *Declaration of the Rights of Indigenous Peoples* von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und auch bei nationalen Minderheiten geht der Trend in Richtung mehr Autonomie. Einen Rückzug vom Multikulturalismus gab es demnach nur im Zusammenhang mit ImmigrantInnen und das, obwohl sie es sind, die im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die bescheidensten Ansprüche an die Mehrheitsgesellschaft stellen.

Des Weiteren verfehlt die Kritik am Multikulturalismus nach Kymlicka (vgl. 2010: 33-34) generell ihre Wirkung, wenn man sich genauer ansieht, welche „Karikatur des Multikulturalismus“ kritisiert wird. Alibhai-Brown (2000 zit. nach Kymlicka 2010: 33) verwendet in diesem Zusammenhang den

Begriff „3S-Modell“ des Multikulturalismus, da es überspitzt formuliert vorrangig um „saris, samosas, and steel drums“ geht. Das Hauptanliegen so einer Form des Multikulturalismus ist die bloße Anerkennung und Wertschätzung von Bräuchen, Traditionen, Musik, Speisen etc., also die Beschäftigung mit unproblematischen „feel-good“ (Kymlicka 2010: 33) Themen. Diese vermeintlichen kulturellen Marker von ethnischen Gruppen werden als authentische Praktiken der jeweiligen Gruppen gesehen, welche erhalten werden sollen und auch für die Außenstehenden zugänglich gemacht werden. „So they are taught in multicultural school curricula, performed in multicultural festivals, displayed in multicultural media and museums, and so on.“ (ebd.) Durch diese Konzentration auf das Zelebrieren von kultureller Differenz werden ökonomische und politische Ungleichheiten außer Acht gelassen und können dadurch auch nicht gelöst werden. Das 3S-Modell zwingt die Menschen sozusagen zu einer übertriebenen Political Correctness, in der kritische Punkte nicht mehr angesprochen werden dürfen und reale Probleme geleugnet werden. Es wird dabei mit einem statischen und nach außen hin klar abgrenzbaren Kulturkonzept argumentiert (siehe dazu ausführlicher Kapitel 4.5.2.1.), das zur Fixierung, Essentialisierung und Verallgemeinerung von Kulturen führt und „den Anderen“ meist unveränderbare und bestimmende Werte und Praktiken zuschreibt.

„If indeed multiculturalism was fundamentally about celebrating cultural difference in the form of discrete folk-practices, then the post-multiculturalist critique would certainly be justified. In my view, however, this is a caricature of the reality of multiculturalism as it has developed over the past 40 years in the Western democracies, and a distraction from the real issues that we need to face.“ (Kymlicka 2010: 34-35)

Anhand von drei Punkten zeigt Kymlicka (vgl. 2010: 38-40) warum das 3S-Modell des Multikulturalismus nur eine Karikatur ist, nicht aber repräsentativ für alle Maßnahmen und Diskurse des Multikulturalismus stehen kann.

1. Bei der Kritik am Multikulturalismus werden indigene und nationale Minderheiten nicht mit berücksichtigt, stattdessen fokussiert sie ausschließlich auf ImmigrantInnen. Die Wertschätzung von Bräuchen, Musik, Speisen etc. ist dabei oftmals bloß die sichtbarste Erscheinungsform, nicht jedoch die einzige. Vielmehr geht es um kulturelle Anerkennung, ökonomische Umverteilung und politische Partizipation (wie bereits in Kapitel 4.5.1. ausgeführt).
2. Da der Multikulturalismus auf den Idealen der universellen Menschenrechte basiert, werden jegliche Praktiken, die diese verletzen nicht akzeptiert. Niemand würde Ausnahmeregelungen einfordern, um Gewalt im Namen der Kultur legal zu machen.
3. Dass Multikulturalismus kulturellen Wandel durch ein starres Kulturkonzept ignoriere, lässt sich ebenfalls leicht widerlegen. Im Hinblick auf die Mehrheitsgesellschaft ist es gerade der Multikulturalismus, der tiefssitzende Symbole, Traditionen oder Bräuche, welche Minderheiten

diskriminieren, aufbricht und damit homogen erscheinenden Nationen den Spiegel vorhält. Diese integrierende Funktion zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten führt zu einem kulturellen Wandel.

Inwieweit sich dieses 3S-Modell des Multikulturalismus in den Ansichten und Einstellungen von JunglehrerInnen an Wiener Mittelschulen widerspiegelt, wie umfassend somit die Multikulturalität ihrer Klasse in ihren Unterricht einbezogen wird, wird in Kapitel 5.2.1. und 5.4. behandelt.

4.6. Schule und Nationalstaat

Nationalstaaten sind noch relativ junge gesellschaftliche Institutionen. Eine Definition, die diese jedoch bloß auf „Souveränität und den Anspruch auf das legitime Monopol der Gewaltmittel innerhalb eines Gebiets“ (Scott 2011: 286) beschränke, würde zu kurz gefasst sein. Aufgabe von Nationalstaaten ist es auch, eine homogene nationale Kultur zu fördern. „Staaten definieren ebenso kulturelle wie politische Grenzen und gestalten individuelle und kollektive Identitäten.“ (ebd.: 287) Mit zunehmenden internationalen Verflechtungen, der Globalisierung und Transnationaler Migration beginnen diese Grenzen in den letzten Jahrzehnten immer mehr zu verschwinden – vom Nationalstaat als Auslaufmodell kann aber meines Erachtens keinesfalls die Rede sein. Ziel von Nationalstaaten ist es den Zusammenhalt zu stärken, indem alle Männer und Frauen zu BürgerInnen werden und es nur zu einer Unterscheidung in Insider und Outsider kommt. Die „Einführung eines einheitlichen Bildungssystems, vertragliche Lohnarbeit und Standardisierung von Sprache“ (Eriksen 2011: 283) zählen zu den notwendigen Maßnahmen, um dieses Ziel zu erreichen. Die zentrale Rolle der Schule als nationalstaatliche Institution mit klarem Auftrag ist hier augenscheinlich.

„Die staatliche Schulbildung ist schon seit geraumer Zeit als der entscheidende Mechanismus erkannt worden, durch den in Nationalstaaten aus Kindern Staatsbürger und aus Individuen politische Personen werden. In der Schule wird die nachfolgende Generation politisch sozialisiert. Ohne öffentliche Schulen wäre der Nationalstaat, so wie wir ihn in Nordwesteuropa kennen, undenkbar.“ (Schiffauer 2002: 1)

In der Schule werden die Kinder der Outsider (also der Menschen, die nicht in diesem Nationalstaat geboren wurden) „zum ersten Mal systematisch mit der politischen Kultur der jeweiligen Gesellschaft konfrontiert.“ (ebd.) Ziel der Schule ist es dabei eine nationale Identität herauszubilden, die auf gemeinsamen kulturellen Normen und Werten basiert, sich zu demokratischen Grundwerten bekennt und „Sprachdefizite“ ausgleicht (vgl. ebd.: 1-2, Luciak 2012: 162).

Einer der vehementesten Kritiker der homogenisierenden Eigenschaft des Bildungssystems ist Pierre Bourdieu (2001: 86), der meint,

„dass die Schule tendenziell in dem Maße, wie das Wissen voran schreitet, immer vollständiger und exklusiver eine Funktion logischer Integration übernimmt.

Tatsächlich sind die ‚programmierten‘, d.h. mit einem homogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramm ausgestatteten Individuen das spezifischste Produkt eines Unterrichtssystems.“

Bourdieu zeigt auf, dass Bildungserfolg vererbt wird und, dass es im Bildungssystem weniger um persönliche Talente, als um soziale Klassen geht. Auf diese Weise wirkt Schule als „*ein Faktor sozialen Konservativismus [...], der die Ungleichheit auf kulturelle Weise legitimiert, anstatt sie zu zerstören.*“ (Bourdieu 2001: 21; Hervorhebung im Original) Bourdieu spricht sich in diesem Zusammenhang für eine „rationale Pädagogik“ (ebd.: 24) aus und meint damit eine Pädagogik, die sich der Chancengerechtigkeit zwischen SchülerInnen sozio-ökonomisch benachteiligter und bildungsferner Haushalte und den sogenannten „Erben“ (ebd.) des Schulsystems bewusst ist und versucht ihr entgegenzuwirken. Maßnahmen in diese Richtung wären Aufklärungsarbeit vor allem der bildungsferneren Schichten über Bildungsmöglichkeiten (im Bereich der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe) und die gezielte Schulung der Resilienz der SchülerInnen, um bei Schwierigkeiten nicht überstürzt aufzugeben. Lehrende können auf den Schulerfolg und die Zukunft all ihrer SchülerInnen – aber besonders der benachteiligten – enormen Einfluss nehmen und sollten sich dessen bewusst sein.

„Unbewusst berücksichtigen sie die sozio-ökonomische Handicaps, wenn sie einen Ratschlag geben, der bei Bauern- und Arbeiterfamilien¹⁰, die weniger in der Lage sind, diesen infragezustellen, den Wert eines undiskutablen Verdikts hat.“ (ebd.: 22)

Es würde zu weit führen an dieser Stelle auf die ungleiche Verteilung der Chancen im Schulsystem näher einzugehen, nur so viel sei gesagt: Menschen aus Migrationsverhältnissen zählen nicht nur in Österreich signifikant öfter zu einer einkommensschwächeren und sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschicht und erleben dadurch (nicht nur im Schulsystem) eine mehrfache Benachteiligung. Tošić und Streissler sprechen in diesem Zusammenhang von einer strukturellen Diskriminierung im Bildungsbereich und am Arbeitsmarkt. Die starke Selektion des Schulsystems in Österreich (z.B. durch die frühe Trennung in Haupt- bzw. Mittelschule und Gymnasium) führt dazu, dass bildungsferne Menschen mit Migrationshintergrund in den untersten Schichten der Gesellschaft verharren (vgl. Binder 2004: 61, Luciak 2012: 152-154, Tošić/Streissler 2009: 199 siehe dazu auch Kapitel 4.4.).

„Das österreichische Bildungssystem gehört mit dem deutschen zu den Systemen, die es am wenigsten schaffen, die Potenziale der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln und in denen Schulerfolg am meisten herkunftsbestimmt ist“ (Perchinig 2007: 8 zit. nach Tošić/Streissler 2009: 199)

Eine Aufgabe der Schule ist in diesem Zusammenhang die Nationalsprache zu vermitteln, national definierte Normen, Werte und Ideologien weiterzugeben sowie die Sozialisierung der jungen Lernenden hin zu guten StaatsbürgerInnen, „arbeitstüchtigen, pflichttreuen und

¹⁰ bzw. viele Familien mit Migrationshintergrund

verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft“ (BGBl. Nr. 242/1962 2015: 2; vgl. Schiffauer 2002: 2-3). Schule kommt demnach eine „zentrale Position im Bezug auf nationalstaatliche Identitätsbildung“ (Binder 2005: 183) zu. Schiffauer (vgl. 2002: 3) geht hier noch weiter und spricht von der *politischen Kultur*, die nationalstaatliche Schulen den Heranwachsenden heutzutage vermitteln. Darunter versteht er

„die Kompetenz – d.h. Wissen und praktische Handlungsfähigkeit – hinsichtlich des Funktionierens der *Zivilgesellschaft* eines jeweiligen Landes einschließlich der Kenntnis der zivilgesellschaftlichen Umgangsformen; das Beherrschen der nationalspezifischen *staatsbürgerlichen Kultur*, also des Umgangs mit politischen Institutionen; schließlich die Vertrautheit mit dem vorherrschenden *nationalen Selbstverständnis*.“ (ebd.: 3-4, Hervorhebungen im Original)

Laut Schiffauer geht es nicht mehr so sehr um die Anpassung an eine vorgegebene Kultur, sondern um die Kompetenz, sich politisch einzubringen oder zu argumentieren – der Stil, wie man dies macht entscheidet darüber, ob man gehört wird oder nicht (vgl. ebd.: 4). Neben der Vermittlung von Sachwissen ist die Schule auch dafür da, die politische Kultur des Landes weiterzugeben. Dies geschieht explizit, indem gewisse Denkweisen vermittelt und andere verschwiegen werden und zum größten Teil implizit, durch die Art wie mit Konflikten umgegangen wird, welche Regeln es gibt und wie sie durchgesetzt werden, wie individuelle Interessen vorgebracht werden etc. Auch hier haben Lehrkräfte einen enormen Einfluss. Erstaunlich ist, dass sich – wie die Studie von Schiffauer et al. (vgl. 2002) zu türkischen Jugendlichen in vier europäischen Ländern zeigt – Nationalstaaten ihre ganz spezifische politische Kultur schaffen, die sich von anderen unterscheiden lässt. „Es scheint, als schaffe sich jeder Nationalstaat die türkischen Jugendlichen, die er verdient, als schaffe oder präge die Schule ‚junge Türken‘ nach dem Ebenbild, das sich der Staat in seinen Schulen geschaffen und geprägt hat.“ (Baumann 2000: 166)

Sind SchülerInnen aufgrund verschiedenster Faktoren nicht in der Lage, sich die politische Kultur des Landes adäquat anzueignen, bleiben sie marginalisiert und werden als anders wahrgenommen. Diese Andersartigkeit wird auch herangezogen, um schwächere akademische Leistungen zu erklären. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Nationalsprache haben demnach ein Defizit und werden oft anhand von Quoten auf Schulen und Klassen verteilt. Sprache und kulturelle Diversität wird zum Problem und nicht zur Ressource (vgl. Horst/Holmen 2007: 20, 23, siehe auch Kapitel 4.4.).

„Nach wie vor wird vielmehr davon ausgegangen, dass Kinder aus Migrationsverhältnissen ein gewisses Defizit aufweisen, das es schnellst möglich aufzuholen gilt. Dies gilt ganz massiv im Bereich der Sprachkenntnisse.“ (Binder 2004: 191)

Nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch kulturelle Ressourcen, die Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen, werden in der Schule oft nicht anerkannt bzw. ignoriert. Wenn wichtige Teile der Persönlichkeit eines Menschen kontinuierlich keine Wertschätzung erfahren, kann

dies zu einem negativen Selbstbild und einer negativen Identitätsbildung führen (vgl. Binder 2004: 191-192). Gefragt sind hier wiederum die Lehrkräfte, die im Spannungsfeld „preserve diversity while seeking unity“ (Adams/Kirova 2007: 3) arbeiten. Binder (vgl. 2004: 195-196) ortet hier eine Angst der Lehrenden, Differenzen zwischen den SchülerInnen zu stark zu thematisieren und damit ihrer Integration entgegenzuwirken. Um Konflikte zu vermeiden, werden schwierige Themen ausgeblendet und eine Auseinandersetzung mit diesen vermieden. Hinzu kommt oft auch Unwissenheit über die Migrationsverhältnisse der SchülerInnen, welche mit dem Argument „alle gleich behandeln“ zu wollen gerechtfertigt wird. Solange man von kulturell und sprachlich homogenen nationalen Einheiten als Bildungsziel ausgeht, verhalten sich Lehrkräfte dem entsprechend. Hier wäre es wichtig schon bei der Ausbildung der LehrerInnen anzusetzen, um „den Umgang mit kultureller, sprachlicher und sonstiger Heterogenität zu üben, zu erlernen, zu vermitteln.“ (Binder 2004: 199)

Die Aufgaben, die Schule als nationalstaatliche Institution ihren Lehrkräften auflastet sind vielfältig und schwierig. Den Einfluss, den diese während ihrer Dienstzeit auf die Zukunft unzähliger junger Menschen haben ist nicht zu unterschätzen und kann sowohl in die eine Richtung (zur weiteren Homogenisierung bzw. Selektierung) als auch in die andere (zur Potenzialentfaltung) genutzt werden. Untrennbar mit dieser Herausforderung an Lehrkräfte ist ihre Einstellung dazu verbunden. Hier ist es wieder Aufgabe der LehrerInnenausbildung herauszufinden, welche Personen die richtige Einstellung mitbringen bzw. wie sich gewisse Einstellungen verändern lassen. Auf dieses Verhältnis zwischen Herausforderungen und Einstellungen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen. Dort werden auch die spezifischen Einstellungen und Gedanken der interviewten JunglehrerInnen behandelt.

5. Herausforderungen an Lehrpersonen

Im Zentrum meiner Forschung stehen Lehrpersonen und wie sie die Multikulturalität der Gesellschaft und ihrer Klassen in ihren Unterricht einbinden. Wichtig sind demnach ihre Einstellungen, Vorannahmen, Erfahrungen und Gedanken, die sie zum Thema Migration, Multikulturalität und Schule an sich haben und wie sich diese auf ihre konkrete Unterrichtstätigkeit auswirken. An dieser Stelle ist es mir wichtig, einen Überblick zu liefern, mit welchen Herausforderungen einerseits Lehrkräfte in ihren Klassen konfrontiert sind und wie wichtig es andererseits ist, den Fokus auf die Lehrpersonen zu legen, da es ihre Kompetenzen und Einstellungen oder das Fehlen von Kompetenzen und fragwürdige Einstellungen sind, die dazu führen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Entfaltung ihrer Identität positiv begleitet oder behindert werden. Dazu wird in den folgenden Kapiteln die aktuelle wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich mit den empirischen Daten der Feldforschung verknüpft. Auf diese Weise kann ein umfassender Blick auf die Herausforderungen und

Zugangsweisen der Lehrkräfte geboten werden, der aufzeigt, wie (bzw. ob) sie die Multikulturalität der Gesellschaft und ihrer Klassen in ihren Unterricht einbinden.

5.1. Einstellungen

Was erwarten wir als AnthropologInnen von Lehrkräften, wenn es um die Multikulturalität ihrer Klasse geht? Zum Einen ist es natürlich wichtig, dass von den Lehrpersonen nicht davon ausgegangen wird, dass Kultur etwas Fixes und Permanentes ist, sondern dass alle SchülerInnen vielschichtige Identitäten haben (siehe dazu Kapitel 4.1.). Es ist Aufgabe der Lehrenden, eine respektvolle Umgebung zu schaffen, in der SchülerInnen ihre eigene Identität entwickeln und reflektieren können, die Multikulturalität der Klasse als Bereicherung wahrnehmen und nicht in die Rolle der ewig Anderen gedrängt werden. Weiters sollten Lehrkräfte die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen hervorheben und auf Basis dieser den respektvollen Dialog über kulturelle Eigenheiten oder Differenzen fördern. Eine wichtige Voraussetzung, die Lehrkräfte mitbringen sollten ist, dass sie Multilingualität als wertvolle Ressource ansehen und in ihren Unterricht entsprechend aufnehmen. Abschließend sollten Lehrpersonen Probleme, die sich im Schulalltag ergeben, nicht unreflektiert mit der Multikulturalität der Klasse oder dem Migrationskontext mancher SchülerInnen in Verbindung bringen. Oft sind es ganz andere Faktoren, die eine weitaus wichtigere Rolle spielen (z.B. fehlende Ressourcen, sozioökonomische Voraussetzungen der SchülerInnen etc.). „The newly arrived thus become visibly associated with a set of circumstances that they have not themselves created.“ (Juliano 2008: 242) Generell spricht sich Juliano (vgl. 2008: 242-243) dafür aus, dass man durch den fortwährenden Umgang mit einer multikulturellen Gesellschaft (oder Klasse) größere Akzeptanz für Andere und eine andere Perspektive auf eigene Probleme entwickelt, es kommt demnach zu einem „enrichment as a consequence of having access to diverse cultural experiences [...] [which is] usually denied to those tied to a single way of life and to a stable cultural universe.“ (ebd.:243) Diversität als Folge von Migration soll dadurch als etwas Positives begriffen und alles die Mehrheit betreffende nicht mehr unreflektiert als *normal* aufgefasst werden. Ziel ist es „to devictimize the concept of immigration“ (ebd.:244) und damit den Kindern mehr als bloß Assimilation oder Separation als Wahlmöglichkeiten anzubieten. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass der bloße Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Herkunft nicht notwendigerweise zu einer positiveren Einstellung im Bezug auf Multikulturalität führt, sondern es sehr stark von den Bedingungen und der Qualität abhängt, unter denen der Kontakt entsteht. Auch diese Verantwortung liegt in der Hand der Lehrenden (vgl. Banks 2007: 261).

Auf die Frage, ob die interviewten JunglehrerInnen Vorteile oder Chancen in einer multikulturellen Klasse für ihre SchülerInnen sehen, antworteten zum Beispiel Harald und Lukas folgendermaßen:

„Ja, weil ich glaube auch, weil man es [die Multikulturalität der Klasse] einfach nicht als anders wahrnimmt dann. Also weil es einfach [...] zum Alltäglichen wird. [...] das funktioniert wirklich sehr gut in der Klasse, die Kinder haben sicher Vorteile deswegen.“ (Harald 2015: 185-190)

„Die Vorteile sind natürlich über sich selbst zu reflektieren, wenn ich sehe, was die anderen tun. Das heißt ich habe die Möglichkeit auszutauschen und zu hinterfragen. Ist das, was ich als gegeben ansehe oder das, was ich als Norm ansehe, jetzt wirklich die Norm für alle oder ist das einfach nur das, was ich gelernt habe? Und ich glaube der große Vorteil ist eben, dass man schon als Kind oder als Jugendlicher die Chance hat zu reflektieren und wirklich etwas außerhalb des eigenen Biotops sich umzusehen.“ (Lukas 2014: 179-184)

Dass sie dadurch auch bereit sind als Lehrkräfte aktiv zu werden, um diese ihrer Meinung nach vorteilhafte Grundsituation durch Handlungen (im und außerhalb des Unterrichts) positiv zu verstärken, darf aus diesen Zitaten nicht abgelesen werden. Darauf komme ich in Kapitel 5.4. zurück.

Um einen wünschenswerten Zugang und eine positive Einstellung hinsichtlich einer multikulturellen Klasse bei Lehrkräften vorzufinden, braucht es nach Tracey Burns (vgl. 2012: 43) einen Paradigmenwechsel (siehe Abbildung 1), wie das Thema Diversität betrachtet wird und wie zukünftige Lehrende daraufhin ausgebildet werden. Dieser Paradigmenwechsel begann schon ab den 1960er Jahren und der erste Schritt ist bereits vollzogen. Damit sich Diversität im Bildungsbereich jedoch positiv auswirken kann, muss sie als wichtige Ressource Anerkennung und Wertschätzung finden. Lehrende können hier zu „agents of change“ (ebd.: 44) werden.

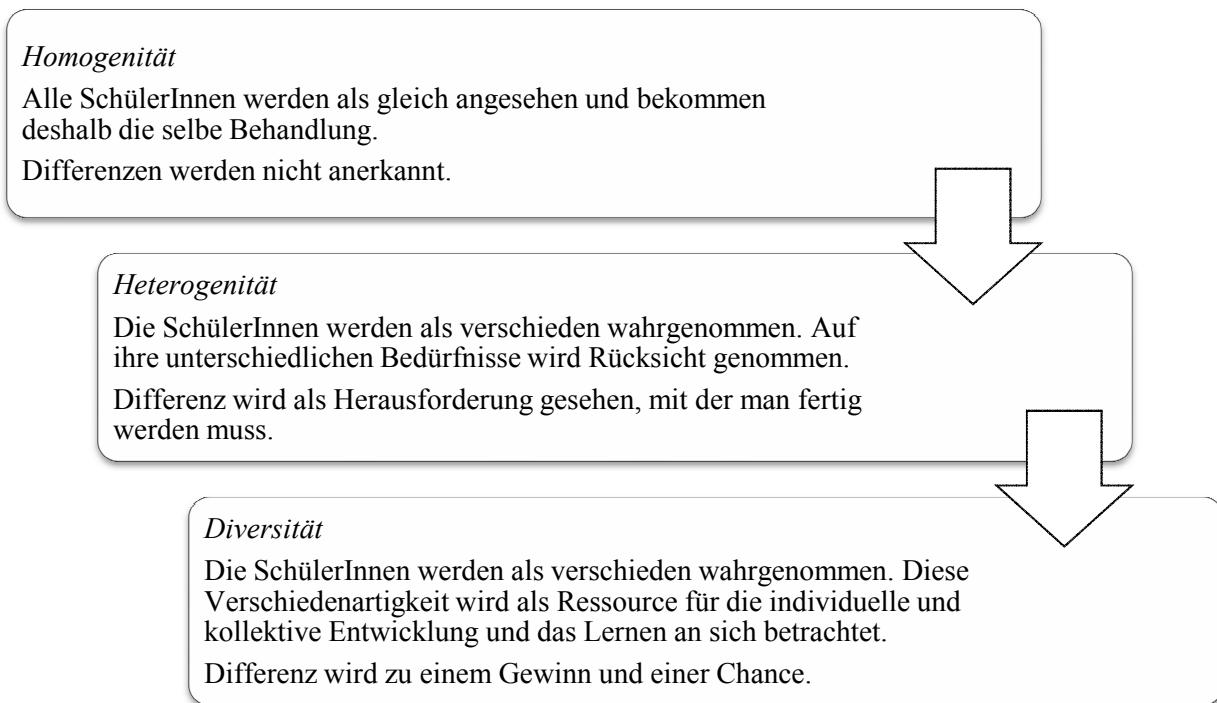


Abbildung 1: Paradigmenwechsel von Homogenität zu Heterogenität zu Diversität (vgl. Burns 2012: 43)

Um in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen für alle SchülerInnen gewinnbringend unterrichten zu können, braucht es nach Hachfeld (vgl. 2012: 49-50) dreierlei:

- a) diagnostische Kompetenz
- b) sprachliche Kompetenz
- c) multikulturelle Überzeugungen

Unter diagnostischer Kompetenz versteht sie, die Stärken und Entwicklungsfelder der SchülerInnen gut einschätzen zu können und dahingehend den Unterricht ständig anzupassen bzw. nötige Förderungen und Unterstützungen einzuleiten. Bei der sprachlichen Kompetenz geht es darum, dass die Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern ihre Aufgaben im Hinblick auf sprachliche Komplexität untersuchen, um damit der systematischen Benachteiligung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entgegenzuwirken. Es geht darum, Lehrkräfte schon in der Ausbildung für das Thema Deutsch und andere Sprachen zu sensibilisieren, um SchülerInnen wenn nötig gezielt fördern zu können (vgl. ebd.: 50-51, 53, siehe auch Kapitel 3.2. und 3.3.). Menschen mit multikulturellen Überzeugungen, im Gegensatz zu assimilativen Überzeugungen („auf kulturelle Besonderheiten muss keine Rücksicht genommen werden, da sich Menschen anderer kultureller Herkunft an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen haben“), betrachten kulturelle Unterschiede als „unvermeidbar oder sogar wünschenswert“ und zeichnen sich „durch Akzeptanz und Unterstützung von sprachlicher und kultureller Heterogenität aus.“ (ebd.: 58) An dieser Stelle sei festgehalten, dass keineR meiner InterviewpartnerInnen eine dezidiert assimilative Einstellung im Bezug auf seine/ihre Klasse geäußert hatte. Doch auch wenn davon ausgegangen wird, dass meine InterviewpartnerInnen multikulturelle Überzeugungen haben, so ist die Bandbreite von „unvermeidbar bis wünschenswert“, von „Akzeptanz bis Unterstützung“ auszuloten. Dazu ein Auszug aus dem Interview mit Matthias:

„I: Und ist für dich diese multikulturelle Zusammensetzung von einer Klasse etwas Positives oder neutral oder negativ?

M: Also negativ finde ich eigentlich nicht. Also ich finde, dass die Schüler sich untereinander respektieren und dass da jetzt keine, dass keiner veräppelt wird oder so, wegen seiner Herkunft oder wegen seiner Religion und ich finde auch, dass man untereinander viel lernen kann.

I: Also, dass es ein Vorteil ist für die Klasse.

M: Ja, ich finde schon. Sonst wäre es auch fad eigentlich, also fad unter Anführungszeichen, aber ich finde es nicht schlecht, dass man das so hat.

I: Und wird von deiner Seite aus da irgendwas gemacht in deinem Unterricht jetzt, wo du ganz speziell auf diese Multikulturalität eingehst?

M: Eher nicht, weil in Mathematik ist es eher schwierig. Ich glaube, dass das in Sport bei den, also Mädchen habe ich nicht in Sport, aber ich glaube, dass es da eher wichtiger ist, wie das mit dem Kopftuch ist und wie das mit dem Sport abläuft.“ (Matthias 2015: 108-121)

Auch, wenn er in der multikulturellen Zusammensetzung seiner Klasse Vorteile für seine SchülerInnen sieht, erkennt er (noch) nicht, dass er als Lehrkraft dazu (auch im Mathematikunterricht) einen Beitrag leisten kann. Pamela ist sich dessen bewusst und antwortet auf die Frage, wie SchülerInnen von multikulturellen Klassen profitieren können wie folgt:

„Eben, dass sie Akzeptanz lernen ... von früh auf schon. Zum Beispiel auf andere Kulturen treffen, auf andere Lebensumstände, Bräuche, Religionen. Bei mir in der Schule war das gar nicht zum Beispiel. Da waren nur Kinder aus Kärnten jetzt. Da hat es keinen Kontakt gegeben eigentlich zu anderen Kulturen. Da kennt man alles nur aus dem Fernsehen praktisch oder sonst wo her. Und die Kinder sind halt wirklich, ja, jeden Tag mit sämtlichen Sprachen und anderen Kulturen konfrontiert. Die Frage ist natürlich auch, wie man das als Lehrer eben anleiten kann und möglichst positiv verstärken kann.“ (Pamela 2014: 584-590)

Um diese Rolle einnehmen zu können, bedarf es ihrer Meinung nach eines stärkeren Fokus darauf in der Ausbildung:

„Ansonsten interkulturelles Lernen, ich hätte mir einfach mehr gewünscht in diese, mehr Möglichkeiten, wie man mit dem umgeht, mit dieser Multikulturalität in einer Klasse. ... Man kommt schon drauf auf manche Dinge, aber da ist wirklich viel zu wenig passiert in die Richtung.“ (ebd.: 181-184)

Diese Diskrepanz zwischen der Einstellung und daraus resultierenden (oder eben nicht resultierenden) Handlungen wird auch in Kapitel 5.4. behandelt.

In einer Studie von Hachfeld (vgl. 2012: 57-60) zum Thema Selbstwirksamkeitserwartungen, also dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten, um Anforderungen, wie zum Beispiel die einer multikulturellen Klasse, bewältigen zu können, wurde den teilnehmenden LehramtsanwärterInnen die Frage gestellt, „ob sie sich zutrauen, auf die Bedürfnisse von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund in ihrem Unterricht eingehen zu können.“ (ebd.: 57) Ein Ergebnis der Studie war, dass Teilnehmende mit Migrationshintergrund signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartungen hatten, als Teilnehmende ohne Migrationshintergrund. Dies spricht sehr stark dafür, dass in der LehrerInnenbildung verstärkt Menschen aus Migrationsverhältnissen angeworben werden sollten, da sie häufig einen differenzierteren Zugang zu den Potenzialen der SchülerInnen haben, mehr Sensibilität für mögliche Konflikte oder Herausforderungen mitbringen und gleichzeitig als Vorbilder gesehen werden können (vgl. ebd.: 54). Ebenfalls durch diese Studie wurde aber auch aufgezeigt, „dass die multikulturellen Überzeugungen [von Lehrenden mit oder ohne Migrationshintergrund] signifikant mit den Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen“ und dass „die Überzeugungen über kulturelle Heterogenität lern- und vermittelbar sind.“ (ebd.: 59) Die Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte entscheiden darüber, wie ihr Unterricht und ihre Beziehung zu den SchülerInnen aussieht und inwieweit Multikulturalität als positive Ressource darin Platz findet (siehe dazu auch die empirischen Ergebnisse in Kapitel 5.4.). Abschließend bringt es Hachfeld (ebd.: 61) auf den Punkt:

„Unsere Ergebnisse zeigen, dass bereits in der Ausbildung für das Thema sprachliche und kulturelle Heterogenität sensibilisiert werden muss und Lehramtsanwärter/innen lernen sollten, ihre eigenen Überzeugungen diesbezüglich kritisch zu hinterfragen. [...] Diversität muss als selbstverständlicher Teil des Schulalltags anerkannt werden. [...] Dies erfordert Offenheit, Toleranz und ein Interesse an Multikulturalität. [...] Diese kritische Reflexionsfähigkeit und die Übernahme multikultureller Überzeugungen sind für das Lernen der Schüler/innen vielleicht entscheidender als konkrete Handlungsschritte. [...] Der Umgang mit Heterogenität und Multikulturalität kann und darf nicht als ein zusätzliches Fach gesehen werden, in dem Lehrkräfte zu Beginn ihrer Ausbildung einen Schein erwerben und das sie dann können, sondern das Thema muss in den Köpfen aller Beteiligten im Bildungssystem präsent sein.“

Auch Maria-Rita Helten-Pacher, Lehrveranstaltungsleiterin an der KPH Wien sieht ihre Aufgabe vor allem darin, die Studierenden für Themen, die im Zusammenhang mit Interkulturellen Lernen stehen, zu sensibilisieren. Trotzdem ist auch ihr bewusst, dass die konkrete Umsetzung in den Schulklassen immer mit bedacht werden muss.

„Es geht im Grunde um Sensibilisierung für verschiedene Begriffe, die im Kontext von Interkulturalität auftauchen. Mehrsprachigkeit ist mir auch ein Anliegen, weil ich ja auch die Deutsch-als-Zweitsprache-Schiene habe. Mehrsprachigkeit positiv sichtbar machen, positive Identitätsbilder mit Migration vermitteln oder kennenlernen. [...] Also nur die Sensibilität reicht nicht dafür, sondern schon auch Überlegungen, wie kann ich das in den Unterricht hineinbringen? Wie kann ich das aber auch hineinbringen, ohne dass ich das jetzt permanent in Schäckelchen tue. Also ohne dass ich permanent etikettiere, weil sonst kommen wir in Richtung Othering, dass wir dann plötzlich irgendwie unsere Vorzeigeschüler mit verschiedenen Herkünften haben und anhand derer machen wir jetzt irgendwas.“ (Helten-Pacher 2015: 97-101, 374-379)

Eng verknüpft mit den Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte sind auch ihre Vorannahmen und Vorurteile. Lisa Delpit prangert in diesem Zusammenhang an, dass in der LehrerInnenausbildung viel zu stark auf Misserfolge und Defizite fokussiert wird. Hervorgehoben wird nach Delpit zum Beispiel der schwache sozioökonomische Status der Kinder mit Migrationshintergrund, kulturelle Differenzen, die zu Problemen führen können, Sprache als Risikofaktor etc., wodurch es, nach dieser Indoktrinierung seitens der Ausbildung, schwer für die Lehrenden ist, die Stärken und Erfolge der SchülerInnen wahrzunehmen. Es kommt damit zu einer *self-fulfilling prophecy*. „[T]here is a tendency to assume deficits in students rather than to locate and teach the strengths.“ (Delpit 2006: 172) Um dem entgegenzuwirken schlägt sie vor, die SchülerInnen auch außerhalb der Schule kennenzulernen und sie somit ganzheitlicher wahrzunehmen (vgl. ebd.).

Bei meinen zwei Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen der KPH hat sich die Aussage von Delpit nicht bestätigt. Beide äußerten sich dahingehend, dass ihnen eine positive Verstärkung und ein Fokus auf die Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen und Religionen sehr wichtig sind. Dazu werden Begrifflichkeiten aufgearbeitet, rechtliche Rahmenbedingungen geklärt und ganz allgemein versucht ein Interesse zu wecken, sich mit dem Thema auch weiterhin zu beschäftigen (vgl. Helten-Pacher 2015, Mayerhofer 2014). Eine Verallgemeinerung auf alle anderen LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH bzw. daraus auch auf die PH zu schließen, wäre falsch.

Wie wichtig es ist, die multikulturelle Gesellschaft als Lehrkraft in den eigenen Lehrplan zu integrieren, um wirklich alle SchülerInnen in der Klasse zu erreichen, wurde nun schon an ein paar Stellen behandelt. Nun möchte ich noch auf ein Phänomen eingehen, das mir auch im Zuge meiner Interviews begegnet ist (siehe dazu auch Kapitel 5.4.). Lisa Delpit (vgl. 2006: 177) fragt sich, welche Botschaft die Aussage vieler Lehrkräfte an SchülerInnen vermittelt, wenn sie sagen: „I don't see color, I only see children.“ (ebd.) So gut gemeint diese Aussage auch sein mag, indem die Lehrkraft betont, dass wir doch alle Menschen sind und nur die Gemeinsamkeiten wirklich essentiell sind, so sehr führt sie aber auch zu der Frage, ob irgendetwas daran falsch ist *farbig* oder *anders* zu sein und ob es wichtig ist, dass dies nicht gesehen werden darf? „I would like to suggest that if one does not see color, then one does not really see children. Children made ‘invisible’ in this manner become hard-pressed to see themselves worthy of notice.“ (ebd.) Es ist Aufgabe der Lehrkräfte ihre SchülerInnen in der Entwicklung ihrer Identität zu unterstützen und zu begleiten (vgl. Binder 2011: 166). Einen wichtigen Aspekt, nämlich den kulturellen Hintergrund, dabei vollkommen auszublenden, würde eine Benachteiligung vieler SchülerInnen bedeuten (vgl. Delpit 2006: 177). Es ist wichtig sich als Lehrkraft bewusst zu machen, welche Herausforderungen das Kind, zum Beispiel im Zusammenhang mit einer Flucht oder Migration schon gemeistert hat und unter welchen sozialen, ökonomischen oder gesundheitlichen Umständen es lebt. „The multiple losses of the children and their families and the children's fears, confusion, sadness, loneliness, and alienation are carried with them to their new schools.“ (Adams/Kirova 2007: 4)

In diesem Zitat wird ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich für Lehrkräfte indirekt angesprochen: die Elternarbeit. Der Schulerfolg von Kindern wird durch die aktive Beteiligung der Eltern maßgeblich beeinflusst. Diese haben jedoch möglicherweise ganz unterschiedliche Erfahrungen mit dem Schulsystem ihres Herkunftslandes gemacht, was zu Missverständnissen führen kann. Auch hier ist die Lehrperson gefragt, nicht vorurteilsbehaftet und aus einer hierarchischen Position Gespräche zu führen, sondern die Eltern als wichtige Ressource zu betrachten und sie als „the main actors and agents in community education“ (Adams/Kirova 2007: 9) zu sehen. Lisa Delpit (vgl. 2006: 179) fordert diesbezüglich einen Fokus in der LehrerInnenausbildung. Den Beitrag, den Eltern bzw. eine ganze Community zur Schulbildung ihrer Kinder leisten können, muss von Lehrkräften wertgeschätzt und beansprucht werden. Dazu ist es notwendig, dass es vermehrt zu einem Austausch zwischen den Beteiligten¹¹ kommt.

„I propose that a part of teacher education includes bringing parents and community members into the university classroom to tell prospective teachers (and their teacher educators) what their concerns about education are, what they feel schools are doing well or poorly for their children, and how they would like to see schooling changed.“ (Delpit 2006: 179)

¹¹ So notwendig die Beteiligung der Eltern an der Schullaufbahn der Kinder auch ist, so problematisch kann sie sein, wenn Eltern zum Beispiel sehr konservative Einstellungen im Bezug auf Schule (Methoden, Inhalte etc.) haben. Umso mehr sind hier die Schulen gefordert sich zu öffnen und ihre SchülerInnen dazu zu befähigen, zu „agents of change“ (Burns 2012: 44) in der Familie und der Community zu werden.

Die Eltern- und Communityarbeit ist ein weites Feld, das zurzeit viel zu wenig Beachtung im österreichischen Bildungssystem findet. Auch hier sind Lehrkräfte gefordert, einen Beitrag zu leisten und reflektiert und mit Sensibilität vorzugehen. In den Curricula der PH und KPH finden sich viele Verweise auf Elternarbeit als zentralen Aufgabenbereich. Auch Maria-Rita Helten-Pacher und Erhard Mayerhofer verweisen an unterschiedlichen Stellen auf das Thema, wobei Erhard Mayerhofer hier noch Ausbaupotenzial sieht.

„Ich denke an und für sich ist es ein gutes Gesamtpaket, das sie [die Studierenden] bei uns bekommen. Dass man da und dort etwas verbessern kann, das ist klar. Dass man noch mehr, also nicht nur das Didaktische, ich glaube sie brauchen ein bisschen mehr auch von diesem mediativen Bereich. Bisschen gehobenere Kenntnisse sogar, vielleicht auch im Zusammenhang mit Elternarbeit. Das wäre nicht schlecht, wenn das hineinkommt.“ (Mayerhofer 2014: 301-306)

In meinen Interviews findet sich das Thema jedoch kaum bis gar nicht, da ich nicht dezidiert danach gefragt habe und meine InterviewpartnerInnen aufgrund ihrer relativ kurzen Dienstzeit noch nicht viele Erfahrungen damit gesammelt haben.

5.2. Unterrichtstätigkeit

Wie wichtig die Einstellung der Lehrkräfte im Bezug auf multikulturelle Klassen bzw. Multikulturalität an sich ist, wurde im vorigen Kapitel von verschiedenen Seiten behandelt. Nun geht es um die konkrete Umsetzung im täglichen Unterricht, also die Einbindung von Multikulturalität in das Curriculum.

„A mainstream-centric curriculum has negative consequences for mainstream students because it reinforces their false sense of superiority, gives them a misleading conception of their relationship with other racial and ethnic groups, and denies them the opportunity to benefit from the knowledge, perspectives, and frames of reference that can be gained from studying and experiencing other cultures and groups.“ (Banks 2007: 247-248)

Wie wichtig es ist, das Curriculum an die gesellschaftlichen Gegebenheiten anzupassen, zeigt ein Beispiel aus dem Geschichteunterricht. Von der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft aus zu unterrichten, würde überspitzt formuliert bedeuten, Columbus und Cortés als Entdecker Amerikas darzustellen, einem Kontinent, der erst durch diese Entdeckung wirklich zu existieren begann und dessen Land den Eroberern zur freien Verfügung stand. Auf diese Art und Weise würde heute wohl keinE LehrerIn dieses Thema unterrichten, trotzdem gibt es zwischen diesem Extrembeispiel und einem wahren multikulturellen Curriculum eine erhebliche Grauzone, die es auszuloten gilt (vgl. Banks 2007: 248).

Vorwegnehmen möchte ich an dieser Stelle die Macht der Schulbücher als *geheimen Lehrplan* (vgl. Binder/Daryabegi 2002: 39). Sie können Lehrkräfte entweder darin unterstützen, das Curriculum multikultureller zu gestalten, oder zur Stereotypisierung beitragen. Da an dieser Stelle nicht ausführlich darauf eingegangen werden kann, inwieweit Schulbücher die multikulturelle Gesellschaft widerspiegeln, sei auf das Buch „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“¹² von Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007) verwiesen.

Für James A. Banks (vgl. 2007: 251) gibt es vier Stufen der Integration multikultureller Inhalte in das Curriculum, die ich in den folgenden Kapiteln darstellen möchte. Der Weg von einem Mainstream-Curriculum über diese vier Stufen zu einem multikulturellen Curriculum ist für Banks (vgl. ebd.: 261) graduell, kumulativ und lässt sich nicht klar abgrenzen.

5.2.1.,„The Contributions Approach“ (Banks 2007: 251)

Auf der ersten Stufe werden multikulturelle Inhalte als Beitrag zum Mainstream Curriculum gesehen. An besonderen Feiertagen, wenn es das Thema ergibt oder an einmal im Schuljahr stattfindenden speziellen Projektwochen, werden HeldInnen aus anderen Kulturen bearbeitet oder Themen wie Essen, Musik oder Artefakte multikulturell untersucht. Vergleichbar wäre dies mit dem bereits in Kapitel 4.5.3.3. behandelten „3S-Modell“ des Multikulturalismus, also einer Beschäftigung mit unproblematischen Themen und dem bewussten oder unbewussten Aussparen von Ungleichheiten, Unterdrückungen oder Rassismus. Der Fokus dieser Art des Unterrichts liegt auf dem Erfolg, nicht jedoch auf dem Prozess hin zu diesem Erfolg. Dieser Zugang resultiert meist aus einer Unwissenheit seitens der Lehrkräfte zum einen bezüglich der Multikulturalität der Gesellschaft und wichtiger Anliegen, die damit verbunden sind und zum anderen bezüglich der adäquaten Überarbeitung eines Mainstream Curriculums. Dieses mangelnde Wissen führt dazu, dass SchülerInnen keinen globalen Blick auf die Rolle von Minderheiten in ihrer Mehrheitsgesellschaft erhalten. Aufgrund der einseitigen Betrachtung der Geschichte aus dem Blickwinkel der HeldInnen wird der soziale und politische Kontext vernachlässigt oder ganz ausgespart und es kann nicht zu einem vollen Verständnis der Wichtigkeit dieser Persönlichkeiten kommen. Andere Kulturen werden dabei meist stereotypisiert und exotisiert (vgl. Banks 2007: 251-253).

Ein Beispiel für die Beschäftigung mit unproblematischen Themen liefert Susanne. Dabei geht es nicht so sehr um ihren Unterricht, sondern darum, was sie in ihrer Schule beobachtet hat:

„Naja, wir haben einige Projekte was dieses Soziale Lernen angeht, was in meinen Augen genau in den Bereich hinein gehört, wobei, dass jetzt speziell darauf

¹² Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

hingewiesen wird, wer woher kommt und dann auf das hinaus gearbeitet wird, wäre mir ehrlich gesagt noch nicht aufgefallen. Also die unterschiedlichen Kulturen, also die Kinder bringen sie selber mit hinein, indem sie Speisen mitbringen und dann, man teilt miteinander, eben dieses soziale Verhalten, eben bei solchen Anlässen wie Nikolaus, Weihnachten etc., Ostern gibt es dann immer die Möglichkeit, dass die Kinder selbst was mitbringen von ihrer Kultur, habe ich jetzt auch hier schon zwei Mal gesehen.“ (Susanne 2014: 245-252)

In Kapitel 3.1. zum Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen wurde auch schon ein Beispiel von Harald (vgl. 2015: 207-211) angeführt, der im Bezug auf Weihnachten Interkulturalität in seinen Unterricht bringt. Maria-Rita Helten-Pacher ist zwar klar, dass Interkulturelles Lernen nicht dabei stehen bleiben darf, „gedeihlich weihnachtliche Feste oder andere religiöse Feierlichkeiten gemeinsam [zu] gestalten“ (Helten-Pacher 2015: 320-321), trotzdem kann sie auch nachvollziehen, warum sich Lehrkräfte lieber diese harmlosen Themen aussuchen. Zum Einen kann es ihrer Meinung nach daran liegen, dass es schon fertige Unterrichtsmaterialien zu diesen Themen gibt, die einfach zu verwenden sind und bei weitem weniger Aufwand verursachen, als sich in ein schwieriges Thema einzulesen. Des Weiteren fällt es Lehrpersonen oft schwer die Konsequenzen abzuschätzen, zum Beispiel wenn sie über aktuelle Konflikte sprechen und dadurch erst recht einen Streit zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Meinung provozieren (vgl. ebd.: 611-646). Um sich umfangreicher auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen einzulassen, ist Detailwissen und Fingerspitzengefühl für Lehrkräfte notwendig.

5.2.2. „The Additive Approach“ (Banks 2007: 253)

Auch auf der zweiten Stufe bleibt die grundlegende Struktur des Curriculum ausschließlich nach der Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet, jedoch wird dieses um multikulturelle Inhalte, Themen und Perspektiven erweitert. Dies kann zum Beispiel durch die verpflichtende Lektüre eines bestimmten Buches oder die Erweiterung des Lehrplans um ein bestimmtes Modul erfolgen. Auf der einen Seite stellt dieser Ansatz die erste Phase der Transformation hin zu einem multikulturellen Curriculum dar, auf der anderen Seite unterliegt er vielen Einschränkungen. Alle ausgewählten Zusätze zum Curriculum werden aus der Perspektive einer eurozentrischen Mehrheit ausgewählt und verharren bei der Sichtweise der Eroberer und Sieger. Den SchülerInnen wird nicht klar gemacht, dass ein und dasselbe historische Ereignis aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden muss, um ganzheitlich begriffen zu werden. Erst wenn SchülerInnen sich bewusst sind, dass jede Geschichte mehrere Seiten hat und alles miteinander vernetzt ist, kann von einem Übergang zur dritten Stufe die Rede sein (vgl. Banks 2007: 253-255).

Verena erzählt, dass sie einen aktuellen Konflikt in ihrer Klasse zwischen SchülerInnen mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund in ihren Deutschunterricht aufgenommen hat.

„[I]ch habe dann eine Stunde dafür hergegeben, dass wir das wirklich erarbeitet haben, weil wir haben uns dann im Zuge dessen auch einen Film angeschaut dazu. „Deine Schönheit ist nichts wert^{13c}. Weil mich hat das einfach wirklich belastet, dass so wenig Ahnung herrscht auch von den einzelnen Kindern, die sich jetzt als Türke bezeichnen oder als Kurde bezeichnen und keine Ahnung haben, woher der Konflikt eigentlich röhrt, ja? Es war kurz vor Weihnachten, ich weiß nicht wie viel das dann in den Kindern bewirkt hat, aber es war sehr wohl einmal zumindest eine Aufklärung von mir vorhanden.“ (Verena 2014: 279-286)

Pamela äußert in diesem Zusammenhang die Absicht, aktuelle politische Konflikte oder Kriege (z.B. in Syrien) in ihren Unterricht einfließen zu lassen, da ihre SchülerInnen teilweise über Verwandte direkt davon betroffen sind.

„Da entstehen schon Diskussionen oder Diskussionsanregungen auf alle Fälle immer wieder. Natürlich kriegt man als Lehrer nicht alles mit, was da sonst ausgetragen wird, ja? Aber das ist, aber das kann man natürlich als Lehrer auch als Anlass nehmen, zu diesem Thema zu arbeiten, aber ist natürlich eine Herausforderung. Also ich möchte das machen. Es ist mein Ziel jetzt momentan, gerade weil es sowieso ständig Thema ist, auch für Österreich, Flüchtlingsproblematik und so weiter, und ich finde gerade bei so einer Klasse dann noch mehr, weil sich die Kinder dann auch selbst mit ihrer eigenen Geschichte auseinandersetzen müssen. Und viele Kinder wissen teilweise nicht einmal, warum ihre Eltern, sie sind ja selbst da geboren die meisten, aber warum ihre Eltern zum Beispiel in Österreich sind.“ (Pamela 2014: 359-368)

Beide Lehrerinnen sind bereit, sich über schwierige Themen zu wagen und ihre SchülerInnen dazu anzuhalten, ihre eigenen Einstellungen zu überdenken bzw. ihre Identität zu reflektieren. Die Zeit, die sie dafür von ihrem regulären Unterricht „hergeben“, hat zwar noch den Charakter von Spezialunterrichtsstunden, kann aber als erster Schritt in Richtung Transformation begriffen werden.

5.2.3., „The Transformation Approach“ (Banks 2007: 255)

Bei den ersten beiden Stufen kam es lediglich zur Hinzufügung multikultureller Inhalte zum unhinterfragten Mainstream Curriculum. Auf dieser dritten Stufe werden nun die Struktur, die Perspektiven und die Ziele des Curriculums fundamental verändert. Die SchülerInnen sind dadurch in der Lage Konzepte, Themen und Probleme von unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen zu betrachten. Im Unterricht ist es nicht immer möglich alle Sichtweisen mit einzubeziehen, trotzdem soll auf dieser Stufe immer Platz für die beiden Perspektiven sein, die am meisten von dem untersuchten Ereignis betroffen waren. Auf diese Weise ist es für die SchülerInnen leichter, die Komplexität historischer und rezenter Ereignisse zu erfassen. Auch im Sprachunterricht soll auf die vielfältigen Einflüsse auf die Nationalsprache eingegangen werden und Sprachenvielfalt als etwas Positives herausgestrichen werden. Banks (2007: 257) bringt es auf den US-amerikanischen Kontext bezogen folgendermaßen auf den Punkt:

¹³ 2013 in Wien erschienen, Regie: Hüseyin Tabak

„When studying U.S. history, language, music, arts, science, and mathematics, the emphasis should not be on the ways in which various ethnic and cultural groups have contributed to mainstream U.S. society and culture. *The emphasis should be on how the common U.S. culture and society emerged from a complex synthesis and interaction of the diverse cultural elements that originated within the various cultural, racial, ethnic, and religious groups that make up U.S. society.*“ (Hervorhebung im Original)

Banks (ebd.) nennt diesen Prozess „*multiple acculturation*“ (Hervorhebung im Original), indem er argumentiert, dass obwohl es in jedem Land eine dominante Gruppe gibt, man nicht davon ausgehen kann, dass die Kultur des Landes alleine durch diese Gruppe geprägt sei, sondern immer verschiedene ethnische und kulturelle Gruppen die Kultur und Gesellschaft eines Landes beeinflussen und prägen (vgl. ebd.:255-258).

Obwohl manche JunglehrerInnen in meinen Interviews betont haben, dass sie auf die Mehrsprachigkeit ihrer Klasse eingehen und sie sogar positiv hervorheben (vgl. z.B. Elisa 2015), würde ich sie nicht dieser Stufe zuordnen, da sie sich zum allergrößten Teil ihrer Unterrichtstätigkeit im Mainstream Curriculum befinden.

5.2.4., „The Social Action Approach“ (Banks 2007: 258)

Diese Stufe beinhaltet alle Elemente des *Transformation Approach*, erweitert um die Komponente, dass SchülerInnen nicht dabei stehen bleiben verschiedenste Themen zu untersuchen und von verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, sondern auch dazu angehalten werden, selbst aktiv zu werden, Entscheidungen zu treffen, Kritik zu üben, um somit sozialen Wandel herbeizuführen. Dazu brauchen sie Lehrkräfte, die ihnen helfen, die dazu nötigen Kompetenzen (wie Selbstwirksamkeit, Entscheidungsfähigkeit, politische Wirksamkeit oder Reflexionsfähigkeit) zu erwerben. Das ursprüngliche Bildungsziel, nämlich SchülerInnen dahingehend auszubilden, dass sie vorherrschende Ideologien, Institutionen oder Praktiken unhinterfragt zur Kenntnis nehmen, muss hierzu überwunden werden.

„To participate effectively in democratic social change, students must be taught social criticism and helped to understand the inconsistency between our ideals and social realities, the work that must be done to close this gap, and how students can, as individuals and groups, influence the social and political system in U.S. society. In this approach, teachers are agents of social change who promote democratic values and the empowerment of students.“ (Banks 2007: 258)

Ein konkretes Beispiel für die Umsetzung dieses Ansatzes wäre, dass man SchülerInnen erarbeiten lässt, was sie gegen Vorurteile und Diskriminierung an der eigenen Schule unternehmen können. Dazu müssten zuerst die beiden Begriffe aufgearbeitet werden, man könnte Daten dazu sammeln und

schlussendlich Entscheidungen fällen und deren Konsequenzen abschätzen (vgl. Banks 2007: 258-261).

KeinE von mir interviewteR JunglehrerIn befindet sich auf einer der letzten beiden Stufen bei der Integration multikultureller Inhalte in das Curriculum. Dies kann zum Einen natürlich daran liegen, dass sie noch nicht lange im Lehrberuf tätig sind und sich in vielen Bereichen (auch außerhalb des Interkulturellen Lernens) noch unsicher fühlen bzw. sich für längerfristige Projekte erst gegenüber älteren KollegInnen behaupten müssen. Diese Annahmen können jedoch nur für diejenigen gelten, die es überhaupt als ihre Aufgabe sehen, sich in diese Richtung zu engagieren – wenn es nämlich diesbezüglich an der Einstellung fehlt, ist es als Lehrkraft sogar möglich niemals auch nur die erste Stufe zu erreichen.

5.3. Richtlinien für den Unterricht mit einem multikulturellen Curriculum

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Eckpunkte für Lehrkräfte, die die Multikulturalität der Gesellschaft in ihren Unterricht aufnehmen wollen, zusammengefasst werden (vgl. Banks 2007: 262, 264-265).

- a) Die Lehrkraft ist eine außerordentlich wichtige Variable, wenn es um den Unterricht von multikulturellen Inhalten geht. Ihr Wissen dazu, ihre Einstellungen und ihre Fähigkeiten sind essentiell. Dessen sollte man sich stets bewusst sein.
- b) Wissen über ethnische Gruppen und Kulturen ist notwendig, um effektiv unterrichten zu können. Wenn Interesse daran besteht, lässt es sich leicht aneignen, um als Lehrkraft im Unterricht authentisch zu wirken.
- c) Lehrkräfte sollten über genügend Selbstreflexionsfähigkeit über ihre eigenen Einstellungen verfügen und bei Aussagen in der Klasse feinfühlig agieren.
- d) Lehrende sollten sich nicht zu der Aussage „kids do not see colors“ (Banks 2007:264) hinreißen lassen. Vielmehr geht es um ein bewusstes Wahrnehmen der kulturellen Hintergründe der SchülerInnen, um sie in der Entfaltung ihrer Identität zu unterstützen.
- e) Jegliches Unterrichtsmaterial, das von Lehrkräften verwendet wird, sollte immer im Bezug auf darin enthaltende Vorurteile kritisch untersucht werden. Dies kann auch gemeinsam mit den SchülerInnen geschehen.
- f) Als Lehrkraft sollte man auch die eigenen kulturellen Wurzeln erforschen und die SchülerInnen zu selbigem motivieren.
- g) Alle Themen und Materialien sollten auf den Entwicklungsstand der SchülerInnen abgestimmt sein. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erforschen wäre ein Thema für jüngere SchülerInnen, während Konzepte wie Rassismus und Unterdrückung erst älteren SchülerInnen zugemutet werden können.

- h) „View your students of color as winners.” (Banks 2007: 265) Studien zeigen, dass wenn Lehrpersonen hohe akademische Erwartungen an ihre SchülerInnen (und zwar an *alle*) stellen, diese auch wahrscheinlicher erfüllt werden. Es kommt zu einer sogenannten *self-fulfilling prophecy*.
- i) Eine besonders wichtige Aufgabe für Lehrkräfte ist die Elternarbeit. Schafft man es, dass die Eltern gemeinsam mit der Lehrperson an einem Strang ziehen, wird sich ein großer Lernerfolg für das Kind einstellen.
- j) Um die Integration in einer multikulturellen Klasse zu fördern, bietet sich ein vermehrter Einsatz kooperativer Lerntechniken und Gruppenarbeiten an.
- k) Alle Gruppen an der Schule (Theater, Sport, Schülerzeitung etc.) sollten ethnisch gut durchmischt sein, um damit ein Zeichen nach außen zu setzen, dass Zusammenarbeit an dieser Schule über jegliche Grenzen hinweg passiert.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass es für Lehrkräfte, die die Multikulturalität ihrer Klasse in ihren Unterricht aufnehmen wollen, viel zu beachten gibt. Eine Zusammenstellung wie diese kann dazu aber sehr hilfreich sein, um sich auf wesentliche Punkte zu konzentrieren. Voraussetzungen dafür sind jedoch, wie in den letzten Kapiteln mehrfach angeführt, die richtige Einstellung zur Thematik und das Gefühl, dafür zuständig zu sein.

5.4. Wahrnehmung der Multikulturalität und daraus resultierender Handlungsbedarf

Nachdem in den letzten Kapiteln die empirischen Daten der Forschung eng mit den theoretischen Ergebnissen der wissenschaftlichen Community in Verbindung gebracht wurden, wird in diesem Kapitel ganz konkret auf eine Forschungsfrage näher eingegangen, nämlich inwieweit und auf welche Weise JunglehrerInnen an Wiener Mittelschulen die Multikulturalität der heutigen Gesellschaft und ihrer Klassen in ihren Unterricht aufnehmen. Dazu war es einerseits notwendig, das Transkriptionsmaterial der JunglehrerInneninterviews im Hinblick auf die Art und Weise, wie JunglehrerInnen die Multikulturalität ihrer Klassen überhaupt wahrnehmen hin zu analysieren und auf der anderen Seite darauf zu achten, inwieweit sie in dieser Hinsicht Handlungsbedarf sehen. Alle JunglehrerInnen gaben an, dass der Begriff Multikulturalität für sie (auch im Bezug auf die Schule) positiv besetzt sei. In diesem Kapitel geht es nun aber darum, in welchem Zusammenhang sie die Multikulturalität ihrer Klasse wahrnehmen und das kann sowohl im Positiven als auch im Negativen sein. Aus der Analyse ergab sich eine Abbildung (siehe Abbildung 2), die die unterschiedlichen Zugänge meiner InterviewpartnerInnen verdeutlicht. Nachfolgend wird auf die fünf Bereiche näher eingegangen, wobei schon hier festzuhalten ist, dass die Abgrenzungen als fließende Übergänge zu verstehen sind bzw. es auch innerhalb der fünf Bereiche zu einem Kontinuum entlang der x- und y-

Achse kommt. Lehrkräfte können des Weiteren im Laufe ihrer Dienstzeit oder auch in unterschiedlichen Situationen verschiedenen Bereichen zugeordnet werden. Auch meine InterviewpartnerInnen lassen sich in ihren Aussagen nicht immer eindeutig verorten bzw. widersprechen sich sogar manchmal selbst. Die Zuordnung anhand ihrer Zitate zu unterschiedlichen Bereichen ist demnach eine Einschätzung meinerseits, die durch weitere Forschungen vertieft werden sollte.

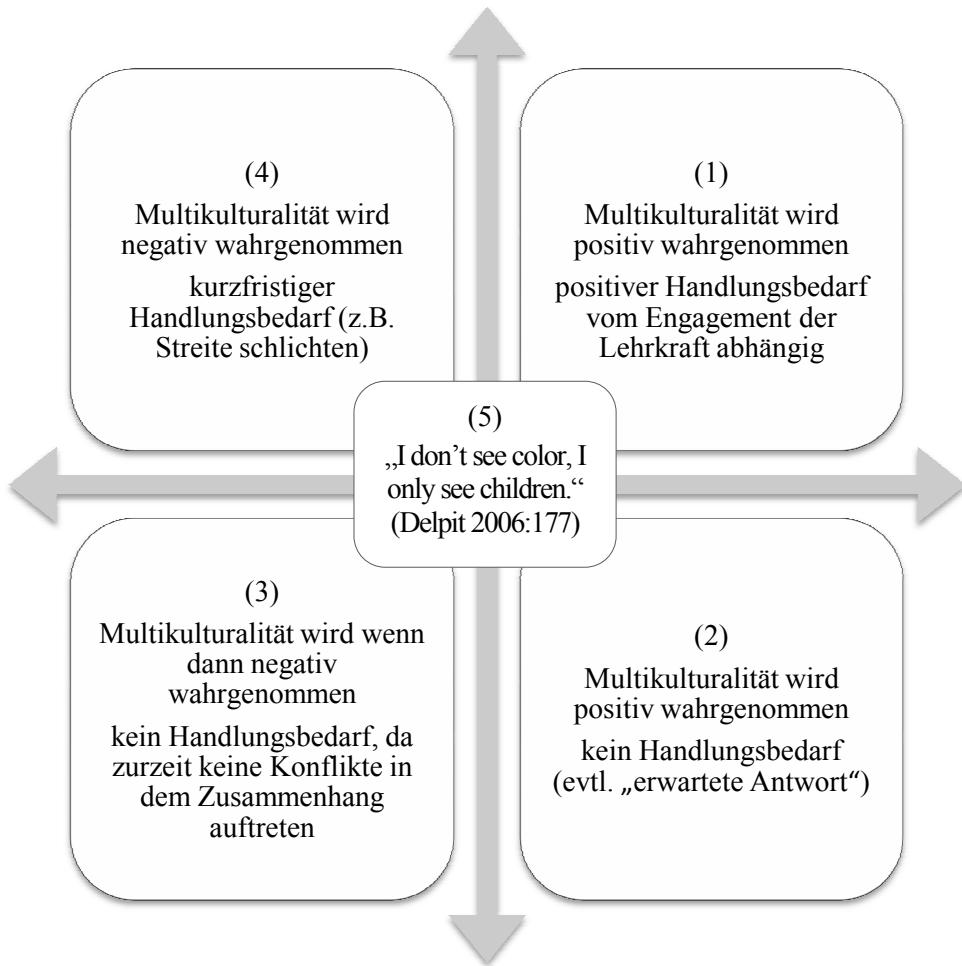


Abbildung 2: Auf welche Weise nehmen JunglehrerInnen die Multikulturalität ihrer Klasse wahr und inwieweit sehen sie Handlungsbedarf?

x-Achse: Wahrnehmung der Multikulturalität
y-Achse: Handlungsbedarf

- (1) Der erste Bereich (Multikulturalität wird positiv wahrgenommen, positiver Handlungsbedarf vom Engagement der Lehrkraft abhängig) ist jener, in dem man als Kultur- und Sozialanthropologin gerne alle Lehrkräfte sehen würde. Die Multikulturalität der Klasse wird als Bereicherung wahrgenommen und die Lehrkräfte fühlen sich dafür zuständig dies positiv zu unterstützen. Das Handlungsspektrum, also was die Lehrenden konkret tun, um die kulturell heterogene Klassengemeinschaft positiv hervorzuheben, ist jedoch ein sehr weiter Bereich. Dies kann von wertschätzenden Bemerkungen die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen betreffend über das 3S-

Modell (siehe Kapitel 4.5.3.3.) bis hin zu einem multikulturellen Curriculum nach Banks (vgl. 2007: 258) mit „Social Action Approach“ (ebd.) reichen. Ziel jeder LehrerInnenausbildung sollte es sein, ihre AbsolventInnen von der Einstellung und vom Handlungsrepertoire her in dieser Abbildung möglichst schnell soweit nach rechts oben zu bringen, wie möglich. Von zehn von mir interviewten JunglehrerInnen sind vier zum allergrößten Teil – aber in unterschiedlicher Ausprägung – in diesem Bereich vorzufinden. Diese Zahl finde ich durchaus positiv, wenngleich sie nicht ausschließlich auf die Ausbildung der betreffenden Lehrenden zurückzuführen ist, sondern sich mindestens im gleichen Ausmaß durch ein generelles Engagement in diesem Bereich ergibt. Die folgenden Zitate zeigen, welche positiven Handlungen die Lehrpersonen im Bezug auf die Multikulturalität ihrer Klassen setzen:

„Dass sie zum Beispiel auch in ihrer eigenen Sprache gewisse Dinge erklären dürfen. Das dürfen sie bei mir schon, weil ich das sehr wichtig finde und auch sehr wertvoll eigentlich, weil das sind Ressourcen, die ich nicht habe, nicht in jeder Sprache zumindest. Auch das, das fördert auch das Verständnis füreinander.“ (Elisa 2015: 330-333)

„Naja, es wird Musik gehört. Die Kinder machen das teilweise selbstständig, teilweise machen wir das im Unterricht, dass Lieder aus, von anderen Sprachen gehört werden. Einmal ein serbisches Lied, ein türkisches Lied, wer halt was mitbringt, ja? Das dürfen die Kinder dann selber auswählen, dass man da über Inhalte dann spricht. Das ist jetzt eine Methode, aber es ist vielleicht auch zu wenig. Wir haben auch gemacht „Guten Morgen“ in allen Sprachen, die in der Klasse existieren, und haben das hinten auf den Kasten geklebt, ja? Und haben das auch eingeübt, damit wir halt alle da in unterschiedlichen Sprachen zumindest „Guten Morgen“ sagen können.“ (Pamela 2014: 278-285)

„[D]ie türkischen Mädchen haben mir teilweise beigebracht, wie man auf Türkisch zählt. Und, und ich habe es halt wieder, ich habe es einem anderen Jungen dann auch beigebracht, eben aus unserer Klasse. Das war recht lustig, weil es war halt interessant auch darüber zu reden, [...] Deutsch ist ja eine der wenigen Sprachen wo man sagt zum Beispiel einundzwanzig aber im Türkischen heißt es dann zwanzig und eins. [...] Ja. Heute haben wir darüber geredet zum Beispiel den Unterschied zwischen einem Dialekt und einem Akzent. [...] dass ich den Kindern ein Sprachbewusstsein vermitte, durch dieses Ganze, wie funktionieren die verschiedenen Sprachen, oder dass man über die Länder redet, zum Beispiel wir haben heute geredet, dass die Kinder, die orthodox sind, die haben erst gestern Weihnachten gehabt. Kam auch zur Sprache, weil ich die Kinder erzählen habe lassen was sie in den Ferien gemacht haben.“ (Tobias 2015: 233-240, 248-249, 261-265)

Verenas Engagements bezüglich eines Konflikts zwischen SchülerInnen mit kurdischem und türkischem Migrationshintergrund und ihrer engen Zusammenarbeit mit der Muttersprachen-Lehrerin wurde schon in Kapitel 3.3. bzw. 5.2.2. hervorgehoben.

Auffallend ist, dass sich das Engagement der hier angeführten JunglehrerInnen ganz stark um das Thema Sprache dreht. Dies liegt womöglich daran, dass alle vier angeführten Lehrkräfte Deutsch als Erstfach studiert haben und dadurch zum einen in Richtung Mehrsprachigkeit einen stärkeren Fokus in der Ausbildung hatten (bzw. überhaupt einen Fokus) und sie sich zum anderen

wahrscheinlich zuständiger für dieses Thema fühlen und deshalb stärker dazu neigen, es in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Bei allen hier angeführten JunglehrerInnen ist eine Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz hin zu einer umfassenderen Aufnahme der Multikulturalität ihrer Klasse (auf der Abbildung nach oben rechts) wünschenswert, aber auch anzunehmen.

- (2) Lehrkräfte, die am ehesten diesem Bereich (Multikulturalität wird positiv wahrgenommen, kein Handlungsbedarf) zuordenbar sind, geben zwar an die Multikulturalität in ihren Klassen positiv wahrzunehmen, sehen jedoch keinen Handlungsbedarf ihrerseits oder handeln einfach aus unterschiedlichen Gründen (noch) nicht. Dies kann daran liegen, dass die Aneignung anderer Kompetenzen in ihrem LehrerInnenprofil Vorrang hat, dass sie sich als nicht zuständig dafür fühlen (evtl. aufgrund ihrer studierten und unterrichteten Fächerkombination), dass sie sich in ihrem Kollegium nicht wohl genug fühlen etwas anders zu machen und gegen den Strom zu schwimmen oder ihr Kollegium die Aufgabe des Interkulturellen Lernen sehr gut abdeckt. Gerade JunglehrerInnen befinden sich möglicherweise zu Beginn ihrer Dienstzeit eher in diesem Bereich und sammeln erst Erfahrungen, bevor sie sich umfangreicher engagieren. Auch hier stellt sich natürlich wieder die Frage nach der Ausbildung, also inwieweit Studierenden genug Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit multikulturellen Klassen mitgegeben wird (siehe dazu Kapitel 5.1.). Ein weiterer Grund für Antworten in diese Richtung könnte aber auch sein, dass es sich um *erwartete* Antworten an mich als Interviewerin handelt. Harald könnte man als Beispiel in diesem Bereich anführen. Er gibt zwar an, dass SchülerInnen von multikulturellen Klassen profitieren, indem sie dadurch den „respektvolle[n] Umgang untereinander“ (Harald 2015: 171) lernen und dass sich alle seine SchülerInnen „untereinander tolerieren“ (ebd.: 175), trotzdem liefert er während des gesamten Interviews keinen Anhaltspunkt, dass er sich in seinem Unterricht (oder in den Pausen) aktiv in diese Richtung engagieren würde. Interessant wäre nun in einem Folgeinterview festzustellen, ob sich nach einigen Jahren im Beruf dahingehend Veränderungen eingestellt haben.
- (3) Wenn Lehrkräfte der linken Seite der Abbildung zuzuordnen sind, bedeutet das nicht, dass sie assimilative Einstellungen haben bzw. multikulturelle Klassen ablehnen und als Nachteil für SchülerInnen sehen. Wie bereits erwähnt, gaben alle interviewten JunglehrerInnen an, dass für sie der Begriff Multikulturalität positiv besetzt ist, trotzdem unterscheiden sich Lehrende der linken Hälfte der Abbildung dahingehend, dass sie die Multikulturalität nicht in positiven Kontexten wahrnehmen, sondern wenn dann nur in Konfliktsituationen oder bei Problemen. In Bereich drei kommt noch hinzu, dass die Lehrkräfte keinen Handlungsbedarf sehen, da es zu keinen Konflikten kommt, es gibt somit nichts Negatives zu berichten, was für sie schon positiv ist. Obwohl die Zusammensetzung der Klasse multikulturell ist, vertragen sich ihrer Wahrnehmung

nach alle sehr gut, weshalb es für die Lehrenden in dieser Hinsicht nichts zu tun gibt. Anhand der folgenden Zitate von Andreas lässt sich verdeutlichen, von welcher Einstellung hier die Rede ist:

„Ja, also ich muss ehrlich gestehen, dass ich nicht den Eindruck habe, dass dieses Multikulturelle, also an der Schule wo ich jetzt unterrichte glaube ich ist das Multikulturelle weniger ein Problem. Also ich wende da dahingehend sehr wenig an, weil die Kinder sehr gut miteinander auskommen.“ (Andreas 2014: 156-159)

„Würden jetzt die Kinder jedes Mal wegen dem [ihrer Herkunft bzw. Kultur] streiten, dann würde ich das vermutlich [in den Unterricht] einfließen lassen, aber da sich die Kinder nicht wegen dem streiten, gibt es eigentlich keinen Grund, dass ich es einfließen lasse. Also wäre das Problem jetzt greifbar und akut da, dann müsste man sich, sich Gedanken machen, wie man das jetzt im Unterricht zusätzlich einbaut.“ (ebd.: 386-390)

Sich nur dann für multikulturelle Belange zuständig zu fühlen bzw. sie nur dann wahrzunehmen, wenn sie (möglicherweise) in Problemen oder Konflikten in Erscheinung treten, klammert den größten und wichtigsten Teil des Interkulturellen Lernen vollkommen aus. Gerade in Klassen, in denen alle SchülerInnen sehr gut miteinander auskommen, sollten die vielfältig zusammengesetzten Identitäten besonders positiv hervorgehoben werden, um herauszustreichen, dass das Zusammenleben über kulturelle Unterschiede hinweg von Werten wie Respekt und Toleranz geprägt ist. Die Klasse selbst würde ein gutes positives Beispiel dafür liefern.

- (4) Der vierte Bereich (Multikulturalität wird negativ wahrgenommen, kurzfristiger Handlungsbedarf) unterscheidet sich vom dritten lediglich dadurch, dass die betreffenden Lehrkräfte sehr wohl Handlungsbedarf sehen, weil es ihrer Meinung nach zu Konflikten oder Problemen im Zusammenhang mit der Multikulturalität der Klasse kommt. Das Handlungsspektrum reicht dabei von kurzfristigem Streitschlichten bis zu umfangreicheren Maßnahmen, die zum Ziel haben, dass wieder „Ruhe einkehrt“. Dabei stellt sich immer die Frage, inwieweit die genannten Konflikte oder Probleme einer Kulturalisierung unterliegen. Dies lässt sich anhand meiner Interviews nicht exakt beurteilen, da dazu vertiefendere Fragen in diese Richtung notwendig gewesen wären. Eine Interviewpassage mit Christopher verdeutlicht die Charakteristika des vierten Bereichs:

„I: Gibt es auch Probleme oder Konflikte die entstehen durch diese multikulturelle Situation in den Klassen?

C: Ja, natürlich ist das ein Problem.

I: Welche ---

C: Andere Länder, andere Temperamente. Das heißt einige nehmen das, nehmen Aussagen nicht so ernst und einige andere nehmen es wieder ernster, schreien herum ohne dass sie merken, dass sie schreien, beleidigen andere und wollen sie gar nicht beleidigen, die anderen fassen das dann ernster auf als andere und so kommt es dann zu Streitigkeiten, die auch extrem werden können.

I: Und du würdest schon sagen, dass die sozusagen mit diesem, durch diese kulturellen Unterschiede entstehen?

C: Auf jeden Fall, ja.“ (Christopher 2014: 234-245)

Bei diesen Streitigkeiten geht Christopher dazwischen, „zieht sie [die streitenden oder raufenden SchülerInnen] auseinander“ (ebd.: 256) bzw. redet mit den betreffenden SchülerInnen nach der Stunde darüber. Seine Auffassung im Bezug auf multikulturelle Klassen ist jedoch klar:

„I: Aber du würdest sagen in einer multikulturellen Klasse passiert so etwas [Streitereien] eher als in einer Klasse, die ---

C: Da wird sowas eher ernster aufgefasst, ja.“ (ebd.: 271-273)

Dieser Zugang nimmt das positive Potenzial, das in jeder multikulturellen Klasse steckt nicht wahr, sondern bekämpft nur (vermeintlich kulturelle) Symptome eines respektlosen Umgangs der SchülerInnen untereinander. Gerade wenn es vermehrt zu Konflikten in der Klasse kommt (welchen Ursprung diese auch immer haben), wäre es wichtiger, langfristig und wertebasiert mit den SchülerInnen an Gemeinsamkeiten und gegen falsche Dichotomien zu arbeiten.

- (5) Dieser Bereich deckt sich mit den in Kapitel 5.1. angeführten Überlegungen von Lisa Delpit (vgl. 2006: 177), wonach Lehrpersonen manchmal die Gemeinsamkeiten ihrer SchülerInnen zu stark in den Mittelpunkt stellen und dadurch eine irreale Konformität in ihren Klassen erzeugen. Dabei laufen sie Gefahr, Unterschiede als nicht wichtig und somit nicht wertvoll abzustempeln, wodurch sie möglicherweise einen Großteil ihrer SchülerInnenschaft nicht ganzheitlich wahrnehmen und sie nicht in der Entwicklung ihrer Identität unterstützen können. Zwei meiner InterviewpartnerInnen haben in bester Absicht Aussagen in diese Richtung getätigt:

„Ich glaube das Problem dabei ist, dass kein so ein großer Unterschied in Wirklichkeit ist zwischen jemandem mit Migrationshintergrund und jemandem ohne, gerade bei der NMS. (Pause) Im Prinzip wenn man mich jetzt fragt, gehen in deine Klasse jetzt Türken oder Perser oder sonst irgendwer, dann kann ich nur nein sagen, weil in meine Klassen gehen Schüler, ja?“ (Lukas 2014: 75-79)

„I: Wie wird diese Multikulturalität in der Klasse auch wertgeschätzt, hervorgehoben, positiv hervorgehoben, gefeiert?

L: (Pause) Nicht so, dass es mir auffallen würde, mache ich allerdings auch selbst nicht, weil ich mache keinen Unterschied, also für mich ist irrelevant woher jemand kommt und deswegen ... also ich setze es nicht als Merkmal nach vorne, sondern es ist das Merkmal vorne, das heißt sie sitzen hier als Gemeinschaft, sie sitzen hier zusammen.“ (ebd.: 174-177)

Die Förderung eines Gemeinschaftsgefühls innerhalb einer Klasse zählt zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrkräften. Sie widerspricht jedoch nicht dem Auftrag, den das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen LehrerInnen erteilt. Die Herausforderung ist es, beides zu bewerkstelligen,

nämlich auf Basis der Gemeinsamkeiten der Klasse einen respektvollen Umgang mit den Unterschieden zu erlernen. Susanne antwortet auf die Frage, ob sie ihre Klassen als multikulturell bezeichnen würde folgendermaßen:

„Ich mache keinen Unterschied, woher sie herkommen, also für mich sind alle Kinder gleich. Also teilweise finde ich sieht man auch gar keinen Unterschied mehr, sage ich ganz ehrlich, und mir geht ein bisschen auf die Nerven, gerade dieses Suchen danach. [...] Die sind da, wir sind eins. Sie leben hier, sie gehören zu uns dazu und ich schaue mir um ehrlich zu sein nicht die Sch-Bögen¹⁴ an, oder ihre Staatsbürgerschaft und dann weiß ich aha, der ist jetzt aus Serbien und der ist jetzt keine Ahnung woher. Interessiert mich ehrlich gesagt nicht. Ich nehme die Kinder als Kind, als eine Person, als ein Wesen an und nicht die Nationalität des Kindes. Also ich glaube die Frage ist so beantwortet.“ (Susanne 2014: 232-240)

Was Susanne damit und auch an anderer Stelle (vgl. ebd.: 318-323) anspricht ist das entgegengesetzte Phänomen zur Gleichheit aller SchülerInnen, nämlich die übertriebene Kulturalisierung vor allem von Problemen oder Konflikten. Wenn Streitereien zwischen möglicherweise pubertierenden Jugendlichen immer auf den Faktor Kultur reduziert werden, tappt man sehr schnell in die Falle in Stereotypen zu denken. Trotzdem macht es als Lehrkraft (vor allem bei Klassenvorständen) Sinn, sich anzusehen, welche Migrationshintergründe die SchülerInnen möglicherweise mitbringen. Diese Information aus dem SchülerInnenstammbuch muss danach auf alle Fälle im Zuge des notwendigen Beziehungsaufbaus vertieft werden.

Zusammenfassend ergibt die genaue Betrachtung von Abbildung 2 ein diverses Bild auf die Einstellungen von Lehrpersonen. Die Multikulturalität der Klasse (bzw. der Gesellschaft) in den eigenen Unterricht aufzunehmen, kann nämlich sowohl bedeuten, dass Streitereien oder Konflikte (laut Interpretation der Lehrkraft) kulturellen Ursprungs in irgendeiner Form geschlichtet werden, als auch fächerübergreifend und als Teil eines neuen multikulturellen Curriculums mit den vielfältigen Identitäten der SchülerInnen umzugehen und sie zu verantwortungsbewussten Mitgliedern einer heterogenen Gesellschaft zu erziehen. Inwieweit überhaupt Handlungsbedarf seitens der Lehrenden gesehen wird, hängt sowohl davon ab, in welchem Zusammenhang die Multikulturalität der Klasse wahrgenommen wird, als auch, ob sich die betreffenden Lehrkräfte überhaupt zuständig fühlen bzw. entsprechende Handlungsmöglichkeiten in diese Richtung erlernt haben. Wenn jedoch die Multikulturalität mit dem Argument alle gleich behandeln zu wollen und auf Gemeinsamkeiten zu fokussieren in den Hintergrund gedrängt wird, werden Handlungen in diesem Zusammenhang vollkommen unnötig, was auch nicht Sinn einer Ausbildung sein kann, die Lehrende dazu befähigen soll, das Potenzial aller SchülerInnen zur Entfaltung zu bringen. Alle von mir interviewten JunglehrerInnen haben entweder an der PH Wien oder der KPH Wien/Krems studiert. Da sie sich nicht alle nach ihrer Ausbildung automatisch im oberen rechten Bereich der Abbildung 2 befinden, ist es wichtig genauer darauf zu blicken, wie gut sie sich seitens ihrer Pädagogischen Hochschule auf die

¹⁴ SchülerInnenstammbuch (Aufzeichnungen über die Schullaufbahn)

multikulturelle Situation in ihren Klassen vorbereitet fühlen und welche Inhalte und Methoden ihnen dazu am meisten in Erinnerung geblieben sind, bzw. welche sie davon möglicherweise selbst umsetzen.

6. Vorbereitung auf die Herausforderungen seitens der PH Wien bzw. KPH Wien/Krems

6.1. Curriculare Ziele und Kompetenzen

Zu Beginn der genaueren Betrachtung der Ausbildung von MittelschullehrerInnen steht die Frage nach den offiziellen Zielen und Kompetenzen, welche die dafür zuständigen Pädagogischen Hochschulen anführen. Was nun eine gute Lehrkraft ausmacht, ist bei der PH Wien auf sieben Domänen zu insgesamt 57 Kompetenzen aufgegliedert, bei der KPH Wien/Krems sind es sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 31 Kompetenzen. Die sieben bzw. sechs Überkategorien decken die verschiedensten Bereiche im Hinblick auf die LehrerInnenausbildung ab. Hier angeführt werden nun jene, bei denen alles was im Zusammenhang mit Interkulturellem Lernen steht, am explizitesten zum Ausdruck gebracht wird. Festgehalten wird jedoch, dass auch bei einigen anderen Kompetenzen diese Inhalte oder Einstellungen mitgedacht werden können.

An der PH Wien kommt es damit zu einer Eingrenzung auf folgende Kompetenzen:

„Sie [die LehrerInnen] reflektieren ihr eigenes Handeln und ihre Einstellungen in Bezug auf das Zusammenwirken von gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Prozessen beim Lernen.

LehrerInnen nutzen insbesondere auch professionsrelevante Theorien und Ergebnisse aus der Gender- und Diversitätsforschung.

LehrerInnen haben eine inklusive Grundhaltung und verfügen über fundierte Kenntnisse und Qualifikationen im Umgang mit Diveristät und Intersektionalität. Sie sehen jegliche Kompetenz als Potenzial und Ressource.

Sie können Heterogenität in ihrer vielfältigen Ausprägung wahrnehmen, verstehen und dementsprechend pädagogisch handeln.

LehrerInnen leisten einen Beitrag zur Entwicklung einer weltoffenen Haltung in einer pluralen Gesellschaft.

LehrerInnen berücksichtigen im Sinne der gemeinsamen Bildungsentwicklung aller Fächer sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende und fachverbindende Aspekte.“ (Curriculum PH Wien 2013: 8-10)

Folgende Kompetenzen können an der KPH mit Interkulturellem Lernen in Verbindung gebracht werden:

„E1: Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen setzen sich mit den sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern auseinander und begleiten sie in ihrer individuellen Entwicklung.“

E5: Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen vertreten soziale, moralisch-ethische und religiöse Werte und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

E7: Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht. Sie stärken die Kooperations- und Konfliktfähigkeit, auch im Hinblick auf die aktive Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben.

V3: Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen nehmen ihre soziale Verantwortung im Nahbereich Schule wahr, mit besonderem Augenmerk auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler und solche mit besonderen Bedürfnissen.

V4: Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen setzen sich in ihrem schulischen und außerschulischen Wirken für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung ein.

V5: Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen beteiligen sich am kulturellen und politischen Leben und tragen zur Entwicklung einer weltoffenen Haltung in einer pluralen Gesellschaft bei.“ (Curriculum KPH Wien/Krems: 1-3)

Die hier angeführten Kompetenzen der PH und KPH unterscheiden sich im Großen und Ganzen kaum. Beide Hochschulen streben laut Curriculum danach, ihre Studierenden umfassend auf die Heterogenität in den Klassenzimmern vorzubereiten und sie darüber hinaus für ihre gesellschaftliche Verantwortung zu sensibilisieren. Ob sie diesem Bildungsauftrag gerecht werden, zeigen die Einschätzungen jener Lehrkräfte zu ihrem Studium, die an diesen Hochschulen vor nicht allzu langer Zeit studiert haben.

6.2. Einschätzungen der JunglehrerInnen

Ein Schwerpunkt der JunglehrerInneninterviews lag darauf, diese über ihr Studium reflektieren zu lassen. Dazu wurden sie gefragt, welche Lehrveranstaltungen sie zu Themen wie Heterogenität, Diversität, Interkulturalität absolviert haben, was ihnen am stärksten in Erinnerung geblieben ist, was sie davon in die Praxis mitgenommen haben und was sie sich in diesem Zusammenhang noch gewünscht hätten (siehe dazu den Interviewleitfaden im Anhang). Vorwegzunehmen ist an dieser Stelle, dass alle InterviewpartnerInnen angaben, diesen Teil ihrer Ausbildung, also die Vorbereitung auf ihren Unterricht in multikulturellen Klassen, als sinnvoll zu erachten und ihn keinesfalls aus dem Curriculum streichen würden. Christopher und Tobias fanden darüber hinaus, dass die Ausbildung in diese Richtung ausreichend war, Andreas Meinung nach sollten interkulturelle Inhalte besser auf das gesamte Studium verteilt (aber nicht notwendigerweise erweitert) werden und Lukas und Susanne

würden sich den Fokus darauf verstärkt in der Schulpraxis wünschen. Elisa, Harald, Matthias, Pamela und Verena erachten diesen Teil ihrer Ausbildung in unterschiedlichem Ausmaß als nicht ausreichend. Vier dieser fünf Befragten (Matthias konnte aufgrund Zeitmangels die Frage nicht gestellt werden) sind generell mit ihrem Studium unzufrieden und gaben an, dass es für sie keine gute Vorbereitung auf die Praxis darstellte. Auch Susanne schließt sich dieser Aussage an und hätte sich von ihrem Studium mehr Praxis gewünscht. Lukas ist der Meinung, dass man die Zeit während des Studiums teilweise effektiver hätte nutzen können. Somit sind mehr als die Hälfte meiner Befragten mit der Lehramtsausbildung für MittelschullehrerInnen an der PH oder KPH entweder vollkommen oder teilweise unzufrieden. Von den übrigen Interviewpartnern gab Christoph an, dass die Ausbildung nur aufgrund der Schulpraxis während des Studiums eine gute Vorbereitung war. Lediglich Andreas und Tobias sind überwiegend bis vollkommen mit ihrer Ausbildung zufrieden.

Die Antworten auf Fragen nach ihren Erinnerungen an Lehrveranstaltungen, die sie ihrer Meinung nach auf die multikulturelle Situation in ihren Klassen vorbereitet haben, fielen ebenfalls eher spärlich aus. Sieben InterviewpartnerInnen haben entweder kaum bis keine Erinnerungen an diese Lehrveranstaltungen oder die Erinnerungen fallen nicht positiv aus. Das, woran sie sich erinnern, kreist vor allem um Probleme (z.B. mit Diversität oder Sprachen), wobei die JunglehrerInnen kritisieren, dass ihnen keine Lösungsvorschläge geboten wurden (vgl. dazu in Kapitel 5.1. Lisa Delpits Kritik, dass in der LehrerInnenausbildung zu stark auf Misserfolge oder Defizite fokussiert wird).

„Ja, also ... es gab die Information eben über die diversen Sprachprobleme, die Kinder mit Migrationshintergrund teilweise haben, wie man darauf Rücksicht nehmen könnte. Wobei es natürlich unmöglich ist jetzt alle Sprachen zu lernen, weil das wären fünf bis zehn, das geht sich nicht aus. [...] man wird natürlich darauf vorbereitet, dass zum Beispiel patriarchale Kulturen andere Ansätze des Umgangs haben, als wir es gewohnt sind zum Teil, aber grob wurde uns da nicht viel vermittelt. Ich wüsste nicht, ob da auch ein Ziel dahinter wäre.“ (Lukas 2014: 48-51, 83-86)

„Ich finde, dass das eher eigentlich untergeht, sagen wir so. Man erfährt zwar, dass es diese Probleme gibt, aber ich finde, dass man eher weniger auf Lösungswege hin deutet, also für uns nahe bringt, weil das Thema ist ja eigentlich, egal in welchem Bezirk du bist, spielt es eine wichtige Rolle und ich finde, dass wir, dass Lehrer extrem viel Einfluss nehmen können, aber wir haben nicht wirklich jetzt irgendwelche Methoden gehabt oder wie man das in der Praxis umsetzen kann, finde ich. Das ist meiner Meinung nach ein bisschen zu kurz gekommen.“ (Matthias 2015: 48-54)

„Überhaupt an die Inhalte erinnere ich mich wenig, [...] es wird halt überall nur an der Oberfläche dahin geschrämt, ja? Und die ganzen Inhalte der Lehrveranstaltungen, ist glaube ich nicht nur mein Eindruck, das war schon immer wieder im Gespräch auch zwischen unseren ganzen Kollegen, dass sich das sehr deckt, erstens also die Titel unterscheiden sich halt, aber die Inhalte sind sehr ähnlich und führen da nicht in die Tiefe.“ (Pamela 2014: 72-78)

„I: Wenn du jetzt an die Lehrveranstaltungen an der PH denkst, was glaubst du sozusagen, was waren so die wesentlichen Inhalte oder Methoden, die dir vermittelt werden sollten?

C: Differenzieren, Differenzieren, Differenzieren. Auf die Schüler eingehen. Meistens eben Sachen, die in der Praxis schwer möglich sind ... ist leider so.“ (Christopher 2014: 94-97)

Von den übrigen drei Interviewten bezog sich Susanne in ihren Erinnerungen zum allergrößten Teil auf einen Fokus auf Sprache (vor allem auf den Umgang mit SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch). Ansonsten merkte sie an, dass sie gerne auch andere Wahlveranstaltungen in diese Richtung besuchen wollte, diese jedoch oft ausgebucht waren. Am meisten erinnert sie sich an die Lehrveranstaltung „Religion katholisch“, da darin viel diskutiert wurde und der Vortragende sympathisch war (dies stimmt mit Aussagen von Andreas überein) (vgl. Susanne 2014: 61-63, 93-103, 111-119). Die Beobachtung, dass Lehrveranstaltungen zu interkulturellen Themen gut besucht sind, machte auch ich während meiner Teilnehmenden Beobachtung an der KPH. Beim ersten Termin der Lehrveranstaltung „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ zählte ich 39 TeilnehmerInnen (in einem dafür eher zu kleinen Raum). Eine Studierende erzählte mir jedoch in einem informellen Gespräch, dass nicht alle rein aus Interesse das Seminar belegen, sondern auch, weil es von der Uhrzeit her gut in den Stundenplan passen würde (vgl. Teilnehmende Beobachtung vom 17.02.2015).

Nur Harald und Tobias (beide studierten an der KPH) konnten ein paar Themen nennen, die ihnen in dem Zusammenhang vermittelt wurden. Dazu zählen der richtige Umgang mit Begrifflichkeiten (AusländerInnen, Migrationshintergrund etc.), eine geschichtliche Aufarbeitung der Migration nach Österreich der letzten Jahrzehnte, Informationen zum richtigen Umgang mit verschiedenen Religionen (insbesondere des Islams), Sprachförderung, sowie die Sensibilisierung für diese Themen mit dem Ziel, Interesse zu wecken, sich weiter damit zu beschäftigen (vgl. Harald 2015: 36-40, 47-53, 57-61, 67-67, 71-75, Tobias 2015: 54-57, 84-89, 120-134). Die angesprochenen Themen decken sich ebenfalls mit den Angaben der LehrveranstaltungsteilnehmerInnen der KPH (siehe Kapitel 6.3.) und meinen persönlichen Beobachtungen einer Lehrveranstaltung an der KPH (vgl. Teilnehmende Beobachtung vom 17.02.2015, 24.03.2015, 19.05.2015).

Die wichtigsten Kriterien, wann eine Lehrveranstaltung von den JunglehrerInnen als gut oder schlecht empfunden wurde, bzw. wann sie weiterempfohlen wird und wann nicht, sind an erster und wichtigster Stelle der/die Vortragende (alle zehn Befragten gaben das an), dicht gefolgt vom Grad des Praxisbezugs des Inhalts (dies wurde von drei Befragten genannt). Nicht nur in der Schule sind es die Lehrenden, die durch ihre Persönlichkeit und ihre Art des Unterrichtens mehr oder weniger bei ihren SchülerInnen bewirken können, auch an der Hochschule setzt sich dies fort (vgl. die Studie von Hattie 2009).

„Jedes Fach ist so gut wie der Professor und ich habe Fächer gehabt, da waren natürlich die Professoren furchtbar und damit war das ganze Fach furchtbar, aber ich bin mir ziemlich sicher, dass, hätte ich einen anderen Professor gehabt, wäre das Fach sehr zielführend und sinnvoll gewesen.“ (Andreas 2014: 266-269)

„Also das, der Großteil der Seminare an der PH, das kann ich dir aber jetzt auch schon sagen, es gab immer wieder interessante Sachen, ja, das war immer abhängig vom Professor, ob man den Professor selbst interessant fand, oder ob er was Nettes zu erzählen hatte. Aber im Großen und Ganzen waren die Seminare an der PH für die Praxis selbst nicht von Nutzen.“ (Elisa 2015: 66-69)

„Gut, ich würde jedem raten, der eben heute zu Studieren anfängt, sich einmal im ersten Semester die Professoren anzuschauen und danach zu den Professoren zu gehen, die ihm positiv aufgefallen sind.“ (Lukas 2014: 156-158)

„[I]ch beurteile die Lehrveranstaltungen nicht so nach Namen, sondern eher wer es gemacht hat.“ (Matthias 2015: 76-77)

„[M]anche Veranstaltungen sind sehr fragwürdig, vor allem auch die Kompetenz der Vortragenden. [...] Also mir sind halt in erster Linie die Seminare in Erinnerung geblieben, die irgendwie ein bisschen praktischer orientiert waren. Wo was passiert ist. Nicht nur eine reine Vortragssituation.“ (Pamela 2014: 226-227, 245-247)

„Es gibt ein, zwei Lehrer, die sind ein Wahnsinn, die erzählen aus ihren eigenen Praxiserfahrungen, eigentlich das was ich hören will und brauche damit ich daraus lernen kann, und es gibt einige die einfach nur stur ihre Folien runterpredigen und ich war damals auch nicht anders, wie ein Schüler, bei manchen schaltest du ab und bei manchen bist du mit dabei. Also das ist, könnte viel mehr praxisorientiert sein.“ (Susanne 2014: 223-227)

„[D]en Sinn oder ja, die Sinnhaftigkeit einer Lehrveranstaltung bringe ich da sehr stark mit dem jeweiligen Professor in Verbindung.“ (Verena 2014: 171-172)

EineN guteN VortragendeN macht laut meinen InterviewpartnerInnen vor allem aus, dass „er/sie weiß wovon er/sie spricht“, also selbst Erfahrungen in Klassen gesammelt hat, die repräsentativ sind (nicht in Privatschulen mit einer „vollkommen anders“ zusammengesetzten SchülerInnenschaft) und dass er/sie einen praxisnahen Unterricht anbietet, ExpertInnen einlädt oder die Hochschule für Exkursionen verlässt.

In meiner Forschung geht es nicht nur darum, was Lehrende in ihrer Ausbildung im Bezug auf den Umgang mit Multikulturalität gelernt haben bzw. was ihnen in Erinnerung geblieben ist, sondern auch, was (z.B. Inhalte oder Methoden) sie aus ihrem Studium mit in die Praxis genommen haben und anwenden. Bloß zwei Interviewpartnerinnen konnten mir darauf eine Antwort geben. Susanne (vgl. 2014: 135) gab an, dass sie die Sensibilität für Diversität aus der Ausbildung in die Praxis mitnahm und Verena (vgl. 2014: 90-97) erzählte, dass sie vor allem bei der Schulpraxis vieles gelernt hatte (und weniger aus den Lehrveranstaltungen), indem sie andere Lehrkräfte beobachtete und sich Methoden abschaute. Natürlich würde man als Lehrperson gerne ein Rezept oder Allheilmittel vermittelt bekommen, welches man mit möglichst wenig Aufwand in der Klasse leicht anwenden kann. Dass es das jedoch nicht geben kann, hebt auch Maria-Rita Helten-Pacher hervor (vgl. 2015: 330-334). Sie vertritt die Ansicht, dass es mehr darum geht achtsam zu sein und Interesse dafür zu wecken. Trotzdem kann es nicht Ziel einer LehrerInnenausbildung sein, die auf Diversität und Multikulturalität

eingehet, dass die ehemaligen Studierenden angeben, von ihrer Ausbildung nichts in der Praxis anwenden zu können.

Auch die Wünsche der JunglehrerInnen gehen in diese Richtung: kompetentere Vortragende bzw. externe ExpertInnen, mehr Praxisbezug bzw. Realitätsnähe, bessere Lehrveranstaltungen zu Themen wie Classroom Management, Disziplin, Konfliktlösung, Gewaltprävention und Mediation, mehr Deutsch als Zweitsprache und eine bessere Vorbereitung auf administrative Tätigkeiten.

Durchwegs positiv ist das Resümee der JunglehrerInnen bezüglich der Schulpraxis. Diese hat sie ihrer Meinung nach gut auf den Lehrberuf vorbereitet und auch bei der Entscheidung geholfen, ob dieser Beruf wirklich für sie geeignet ist. Susanne (vgl. 2014: 206-212) folgend sollte Interkulturelles Lernen als Schwerpunkt in der Schulpraxis eingeführt werden. Elisa kritisiert an ihrer Schulpraxis, dass es hauptsächlich darum gegangen sei, das zu machen, was der/die PraxisbetreuerIn von ihr sehen wollte (da auch die Schulpraxis benotet wird) und viel zu wenig um die Interaktion mit den SchülerInnen. Die Studierenden würden sich nur damit beschäftigen, perfekte Unterrichtsstunden vorzubereiten, in denen dann nichts schief gehen darf und sie in 50 Minuten all ihre Vorbereitungen unterbringen, sodass sie „kaum noch Zeit [haben], irgendwie auf die Kinder zu achten. Wie fühle ich mich da drinnen mit den Kindern? Wie funktioniert das, wenn etwas nicht funktioniert? Wie reagiere ich darauf? Das lernst du alles nicht, weil du so mit deiner Vorbereitung beschäftigt bist.“ (Elisa 2015: 94-97) Eine gesonderte Evaluation der Schulpraxis im Hinblick auf Interkulturelles Lernen wäre empfehlenswert.

Alles in allem fällt das Resümee der JunglehrerInnen im Bezug auf ihre Ausbildung eher negativ aus. Nun stellt sich die Frage, inwiefern sie sich in ihrer Dienstzeit im Hinblick auf die multikulturelle Situation in ihren Klassen fortgebildet haben bzw. planen sich fortzubilden (wozu sie rechtlich in einem gewissen Ausmaß verpflichtet sind). Fünf InterviewpartnerInnen gaben an, dass sie zwar noch keine Fortbildungen in diese Richtung besucht haben, es jedoch vor haben. Zwei Befragte meinten, dass sie Fortbildungen im Zusammenhang mit Interkulturellem Lernen erst besuchen werden, wenn der Bedarf danach in ihren Klassen gegeben ist (z.B. wenn Konflikte entstehen – siehe Bereich drei in Abbildung 2) und ein Junglehrer sieht für sich keine Notwendigkeit nach Fortbildungen in diesem Bereich. Positiv ist, dass alle JunglehrerInnen angaben, in ihrem Kollegium jemanden zu haben, an den sie sich mit Fragen oder Problemen wenden können und dass sie sich an ihrer Schule gut unterstützt fühlen. Außerdem waren alle der Meinung, dass sie genug Bewegungsspielraum in ihrer Schule haben, um Projekte zu unterschiedlichen Themen durchzusetzen. Interessant ist jedoch, dass niemand angab, sich bei Fragen im Zusammenhang mit der multikulturellen Situation in den Klassen an das Interreligiöse und Interkulturelle Beratungszentrum an der KPH bzw. an das Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit und Migration (Ko.M.M.) an der PH zu wenden. Diese Beratungseinrichtungen werden selbst unter JunglehrerInnen, deren Studium an den betreffenden

Hochschulen noch nicht lange zurückliegt, nicht als Anlaufstellen wahrgenommen bzw. sind sie ihnen einfach nicht bekannt.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die MittelschullehrerInnenausbildung im Hinblick auf Interkulturelles Lernen in den meisten Fällen keinen (positiven) bleibenden Eindruck hinterlässt bzw. den zukünftigen Lehrenden kaum konkrete Inhalte oder Methoden in die Praxis mitgegeben werden. Wenn Lehrveranstaltungen als sinnvoll oder lehrreich bezeichnet werden, hat dies weniger mit dem Inhalt, als mit Sympathie und Kompetenz der Vortragenden zu tun und obwohl die MittelschullehrerInnenausbildung mit der Schulpraxis ab dem ersten Semester einen starken Fokus auf das konkrete Tun legt, kann es laut den Studierenden in den Lehrveranstaltungen nie genug Praxisbezug geben. Ob bei dieser Art der Ausbildung die zukünftigen Lehrenden die in Kapitel 6.1. angeführten Kompetenzen erwerben können und ob sie eine Einstellung vermittelt und vorgelebt bekommen, wie sie in Kapitel 5.1. behandelt wurde, damit sie den Herausforderungen des Unterrichtsalltags angemessen begegnen (siehe Kapitel 5.2. und 5.3.) und nicht wie in Kapitel 5.4. dargestellt, keinen Handlungsbedarf wahrnehmen, ist mehr als fraglich.

6.3. Einschätzungen der LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH Wien/Krems

Nicht nur in den Curricula der beiden Hochschulen habe ich mir angesehen, welche Kompetenzen eineN guteN LehrerIn im Bereich des Interkulturellen Lernens ausmachen (siehe Kapitel 6.1.), sondern ich habe auch zwei LehrveranstaltungsleiterInnen an der KPH dazu befragt. Zusammengefasst sind es für Maria-Rita Helten-Pacher folgende Kompetenzen, die Lehrkräfte mitbringen sollten: ausreichend Wissen über Kulturen und Religionen, ein produktives Kommunikationsverhalten (z.B. im Zusammenhang mit Elterngesprächen), Empathie, Verständnis, Authentizität, Interesse, die Fähigkeit Diskurse zu führen und Respekt (auch für andere Meinungen und Ansichten; vgl. Helten-Pacher 2015: 256-280). Erhard Mayerhofer führt ebenso Know-how und Sachwissen an und ergänzt es um Hausverständ, Lebenserfahrung (um nicht so „eng im Kopf“ zu sein) und Grundelementen in Mediation (für Konfliktsituationen; vgl. ebd.: 242-250).

Um zukünftige Lehrende mit diesen Kompetenzen auszustatten bietet Maria-Rita Helten-Pacher sehr abwechslungsreiche Lehrveranstaltungen im Bereich Interkulturelles Lernen und Deutsch als Zweitsprache an. Darin werden unterschiedlichste Begrifflichkeiten diskutiert, rechtliche Rahmenbedingungen geklärt, die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen für MigrantInnen in Österreich beleuchtet und in diesem Zusammenhang die Bildungsdurchlässigkeit nach oben besprochen. Außerdem haben die Studierenden die Möglichkeit, Exkursionen zu Institutionen eigener Wahl zu machen, die sich mit Bildung und Migration beschäftigen, um dort mithilfe von Interviews einen Eindruck zu bekommen, wie gearbeitet wird. Durch ihre ursprüngliche Ausbildung als Deutschlehrerin bringt Maria-Rita Helten-Pacher immer auch literarische Texte zu interkulturellen

Themen in ihre Lehrveranstaltungen ein und regt die Studierenden dazu an, diese für ihren Unterricht zu nutzen. Dasselbe gilt auch für Dokumentationen und Spielfilme, die zum Ausgangspunkt für Diskussionen gemacht werden. Dabei sollen sich die Studierenden aktiv einbringen, um auf diese Weise den Inhalt der Lehrveranstaltung mitzubestimmen. Ziele dahinter sind nicht nur die Sensibilisierung für das Thema und Interesse dafür zu wecken, sondern auch konkretes Wissen zu vermitteln und die Studierenden mit interkulturellen Kompetenzen auszustatten. Ein wichtiges Anliegen für Maria-Rita Helten-Pacher ist ebenfalls, dass die Studierenden nicht nur die Probleme, sondern auch den Mehrwert sehen und erkennen, dass zum Beispiel die ganze Klasse von der Mehrsprachigkeit einiger SchülerInnen profitieren kann. Ob in den Lehrveranstaltungen die Zeit ausreicht, um die Einstellung von Studierenden zur Thematik wesentlich verändern zu können, bleibt jedoch fraglich:

„Sie wissen, Konzepte für Interkulturelles Lernen kommen bei dem einen sehr gut an und bei dem anderen ein bisschen gefiltert. Das heißt, ich kann jetzt nicht sagen, dass das Angebot von allen gleich intensiv genutzt wird, aber man kann unter dem Strich sagen, dass das Themenbereiche sind, die eigentlich alle sehr interessieren. Die Studierenden gehen auch mit einer großen Seriosität an die Themen der Lehrveranstaltung heran, weil ihnen völlig klar ist, dass sie sich damit auseinandersetzen müssen, dass das ihre berufliche Realität ist. Sie haben auch wirklich eher das Gefühl, dass sie zu diesen Themen noch zu wenig wissen und es ist ihnen schon ein Anliegen, sich ernsthaft damit auseinanderzusetzen.“ (Helten-Pacher 2015: 157-165)

Erhard Mayerhofer, dessen Fokus mehr auf Interreligiosität liegt, versucht laut eigenen Angaben in seinen Lehrveranstaltungen sowohl wissenschaftliche Literatur zum Thema zu machen, als auch einen direkten Bezug zur Praxis anhand von Beispielen unterzubringen. Dazu ist es ihm wichtig, dass die Studierenden wissen, was interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen sind und sie über Grundlagenwissen zu den Weltreligionen verfügen. Einen Fokus legt er dabei auf die verbindenden Werte des Islam und Christentums. Die Studierenden werden dazu angehalten selbst aktiv zu werden, in dem sie Interviews mit Personen anderer Glaubensrichtungen führen und die Ergebnisse präsentieren. Außerdem behandelt er anhand statistischer Daten das Verhältnis der Religionsgemeinschaften an Wiener Schulen, um die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema aufzuzeigen. Die Studierenden sollen dabei ihre eigenen Ansichten zum Thema Religion und ihre Fragen in die Lehrveranstaltung einbringen, wodurch immer wieder unterschiedlichste Themen angesprochen und behandelt werden. Als Beispiel nannte er den „richtigen Umgang“ mit Kopftüchern muslimischer Mädchen oder mit interreligiösen Feiern in der Schule. Auch Erhard Mayerhofer arbeitet gerne mit Filmsequenzen. Ziel seines Unterrichts ist, dass die Studierenden ihre eigenen Positionen besser kennen lernen und eventuell auch hinterfragen, interkulturelle Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz entwickeln und verstehen, was Interkulturalität bzw. Interreligiosität bedeuten.

„Es ist nicht das Ziel, dass alle dieselbe Religion kriegen, das ist nicht Interreligiöses Lernen, sondern eine vertiefte Sicht des Eigenen und offen zugehen und umgehen können mit anderen Positionen und Perspektiven. Das ist auch ein wichtiger Punkt. Zusammenleben können in Frieden und Gerechtigkeit ist oberstes Prinzip in der Klasse zunächst einmal und dann auch gesellschaftspolitisch als mögliche Maxime.“ (Mayerhofer 2014: 406-411)

„Das Arbeiten an diesem gemeinsamen Haus, das möglich sein muss in der Klasse und in der Gesellschaft, [dass man] an Bedingungen arbeitet ohne Differenzen von vornherein bagatellisieren zu wollen und die Differenz als Reichtum und Vielfalt als Chance zu sehen.“ (ebd.: 530-533)

Meine Beobachtungen während der Lehrveranstaltung „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ der beiden Vortragenden bestätigen ihre Aussagen in den Interviews. Alles in allem bieten sie ein umfangreiches Programm, mit welchem die Studierenden zum Nachdenken angeregt werden sollen und das ihnen eine Fülle an Material näherbringt. Der größte Kritikpunkt meinerseits an der Lehrveranstaltung ist jedoch die begrenzte Zeit (in dem Fall drei Semesterwochenstunden, wovon nur die Hälfte Präsenzzeit ist), welche dazu führt, dass viele Themen nur oberflächlich behandelt werden können. Dies ist zwar auf der einen Seite für Studierende, die schon mit Interesse an dem Thema in die Lehrveranstaltung gekommen sind, kein so großes Problem, doch ob es auf der anderen Seite zu einer Veränderung der Einstellungen und Vorannahmen derjenigen Studierenden führt, die Interkulturelles Lernen nicht als ihre Aufgabe sehen bzw. die nur in Konfliktsituationen darauf reagieren würden, bleibt fraglich (vgl. Teilnehmende Beobachtung vom 17.02.2015, 24.03.2015, 19.05.2015).

6.4. Kultur und Werte

Abschließend wird an dieser Stelle noch eine Forschungsfrage aufgegriffen, die in unterschiedlichsten Kapiteln bis jetzt von theoretischer Seite behandelt wurde (vgl. Kapitel 4.1., 4.4., 4.5.2.2., 4.5.3.1., 4.6.). Was bedeuten Multikulturalität, Kultur oder (österreichische) Werte für JunglehrerInnen in Mittelschulen? Inwieweit die im Folgenden angeführten Gedanken meiner InterviewpartnerInnen durch ihre Ausbildung geformt oder verändert wurden oder ob sie mit diesen Einstellungen schon ihr Studium begonnen haben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Eine weitere Forschung auf diesem Gebiet wäre anzustreben, da, wie in verschiedensten Zusammenhängen schon aufgezeigt wurde, die Einstellungen und Vorannahmen von Lehrenden einen enormen Einfluss auf deren Umgang mit Multikulturalität in der Klasse haben.

Ein positives Ergebnis meiner Befragung ist, dass sieben InterviewpartnerInnen angaben, dass Kultur etwas ist, das sich ständig verändert und weiterentwickelt. Des Weiteren wird Kultur nicht bloß auf Nationalitäten oder Sprachen begrenzt, sondern umfassender begriffen. Matthias und auch Elisa zum Beispiel betonen den individuellen Charakter von Kultur, also dass es darauf ankommt, wie man persönlich Kultur gestaltet:

„Ich finde Kultur ist einfach das tägliche Umfeld, das man hat, mit dem man auseinander gesetzt ist und über das man sich Gedanken macht, weil es spielt eigentlich alles eine Rolle in der Kultur. [...] sicher gibt es manche Sachen, was fix sind oder so was und zu einer Kultur gehört, aber ich finde, dass jeder Mensch seine eigene Kultur teilweise hat, also seine eigenen Teile, sagen wir so. Sagen wir es gibt den Oberbegriff Kultur für Österreicher, [...], aber es ist auch nicht jeder Österreicher gleich, wie er seine Kultur auffasst, wie er es sieht ist dann für jeden auch wahrscheinlich noch ein bisschen unterschiedlich. Nicht nur jetzt in Österreich sondern für alle Länder wahrscheinlich.“ (Matthias 2015: 158-165)

Bei Verenas Definition fehlt zwar der eigene Gestaltungsanspruch, sie verknüpft Kultur dafür sofort mit abstrakten Normen und Werten:

„Ok, ja Kultur ist, würde ich jetzt definieren, als Kreis, der mich umgibt und nach dem ich lebe, mit Richtlinien, mit Werten, mit Normen, die ich nach einer bestimmten Art und Weise ausführe und wo es auch andere Menschen gibt, die das in derselben Art und Weise wie ich ausführen. Traditionen Normen, Richtlinien, Werte, also all das, ja. Das würde ich als Kultur bezeichnen, ja.“ (Verena 2014: 358-362)

Ähnliches bedeutet Kultur für Lukas (2014: 281-282), der eine kurze und prägnante Definition äußert, wonach Kultur „die Summe der Verhaltensvorschriften und Gedankenmuster einer bestimmten Herkunft“ ist. Zwei Junglehrer definierten Kultur im klassisch essentialistischen Sinn:

„Das heißt jede Kultur hat ihre eigenen Merkmale. Kultur kann ... verschiedenes Essen, verschiedene Sprachen, verschiedene Verhaltensweisen, verschiedenes Temperament [bedeuten].“ (Christopher 2014: 363-365)

„Kultur, das sind für mich die verschiedenen Denkweisen und Verhaltensschemen, [...] die in bestimmten Nationalitäten einfach verankert sind. [...] das ist für mich eine gute Antwort. Wie die halt einfach ticken.“ (Tobias 2015: 362-364)

Auf die Frage, ob es für sie österreichische Werte gibt, die sie ihren SchülerInnen vermitteln, war sich der Großteil der Befragten (acht von zehn) einig, dass sich österreichische Werte nicht von anderen Werten unterscheiden würden und dass es sowohl individuelle Werte gibt, die durch die elterliche Erziehung mit auf den Weg gegeben werden, als auch universelle Werte, die auf der ganzen Welt geteilt werden. Die übrigen zwei Befragten gaben zwar zuerst an, dass es österreichische Werte gibt, ihnen fiel aber in diesem Zusammenhang nichts ein, was sie als Beispiel anführen hätten können.

„M: Schwierig, ja. Na sicher sollte man die Werte von, in dem Land, wo man lebt, bisschen vermitteln und dann tun sich ja auch die Kinder, die jetzt einen Migrationshintergrund haben, leichter vielleicht bei der Integration, wenn sie jetzt die Werte der Österreicher verstehen oder, oder annehmen halt. Es ist irgendwie ---

I: Und welche wären das?

M: ... Weiß ich nicht jetzt. Ich finde nicht, weiß ich nicht, typisch österreichische Werte, weiß ich nicht. Kann ich nicht sagen, aber ich finde, ich finde, dass das schwierig ist, ob man jetzt einem Kind mit Migrationshintergrund das erklärt oder ihm komplett das aufzwingt, also da sollte man glaube ich vorsichtig sein, weil ich finde,

dass das für einen Menschen wichtig ist woher er kommt, dass man ihm das nicht komplett wegnimmt.“ (Matthias 2015: 198-207)

Folgende Werte wollen die JunglehrerInnen ihren SchülerInnen in ihrem Unterricht vermitteln: Ehrlichkeit, Toleranz, Respekt, Manieren/Benehmen, Disziplin und kritisches Denken.

Ziel der Fragen nach wichtigen Begriffen wie Kultur oder Werte war, einen Überblick zu bekommen, in welche Richtung die Definitionen gehen bzw. ob sich daraus Äußerungen in anderen Interviewteilen besser erklären lassen. Es ist mir jedoch bewusst, dass eine genauere Befragung und ein Hinterfragen der ersten Antworten notwendig gewesen wäre, um klare Positionen der JunglehrerInnen festhalten zu können. Dieses Kapitel liefert demnach nur einen ersten Eindruck, weitere Forschungen in diese Richtungen, also inwieweit es in der Lehramtsausbildung die Möglichkeit gibt solch komplexe Themen zu diskutieren bzw. Änderungen in der Denkweise herbeizuführen, wären notwendig.

7. Conclusio

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Umgang von Lehrkräften mit der Multikulturalität ihrer Klassen war mir seit Beginn meiner eigenen Lehrtätigkeit ein großes Anliegen. Auf diese Weise konnte ich mein Studium mit meinem derzeitigen Beruf verknüpfen und mir Gedanken machen, was man an der Lehramtsausbildung für Mittelschulen und an den konkreten Handlungen der Lehrpersonen im Unterricht noch optimieren könnte. Meine Forschungsfragen konzentrierten sich zum größten Teil auf die Ansichten, Einstellungen, Vorhaben und Wünsche von JunglehrerInnen, da sie es sind, die tagtäglich das Lernen unzähliger Kinder beeinflussen und lenken können. Dass Menschen, die diese Schlüsselrollen einnehmen auf allen Ebenen bestmöglich ausgebildet sein sollen, liegt auf der Hand. Eine dieser Ebenen ist ihr Umgang mit der Multikulturalität der heutigen Gesellschaft bzw. ihrer Klassen. Lehrkräfte stellen in ihren Klassen die Bedingungen und die Qualität des Kontaktes verschiedener Kulturen her. Damit sie in diesem Zusammenhang Handlungsbedarf wahrnehmen bzw. sich zuständig fühlen sind multikulturelle Überzeugungen (vgl. Hachfeld 2012: 58) unerlässlich. Das bedeutet, dass die vielschichtigen Identitäten der SchülerInnen als Bereicherung wahrgenommen werden, Kultur dynamisch und von Menschen gestaltet begriffen wird und es für Lehrkräfte darum gehen muss, sich mit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen und sie nicht in Kategorien zu pressen. Auf die Frage auf welche Weise JunglehrerInnen an Mittelschulen die Multikulturalität der Gesellschaft (und ihrer Klassen) in ihren Unterricht aufnehmen, ergaben die empirischen Daten folgendes Bild: Das Curriculum wird von den Lehrenden nicht grundsätzlich verändert, sondern wenn überhaupt mit zusätzlichen multikulturellen Inhalten (z.B. bei speziellen Anlässen) erweitert („Contributions Approach“ oder „Additive

Approach“ nach Banks; vgl. 2007: 251-253). Des Weiteren ist es wichtig sich anzusehen, auf welche Weise JunglehrerInnen die Multikulturalität der Klasse wahrnehmen und inwieweit sie überhaupt Handlungsbedarf in diesem Zusammenhang sehen. Hier habe ich fünf unterschiedliche Strategien herausgearbeitet, die – von keinem Handlungsbedarf über Streite schlichten oder alle vollkommen gleich behandeln zu wollen bis hin zur positiven Hervorhebung der Multikulturalität der Klasse – alles abdecken. Welchem der fünf Bereiche eine Lehrkraft zugeordnet werden kann, kann sowohl von der Ausbildung als auch nur von der Einstellung und dem Engagement der Lehrkraft abhängen. Weitere Forschungen in diese Richtung wären anzustreben.

Obwohl die zu erwerbenden Kompetenzen für Lehrkräfte laut Curricula der PH Wien und KPH Wien/Krems vielversprechend klingen, fühlen sich viele befragte JunglehrerInnen nicht gut auf die Multikulturalität ihrer Klassen vorbereitet. Mehr als die Hälfte äußerten eine generelle Unzufriedenheit mit ihrem Studium und der Großteil erinnert sich kaum noch an Lehrveranstaltungen, die sie auf die Multikulturalität vorbereitet haben. Bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen achteten die JunglehrerInnen zum größten Teil nur auf die Vortragenden, da sie es waren, die ihrer Meinung nach die Qualität einer Lehrveranstaltung ausmachten. Die Schulpraxis wurde größtenteils positiv hervorgehoben, eine gesonderte Evaluation dieser im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Inhalte und Methoden wäre jedoch wünschenswert. Inhaltlich kritisierten die JunglehrerInnen einen zu starken Fokus auf Probleme, ohne konkrete praxisorientierte Lösungsvorschläge anzubieten. Auch Mehrsprachigkeit rückte in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum, wenngleich dies für viele immer noch als Aufgabe der DeutschlehrerInnen angesehen wird (sprachsensibler Fachunterricht gewinnt jedoch an Bedeutung). Meine teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen der KPH zeigten, dass es dort vorrangig um die Sensibilisierung für die Thematik geht und darum, überhaupt Interesse für die weitere Beschäftigung damit zu wecken. Es werden außerdem Begriffe und rechtliche Rahmenbedingungen erklärt, der Umgang mit verschiedenen Religionen und Sprachen besprochen und vieles mehr, mit dem Ziel den Mehrwert von multikulturellen Klassen sichtbar zu machen. Dieser vielversprechende Ansatz erreicht jedoch (noch) nicht alle Studierenden. Auch das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, welches aufgrund seines unverbindlichen Charakters und seiner teils essentialistischen Formulierung kritisiert wurde, ist noch bei weitem keine Grund-Lehr-Haltung bei Lehrenden, sondern weitestgehend unbekannt. Sowohl das Wissen über die Existenz des Unterrichtsprinzips als auch dessen fächerübergreifender Charakter und damit die Zuständigkeit *aller* LehrerInnen muss in der Ausbildung forciert werden. Auch die Ressource des Muttersprachenunterrichts bedarf einer intensiveren Beschäftigung schon während des Lehramtsstudiums.

Positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die befragten JunglehrerInnen angaben, keine „österreichischen Werte“ zu vermitteln, sondern dass ihre SchülerInnen individuelle und universelle Werte mitbringen. Wichtig ist es Lehrkräften ihren SchülerInnen Ehrlichkeit, Toleranz, Respekt, gutes Benehmen, Disziplin und kritisches Denken mit auf den Weg zu geben. Multikulturalität ist für alle

ein positiv besetzter Begriff und eine multikulturelle Klasse wird nicht per se als Nachteil für die SchülerInnen wahrgenommen. Inwieweit sich die Einstellungen zu diesen Begriffen im Laufe des Studiums verändert haben bzw. schon vorher vorherrschten müsste in einer Folgeforschung evaluiert werden.

Das Fortbildungsangebot im Bereich des Interkulturellen Lernens legt einen starken Fokus auf Sprache und ist eher überschaubar. Der Wille unter den JunglehrerInnen zu Fortbildungen in diesem Bereich ist großteils vorhanden, jedoch haben entweder andere Fortbildungen Vorrang oder die Notwendigkeit wird erst wahrgenommen, wenn es zu Konflikten in der Klasse kommt.

Die vorliegende Masterarbeit konnte einige Fragen beantworten, hat aber mindestens genauso viele aufgeworfen. Seitens des Kultur- und Sozialanthropologie wäre eine intensivere Auseinandersetzung mit Fragestellungen im Bildungsbereich wünschenswert, da es methodisch und inhaltlich viel beizutragen gebe. Die Lehramtsausbildung hat nun mit der Überarbeitung der Curricula im Zuge der PädagogInnenbildung-Neu die Chance einiges anders zu machen. Ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung multikultureller Überzeugungen und Handlungskompetenzen für *alle* Lehrenden und *alle* Fächer, sowie interne Evaluierungen der Ausbildung in diese Richtung wären ein erster Schritt. Im Endeffekt liegt die Verantwortung bei den Lehrenden und ihrer Rolle als „agents of change“ (Burns 2012: 44).

8. Bibliographie

Adams, Leah D./Kirova, Anna (2007). Introduction: Global Migration and the Education of Children. In: ebd. (Hg.). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates: 1-12.

Auernheimer, Georg (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG. 7. Auflage.

Auernheimer, Georg (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag. 2. Auflage.

Banks, James A. (2007). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In: Banks, James A./McGee Banks, Cherry A. (Hg.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York (et al.): Wiley: 247-269.

Baumann, Gerd (2000). Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den ethnologischen Dreischritt. In: Schomburg-Scherff, Sylvia M./Heintze, Beatrix (Hg.). *Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach*. Frankfurt a. M.: Verlag Otto Lembeck: 157-169.

Baumann, Gerd (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking national, ethnic, and religious Identities*. New York, London: Routledge.

Beer, Bettina (2008). Einleitung: Feldforschungsmethoden. In: Beer, Bettina (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag: 9-36.

Binder, Susanne (2011). Interkulturelles Lernen. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: transcript Verlag: 164-168.

Binder, Susanne (2005). Wie der Staat Schule macht: Sozialisation im interkulturellen Kontext – ein Ländervergleich. In: Riegler, Johanna (Hg.). *Kulturelle Dynamiken der Globalisierung. Ost- und Westeuropäische Transformationsprozesse aus sozialanthropologischer Perspektive*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften: 175-202.

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

Binder, Susanne/Daryabegi, Aryane (2002). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hg.). Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag: 33-95.

Binder, Susanne/Gröpel, Wolfgang (2009). Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache. In: Six-Hohenbalken, Maria/ Tošić, Jelena (Hg.). Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas: 284-301.

Bourdieu, Pierre (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.

Burns, Tracey (2012). The Importance of Effective Teacher Education for Diversity. In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hg.). Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann: 33-46.

Çağlar, Ayşe (2011). Integration. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 157-161.

Delpit, Lisa (2006). Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom. New York, London: The New Press.

Dirim, Inci/Furch, Elisabeth (2012). Lehrerbildung für das Unterrichten in gemischt muttersprachlichen Klassen in Österreich. In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hg.). Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann: 156-163.

Eriksen, Thomas Hylland (2011). Nationalismus. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 282-286.

Europaforum Wien (2002). Migration, Integration, Diversitätspolitik. In: Stadt Wien, MA 18 & BLI (Hg.). Wien.

Fillitz, Thomas (2002). Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: Fillitz, Thomas (Hg.). Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag: 23-32.

Fuchs, Martin (2007). Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, Gertraude et al. (Hg.). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/Main: Campus Verlag: 17-34.

Gingrich, Andre/Steger, Brigitte (2011). Kulturkreis. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 217-220.

Grillo, Ralph (2007). An excess of alterity? Debating difference in a multicultural society. In: Ethnic and Racial Studies 30(6): 979-998.

Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hg.). Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann: 47-65.

Hattie, John (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.

Hauser-Schäublin, Brigitta (2008). Teilnehmende Beobachtung. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag: 37-58.

Horst, Christian/Holmen, Anne (2007). Bringing Multicultural Education Into the Mainstream: Developing Schools for Minority and Majority Students. In: Adams, Leah D./Kirova, Anna (Hg.). Global Migration and Education: Schools, Children, and Families. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates: 17-33.

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

Joppke, Christian (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy. In: The British Journal of Sociology 55(2): 237-257.

Juliano, Dolores (2008). The challenges of migration: Anthropology, education, and multiculturalism. In: McCarthy, Cameron/Teasley, Cathryn (Hg.). Transnational perspectives on culture, policy, and education: redirecting cultural studies in neoliberal times. New York: Peter Lang: 241-256.

Khan-Svik, Gabriele (2008). Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen. Von der Kulturanthropologie zur interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a. M. (et al.): Peter Lang.

Krell, Gertraude et al. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Krell, Gertraude et al. (Hg.). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/Main: Campus Verlag: 7-16.

Kymlicka, Will (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. In: Vertovec, Steven/Wessendorf, Susanne (Hg.). The Multiculturalism Backlash: European discourses, policies and practices. London, New York: Routledge: 32-49.

Lamnek, Siegfried (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 5. Auflage.

Luciak, Mikael (2012). Integration : Macht : Schule. In: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hg.). Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Göttingen: V&R unipress. 2. Auflage: 147-165.

Luciak, Mikael/Khan-Svik, Gabriele (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. In: Intercultural Education 19(6):493-504.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim (et al.): Beltz Verlag.

Schiffauer, Werner (2002). Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Schiffauer, Werner et al. (Hg.). Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann Verlag: 1-19.

Schönhuth, Michael (2011). Diversität. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 52-56.

Scott, Alan (2011). Nationalstaat. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 286-290.

Steiner, Martina I. (2009). Interkulturelle Kompetenz aus anthropologischer Perspektive. In: Six-Hohenbalken, Maria/ Tošić, Jelena (Hg.). Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas: 266-283.

Strasser, Elisabeth (2009). Was ist Migration? Zentrale Begriffe und Typologien. In: Six-Hohenbalken, Maria/ Tošić, Jelena (Hg.). Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas: 15-28.

Strasser, Sabine (2014). Post-Multikulturalismus und „repressive Autonomie“: sozialanthropologische Perspektiven zur Integrationsdebatte. In: Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hg.). Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS: 41-67.

Strasser, Sabine (2011). Multikulturalismus. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 270-274.

Strasser, Sabine (2010). Ist der Multikulturalismus noch zu retten? Ein Konzept auf dem Prüfstand von Wissenschaft, Politik und Recht. In: Strasser, Sabine/Holzleithner, Elisabeth (Hg.). Multikulturalismus queer gelesen. Zwangsheirat und gleichgeschlechtliche Ehe in pluralen Gesellschaften. Frankfurt/Main: Campus: 342-366.

Strasser, Sabine/ Tošić, Jelena (2014). Egalität, Autonomie und Integration: Post-Multikulturalismus in Österreich. In: Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hg.). Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS: 123-150.

Tošić, Jelena/Streissler, Anna (2009). „Zwischen den Kulturen?“ Kinder und Jugendliche der 2. Generation. In: Six-Hohenbalken, Maria/ Tošić, Jelena (Hg.). Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas: 185-204.

Turner, Terence (1993). Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It? In: Cultural Anthropology 8(4): 411-429.

Vertovec, Steven/Wessendorf, Susanne (2010). Introduction: Assessing the backlash against multiculturalism in Europe. In: ebd. (Hg.). The Multiculturalism Backlash: European discourses, policies and practices. London, New York: Routledge: 1-31.

8.1. Internetquellen

BGBI. Nr. 242/1962 (2015). Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%20Fassung%20vom%2013.08.2015.pdf> [13.08.2015, 18:40]

BGBI. II Nr. 158 (2012). Lehrplan für Neue Mittelschulen.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h
[17.08.2015, 21:11]

Curriculum KPH Wien/Krems (2013). Curriculum des Studiengangs Lehramt für Neue Mittelschulen.
http://www.kphvie.ac.at/uploads/media/NMS_Curriculum_KPH - 29102013_01.pdf [10.08.2015, 9:36]

Curriculum PH Wien (2013). Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Sekundarstufe I/NMS.
http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Bachelorstudien/Bachelorstudien/LehramtNMS/CurriculumNMS.pdf [24.08.2015, 19:25]

Fleck, Elfie (2015). Interkulturalität – Leben in der Migrationsgesellschaft.
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html> [17.08.2015, 21:10]

Garnitschnig, Ines (2015). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2013/14. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.). http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf [17.08.2015, 21:03]

KPH Wien/Krems Träger (2015). <http://www.kphvie.ac.at/organisation/traeger.html> [10.08.2015, 09:28]

Lehrgang Deutsch als Zweitsprache (o.J.). Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache - Unterrichtsarbeit mit mehrsprachigen Lernenden“. <http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge#article-id-484> [17.08.2015, 21:08]

Luciak, Mikael/Binder, Susanne (2010). Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf> [21.09.2015, 18:10]

Teach for Austria Ansatz (2015). Vision 2050. <http://www.teachforaustria.at/unser-ansatz/> [10.08.2015, 9:38]

Teach for Austria Herausforderung (2015). <http://www.teachforaustria.at/die-herausforderung/> [11.08.2015, 19:20]

8.2. Weiterführende Quellen

Bayrhammer, Bernadette (2015). „Auffangklassen ja – aber nur bei gleichzeitiger Integration“. In: die Presse online Ausgabe vom 17.07.2015. <http://diepresse.com/home/bildung/schule/4779496/Auffangklassen-ja-aber-nur-bei-gleichzeitiger-Integration> [13.08.2015, 20:17]

Herzog-Punzenberger, Barbara (2011). Parallelgesellschaft. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag: 326-327.

Kogelnik, Lisa (2015). Die Bildungsreform macht kleine Schritte vorwärts. In: der Standard online Ausgabe vom 07.08.2015. <http://derstandard.at/2000019991158/Die-Bildungsreform-macht-kleine-Schritte-vorwaerts> [13.08.2015, 20:14]

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

8.3. Interviews mit JunglehrerInnen

Andreas (2014). Persönliches Interview am 03.12.2014. Wien.

Christopher (2014). Persönliches Interview am 09.12.2014. Wien.

Elisa (2015). Persönliches Interview am 11.02.2015. Wien.

Harald (2015). Persönliches Interview am 29.01.2015. Wien.

Lukas (2014). Persönliches Interview am 19.12.2014. Wien.

Matthias (2015). Persönliches Interview am 08.01.2015. Wien.

Pamela (2014). Persönliches Interview am 03.12.2014. Wien.

Susanne (2014). Persönliches Interview am 12.12.2014. Wien.

Tobias (2015). Persönliches Interview am 08.01.2015. Wien.

Verena (2014). Persönliches Interview am 10.12.2014. Wien.

8.4. Interviews mit LehrveranstaltungleiterInnen

Helten-Pacher, Maria-Rita (2015). Skype Interview am 29.01.2015. Wien.

Mayerhofer, Erhard (2014). Persönliches Interview am 27.11.2014. Wien.

8.5. Teilnehmende Beobachtungen

Teilnehmende Beobachtung vom 17.02.2015. LV: Interkulturelles und Interreligiöses Lernen.
Vortragende: Maria-Rita Helten-Pacher, Erhard Mayerhofer. Ort: KPH Wien.

Teilnehmende Beobachtung vom 24.03.2015. LV: Interkulturelles und Interreligiöses Lernen.
Vortragende: Maria-Rita Helten-Pacher. Ort: KPH Wien.

Teilnehmende Beobachtung vom 19.05.2015. LV: Interkulturelles und Interreligiöses Lernen.
Vortragende: Erhard Mayerhofer. Ort: KPH Wien.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Paradigmenwechsel von Homogenität zu Heterogenität zu Diversität (vgl. Burns 2012: 43).....	S. 57
Abbildung 2: Auf welche Weise nehmen JunglehrerInnen die Multikulturalität ihrer Klasse wahr und inwieweit sehen sie Handlungsbedarf?	S. 69

10. Anhang

10.1. Interviewleitfaden für Interviews mit JunglehrerInnen

Leitfragen:

Fragen zur Person:

- a) Alter
- b) eventuell 2. Bildungsweg
- c) Erfahrungen als Klassenvorstand
- d) Wie lange unterrichtest du in dieser Schule? Warst du (abgesehen von der Schulpraxis während des Studiums) schon an anderen Schulen angestellt?
- e) Welche Fächer hast du an der PH studiert? Welche Fächer unterrichtest du an der Schule? Welche Schulstufen unterrichtest du?
- f) Herkunft (Migrationshintergrund in der Familie), Erfahrungen im Ausland, längerer Auslandsaufenthalt

(1) Reflexion zum Studium

- a) PH: Welche Lehrveranstaltungen aus dem Modul Heterogenität/Diversität hast du besucht? KPH: Welche Lehrveranstaltungen zu Themen wie Diversität, Heterogenität, Interkulturelles Lernen etc. hast du besucht? Welche waren Pflichtveranstaltungen, welche waren Wahlveranstaltungen? Welche anderen Lehrveranstaltungen hast du besucht, die Themen wie Diversität, Interkulturelles Lernen, Heterogenität, Sprachförderung behandelt haben?
- b) Was ist dir aus diesen Lehrveranstaltungen am stärksten in Erinnerung geblieben?
- c) Was hast du dir während/nach diesen Lehrveranstaltungen für deinen Unterricht vorgenommen?
- d) Was denkst du, waren die wesentlichen Inhalte oder Methoden, die dir zum Thema Interkulturelles Lernen an der PH vermittelt werden sollten?
- e) Welche Inhalte/Methoden aus den Lehrveranstaltungen setzt du in deinem Unterricht um? Welche setzt du bewusst nicht um?

- f) Was hättest du dir bei den Lehrveranstaltungen gewünscht? Was hättest du noch gebraucht?
- g) Erachtet du diesen Teil deiner Ausbildung als sinnvoll bzw. ausreichend?
- h) Findest du, dass dich deine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule gut auf deine LehrerInnentätigkeit vorbereitet hat?
- i) Welche Lehrveranstaltungen würdest du weiterempfehlen, welche nicht?

(2) Reflexion des eigenen Unterrichts/der Klassen

- a) Würdest du deine Klasse als multikulturell bezeichnen? Wenn ja/nein warum?
- b) Wie wird Multikulturalität gefeiert/wertgeschätzt? Welche Aktivitäten werden gesetzt bzw. wie passiert es im regulären Unterricht? Welche Vorteile und Chancen siehst du in einer multikulturellen Klasse?
- c) Kennst du das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen? Was bedeutet es für dich?
- d) (Wie) Findet das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in deinen Unterricht Einzug?
- e) Gibt es dazu Weisungen seitens der Direktion?
- f) Welche Probleme/Konflikte/Vorteile/Nachteile/Chancen ergeben sich daraus?
- g) Wie gehst du mit Konflikten um, die deiner Meinung nach aufgrund einer multikulturellen Zusammensetzung der Klasse entstehen? Welche Konflikte entstehen?

(3) Reflexion zu Schule/Kollegium

- a) Bildest du dich im Hinblick auf die kulturelle Heterogenität in deinen Klassen weiter bzw. hast du vor dich weiterzubilden? Welche Fortbildungen besuchst du?
- b) Welche Fortbildungen würdest du dir dazu wünschen?
- c) Weißt du, wohin du dich wenden kannst, wenn du Fragen zu interkulturellen Themen hast bzw. wo du Infos dazu bekommst?
- d) Gibt es Muttersprachliche LehrerInnen/BegleitlehrerInnen an deiner Schule? Wie eng arbeitest du mit ihnen zusammen?
- e) Welche Sprachen außer Englisch und Deutsch werden von deinem Lehrerkollegium gesprochen?
- f) Gibt es LehrerInnen mit Migrationshintergrund an deiner Schule?
- g) Wie schätzt du deinen „Bewegungsspielraum“ ein, um Projekte zum Thema Interkulturelles Lernen in deinen Klassen bzw. an der Schule generell umzusetzen?
- h) Fühlst du dich an deiner Schule gut unterstützt? Wenn ja, von wem?

(4) Reflexion zu wichtigen Begriffen/Konzepten

- a) Wie würdest du den Begriff Kultur definieren?
- b) Was zählt für dich zur österreichischen Kultur, was sind deiner Meinung nach österreichische Werte? Wie unterscheiden sich österreichische Werte von anderen?
- c) Wie unterscheiden sich deine SchülerInnen in dieser Hinsicht?
- d) Was bedeutet Multikulturalität für dich? Ist für dich das Thema Multikulturalität positiv oder negativ besetzt?
- e) (Wie) Können SchülerInnen von multikulturellen Klassen profitieren? Was sagst du zum Thema „Ausländerklassen“ (Ghettoklassen/Vorbereitungsklassen)?
- f) Findest du, dass man beim österreichischen Schulsystem von Chancengerechtigkeit sprechen kann? Warum?
- g) Was läuft deiner Meinung nach am System Schule (im Kleinen oder im Großen) gut/schlecht?
- h) Welche Verbesserungsvorschläge hast du?

10.2. Interviewleitfaden für Interviews mit LehrveranstaltungsleiterInnen

Leitfragen:

Fragen zur Person:

- a) Wie lange unterrichten Sie schon an der KPH Wien/Krems?
- b) Welche Lehrveranstaltungen bieten Sie an? Hat sich das über die Jahre verändert?
- c) Haben Sie auch schon an anderen PHs oder KPHs unterrichtet – sehen Sie hier Unterschiede?
- d) berufliche Laufbahn
- e) berufliche Tätigkeiten außerhalb der PH Wien
- f) längere Auslandsaufenthalte, Migrationshintergrund in der Familie
- g) Sprachkenntnisse
- h) Alter

Fragen zu den Lehrveranstaltungen:

- a) Handelt es sich bei Ihrer Lehrveranstaltung um eine Wahl- oder eine Pflichtveranstaltung?
Wie zufrieden sind Sie mit dieser Zuschreibung?
- b) Können Sie kurz in Ihren Worten den Inhalt der Lehrveranstaltung skizzieren?
- c) Was sind Ihre Lernziele für die Studierenden?
- d) Welche Methoden verwenden Sie, um diese Lernziele zu erreichen? Warum verwenden Sie gerade diese Methoden?
- e) Was sollen die Studierenden von Ihrer Lehrveranstaltung in die Praxis mitnehmen?
- f) Haben Sie den Eindruck, dass die Anforderungen an die Studierenden in Ihrer Lehrveranstaltung eher hoch oder niedrig sind?
- g) Inwieweit ist es möglich selbst über den Inhalt und die Dauer Ihrer Lehrveranstaltungen zu entscheiden bzw. wie sehr wird dies vom Curriculum der PH vorgegeben?
- h) Was macht Ihrer Meinung nach einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin in Ihrem Fachgebiet aus?
- i) Bei Wahl-LVs: Warum glauben Sie entscheiden sich die Studierenden gerade für Ihre Lehrveranstaltung? Zählt Ihre Lehrveranstaltung eher zu den gut besuchten oder den weniger gut besuchten Lehrveranstaltungen? Wie erklären Sie sich das?
- j) Bei Pflicht-LVs: Befürworten Sie, dass Ihre Lehrveranstaltung Pflicht für alle Studierenden ist? Wenn ja/nein warum? Was ist Ihr Eindruck, wie wird diese „Pflicht“ von den Studierenden wahrgenommen?

Fragen zum Angebot an der KPH Wien/Krems:

- a) Welche Angebote zum Thema Interkulturalität an die Studierenden finden Sie besonders gut und wichtig?
- b) Gibt es Lehrveranstaltungen oder sogar Teile des Curriculums, die Sie gerne verändern würden?
- c) Werden Ihrer Meinung nach die Studierenden von der KPH Wien/Krems ausreichend auf die Multikulturalität Ihrer Klassen vorbereitet? – Wie könnten Sie besser vorbereitet werden? Was würden die Studierenden Ihres Erachtens nach dafür benötigen?
- d) Welche Inhalte lernen die Studierenden dazu? Welche sollten sie dazu lernen?
- e) Welche Methoden lernen die Studierenden dazu? Welche sollten sie dazu lernen?
- f) Können Sie beschreiben, wie die Inhalte von den Studierenden aufgenommen werden, gibt es evtl. Feedback?

- g) Mit welchem Verständnis von Diversität oder Multikulturalität sollten Studierende Ihrer Meinung nach die KPH verlassen? Haben Sie den Eindruck, dass das erreicht wird?
- h) Wo sehen Sie Verbesserungspotenzial?

Fragen zu JunglehrerInnen:

- a) Was sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, mit denen JunglehrerInnen an den Schulen konfrontiert werden?
- b) Was sollten Lehrende in kulturell heterogenen Klassen besonders beachten?
- c) Was sollten Lehrende in kulturell homogenen Klassen – sofern es so etwas gibt – besonders beachten?

Fragen zu wichtigen Begriffen/Konzepten:

- a) Was bedeutet Interkulturelles Lernen für Sie?
- b) Was bedeutet der Begriff Diversität für Sie?

zusätzliche Fragen:

Mag.^a Maria-Rita Helten-Pacher:

- a) Sie sind die Koordinatorin des interreligiösen und interkulturellen Beratungszentrums an der KPH Wien. Könnten Sie kurz skizzieren, was die Aufgaben und Ziele des Beratungszentrums sind und warum es eingerichtet wurde?
- b) Wie wird Ihren Beobachtungen nach heute Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt im Vergleich zu früher wahrgenommen?
- c) In welchen Bereichen der Ausbildung von Lehrenden im Bezug auf Diversität/Interkulturalität wurde schon viel geleistet? Wo sehen Sie noch Verbesserungspotenzial/Veränderungspotenzial?
- d) Was müssen LehrerInnen Ihrer Meinung nach von der PH an die Schule mitnehmen, um einen Unterschied zu Lehrenden zu machen, die auf dem Gebiet des Interkulturellen Lernens nicht oder kaum ausgebildet wurden?
- e) In der Fachliteratur zu Multikulturalität findet sich immer wieder der Vorwurf, dass Lehrende, wenn sie dieses Thema in ihren Unterricht aufnehmen, sich „nur“ mit den unproblematischen „feel-good“ Themen, wie z.B. der Wertschätzung von Musik, Essen, Kleidung, Bräuchen etc. beschäftigen. Dabei läuft man natürlich schnell Gefahr der Essentialisierung und Fixierung von Kultur. Wie ist Ihr Eindruck, welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Werden auch „problematischere“ Themen, wie ökonomische oder politische Ungleichheiten von Lehrenden in Mittelschulen angesprochen, oder – wie KritikerInnen meinen – im Sinne der „Political Correctness“ ausgespart?
- f) Schule als nationalstaatliche Institution soll gemeinsame (österreichische) Werte vermitteln. Welche Werte sehen Sie hier als zentral? Würden Sie auch gern andere Werte vermittelt wissen – wenn ja, welche?

10.3. Beobachtungsleitfaden

Name der LV:

Datum:

Art der LV:

Uhrzeit:

LV-Leiter/in:

Inhalte und Lernziele laut der Homepage:

Rahmenbedingungen der LV (Räumlichkeiten etc.):

Beobachtungen der LV-LeiterIn:

Welche Inhalte und Lernziele werden vermittelt? Welche Methoden wendet er/sie an (Frontalunterricht/Power Point/Diskussionen/Gruppenarbeiten ...)? Welche Methoden werden an die Studierenden vermittelt? Wie verwendet er/sie wichtige Begriffe (Multikulturalität/Diversität/Interkulturalität/Kultur (Fokus auf Kulturalisierung)/Werte/Ausländer/...)? Welche theoretischen Grundlagen werden dafür herangezogen? An welchen WissenschaftlerInnen bzw. Fachrichtungen orientiert er/sie sich? Wer und aus welchen Werken wird zitiert? Wie geht er/sie mit Fragen der Studierenden um? Wird Raum für Diskussionen geboten? Welche Ratschläge/Tipps hat er/sie für die Studierenden im Umgang mit multikulturellen Klassen? Welche Materialien werden verwendet/weitergegeben? Welche Themen im Zusammenhang mit multikulturellen Klassen werden angesprochen (Sprache, religiöse Symbole, Kleidung, Essen, Political Correctness, Assimilierung, Integration, etc.)?

Beobachtungen der Studierenden:

Wie verhalten sie sich? Nehmen sie aktiv teil oder sind sie eher passiv? Stellen sie Fragen? Welche (Verständnis/vertiefend/Grundsatzfragen)? Wie reagieren sie auf den Arbeitsaufwand? Verhandeln sie über den Arbeitsaufwand? Wirken sie interessiert/aufmerksam? Vermitteln sie das Gefühl, dass sie nur Zeit absitzen? Haben sie schon Vorwissen zu dem Thema? Entstehen Diskussionen zu den Themen? Worüber genau? Wie verwenden sie wichtige Begriffe (Multikulturalität/Diversität/Interkulturalität/Kultur/Werte/Ausländer/...)? Entsteht der Eindruck, dass die Studierenden sich durch diese LV auf die Praxis gut vorbereitet fühlen?

Interaktionen vor/nach der LV bzw. in den Pausen:

Informelle Gespräche:

Wichtige Notizen bzw. Fragen, die ich mir stelle:

10.4. Abstract

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Lehramtsausbildung für Mittelschullehrende. Es wird den Fragen nachgegangen, inwieweit und auf welche Weise JunglehrerInnen an Mittelschulen in Wien die Multikulturalität der heutigen Gesellschaft (und ihrer Klassen) in ihren Unterricht aufnehmen und wie gut sie sich seitens ihrer Ausbildung darauf vorbereitet fühlen. Gerade in medialen und politischen Diskursen wird die Multikulturalität der heutigen Gesellschaft sowie deren Auswirkungen auf die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution oft aufgegriffen. Das Konzept des Multikulturalismus, welches in der Arbeit anhand der gängigen kritischen Argumentationslinien aufgearbeitet wird, verbindet in diesem Zusammenhang die wertschätzende Grundhaltung gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft mit (politischen) Handlungssimplikationen. Lehrkräfte können dabei Schlüsselrollen einnehmen, da ihre Einstellungen und Erfahrungen (z.B. während der Ausbildung) die Art und Weise beeinflussen, wie sie mit Herausforderungen im (multikulturellen) Unterrichtsalltag umgehen. Deshalb wurden Interviews mit JunglehrerInnen geführt, in denen ihnen Fragen zu ihrem Studium, ihrem Unterricht und ihren Einstellungen im Bezug auf Multikulturalität gestellt wurden. Der Fokus liegt darauf, wann Lehrkräfte im Bezug auf die Multikulturalität ihrer Klasse Handlungsbedarf sehen, was sie an Inhalten und Methoden dazu von ihrer Ausbildung in die Praxis mitgenommen haben und was sie sich gewünscht hätten. Ergänzend wurde eine entsprechende Lehrveranstaltung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems teilnehmend beobachtet, die LehrveranstaltungsleiterInnen interviewt und die Curricula der Ausbildungsstätten für Mittelschullehrende analysiert. Obwohl alle JunglehrerInnen die multikulturelle Zusammensetzung der Klasse positiv hervorheben, zeigt die Masterarbeit, dass der tatsächliche Handlungsbedarf und Auftrag seitens des Ministeriums *aller* Lehrenden in *allen* Fächern (noch) nicht wahrgenommen wird. Ebenso verändern die Lehrenden ihr Curriculum nicht grundsätzlich, um der Multikulturalität der Gesellschaft und der Klasse gerecht zu werden, sondern ergänzen es – wenn überhaupt – durch zusätzliche Themen, wenn der Bedarf danach gegeben ist (z.B. bei aktuellen Themen) oder spezielle Feiertage gefeiert oder Projekte gemacht werden. Manche interviewten JunglehrerInnen nahmen in diesem Zusammenhang ihre Zuständigkeit überhaupt nicht wahr, was mit ihrer studierten Fächerkombination, ihrem generellen Engagement in diese Richtung oder aber auch mit der Abwesenheit von offensichtlich interkulturellen Konflikten in ihren Klassen zusammenhängen kann. Die Lehramtsausbildung für Mittelschulen schafft es demnach (noch) nicht, generelle Einstellungen im Bezug auf Multikulturalität zu verändern bzw. ein Gefühl der Zuständigkeit inklusive konkreter und langfristiger Handlungsmöglichkeiten in *allen* Fächern zu vermitteln. Inwieweit SchülerInnen in der Entfaltung ihrer vielfältigen Identitäten unterstützt werden, hängt damit zum größten Teil vom individuellen Engagement der Lehrenden ab und nicht so stark von ihrer Ausbildung.

The aim of this master thesis is to acquire an insight into the teacher training for secondary schools. It is being investigated to what extent and how young teachers¹⁵ at secondary schools in Vienna do incorporate into their classes the multiculturality of the society (and their classes) and – on the basis of their professional training – how well prepared they are feeling for that task. Particularly in media and political discourses the topic of multiculturality in our present society and its impact on the schools as pedagogical and educational institutions is being taken up. The concept of multiculturalism, which is being analysed in this thesis – on the basis of the prevalent critical lines of argumentation – combines in this context an appreciative approach towards a multicultural society with the implications of the resulting (political) actions. Teachers could take over a key role in this process, because their attitudes developed and experiences gained during their educational studies have an impact on the way how to cope with the challenges of a multicultural everyday teaching life. Therefore interviews have been conducted with young teachers where they have been questioned about their studies, classes and their attitude towards multiculturality. Here is the focus on the aspects on taking actions in the class, which are related to the multiculturality of the class, contents and methods acquired during their teacher training and its practical application and what they should like to have seen. Complementary a related lecture at the University College of Teacher Education of Christian Churches Vienna/Krems was participatorily observed, course lecturers were interviewed and the curricula of institutions for teacher training for secondary schools were analysed. Although all young teachers positively emphasize the multicultural composition of their classes, the master thesis is showing that actual actions of *all* teachers in *all* subjects as direction from the Ministry of Education concerning such matters are not (yet) apprehended. Likewise teachers don't fundamentally change their curriculum to fulfil the requirements for a multicultural society and their classes but complement it – if at all – with additional issues where a need exists (i.e. current topics), celebrating particular holidays or carrying out projects. In this respect some of the teachers interviewed were not at all fulfilling their responsibilities. This may be due to their subjects studied, their general commitment in that respect or in the absence of obvious intercultural conflicts in their classes. Thus the teacher training for secondary schools is not (yet) able to change general attitudes towards multiculturality or to teach a sense of responsibility including specific and long-term possibilities of taking actions regarding *all* subjects. To what extent students are assisted in their development of multiple identities thus is largely depending on the individual commitment of the teachers and less severely on their professional training.

¹⁵ Young teacher don't have more than three years of professional service [definition NJ].

10.5. Curriculum Vitae

Nicole Jungmann, BA

Ausbildung

seit 09/2015	Bachelorstudium: Lehramt für Neue Mittelschulen an der kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems → Fächer: Deutsch, Geschichte
09/2013 bis 01/2015	Lehrgang: Lesedidaktikerin für die Sek 1 an der Pädagogischen Hochschule Wien → Ausbildung zur Multiplikatorin und Schul- und Unterrichtsentwicklerin in der Lesedidaktik
03/2011 bis 10/2015	Masterstudium: Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien
10/2006 bis 02/2011	Bachelorstudium: Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien → Abschluss mit Auszeichnung

Berufserfahrung

seit 09/2015	Lehrerin an der WMS Leipziger Platz in 1200 Wien → Projekt: WMS! – Wir machen Schule!
09/2012 bis 08/2015	Lehrerin an der NMSi Steinbauergasse in 1120 Wien
09/2012 bis 08/2013	Lehrerin an der NMS Singrienergasse in 1120 Wien
06/2012 bis 08/2014	Fellow bei Teach For Austria → Planung und Durchführung von Projekten → laufende Fortbildungen und intensive Begleitung durch TrainerInnen und externe ExpertInnen (Supervision und Mentoring) → Mitarbeit am Aufbau der Organisation Teach For Austria
07/2013 bis 08/2013	Associate Tutor bei Teach for Austria → Trainerin im Rahmen des Curriculums „Lernen. Lehren. Leadership“: Unterstützung des pädagogischen Teams bei der Ausbildung des Fellow-Jahrgangs 2013, Planung und Durchführung von Workshops und Reflexionsgesprächen
10/2010 bis 05/2012	Bildungsreferentin für Südwind NÖ Süd → Workshops an Schulen zu den Themen Fairtrade, Klimawandel, Globalisierung, Migration/Integration etc.
09/2009 bis 12/2012	ehrenamtliche Mitarbeit und Vorstandsmitglied bei SCI (Service Civil International) Österreich → Kassierin von Jänner 2011 bis Dezember 2012 → Workshops an internationalen Freiwilligenprojekten zu den Themen Menschenrechte, Diskriminierung, Rassismus, Ressourcenverteilung, Frieden etc.