



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Veränderter GW-Unterricht in Zusammenhang mit der  
Flucht- und Asylsituation im Jahr 2015“

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Daniel Raithofer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

A 190 445 456

Lehramt UF Biologie und Umweltkunde  
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Mag. Dr. Christiane Hintermann



## Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass die ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, .....



## Vorwort

Mein Dank gilt all jenen, die mich in den Wochen und Monaten der Entstehung dieser Arbeit auf die eine oder andere Art und Weise unterstützt haben. Meiner Betreuerin Mag. Dr. Christiane Hintermann danke ich dafür, dass sie trotz vieler anderer Verpflichtungen und vollem Terminkalender die Zeit gefunden hat, mir an den entscheidenden Stellen fachlich zur Seite zu stehen und in motivierenden Gesprächen meine Ansätze und Ideen in die richtigen Bahnen zu lenken. Danke sage ich auch für die Kontakte, die sie mir für den empirischen Teil vermittelt hat.

Mein Dank gilt auch meinen ehemaligen und gegenwärtigen Chefs Florian Berger, Daniel Scherz und Christian Tang, die es mir ermöglicht haben, Studium und Job zu verbinden und, wenn immer es irgendwie machbar war, auf terminliche Wünsche meinerseits Rücksicht zu nehmen. Vor allem im Endspurt dieser Arbeit war das noch einmal wichtig.

Bedanken möchte ich mich auch bei all jenen, die sich bereiterklärt haben, am empirischen Teil der Arbeit teilzunehmen. Ohne die InterviewpartnerInnen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Danke sage ich auch meinen Eltern, die mir immer wieder zu verstehen gegeben haben, welchen Respekt sie davor haben, dass ich mich noch einmal zu einem Studium entschieden und das neben dem Job durchgezogen habe. Auch haben sie es sich nicht nehmen lassen, mir, obwohl ich mittlerweile schon einige Zeit auf eigenen finanziellen Beinen stehe, die eine oder andere Finanzspritze zu verpassen, danke auch dafür.

Und last not least danke ich Alexandra Piswanger dafür, dass sie mich ohne Vorbehalt voll und ganz in meinem Tun unterstützt hat, dass sie für mich da war, wenn ich angestanden bin und mir in arbeitsamen Stunden die nötige Zeit und den nötigen Raum für diese Arbeit gegeben hat. Ich liebe Dich!



# Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| 1 Einleitung.....  | 10 |
| 2 Begriffsdefinitionen.....  | 11 |
| 3 Migrationspädagogik als Ausgangspunkt und Rahmen.....  | 13 |
| 3.1 Auf dem Weg zur Migrationspädagogik – ein historischer Abriss.....                                 | 14 |
| 3.2 Migrationspädagogik statt Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik – eine Abgrenzung..... | 19 |
| 3.2.1 Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik in der Gegenüberstellung.....                   | 20 |
| 3.2.2 Kritik an Interkultureller Pädagogik aus migrationspädagogischer Sicht.....                      | 22 |
| 3.3 Ansätze einer interkulturellen Kompetenz aus migrationspädagogischer Sicht.....                    | 24 |
| 3.3.1 Exkurs: Die Schlechterstellung von MigrantInnen im heimischen Bildungssystem.....                | 24 |
| 3.3.2 Maßnahmen gegen die Schlechterstellung.....  | 27 |
| 3.3.3 Ableitungen für die Migrationspädagogik.....   | 30 |
| 4 Kontextfelder für die Wirksamkeit von Migrationspädagogik.....                                       | 32 |
| 4.1 Aktuelle (Flucht-)Migration.....   | 32 |
| 4.2 Aktuelle (Flüchtlings-)Politik.....  | 37 |
| 4.3 Mediale Präsenz des Themas.....  | 42 |
| 4.4 LehrerInnenrealität.....   | 49 |
| 5 Ableitungen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht.....                                  | 51 |
| 6 Empirischer Teil.....  | 54 |
| 6.1 Leitfadengestützte ExpertInneninterviews.....  | 56 |
| 6.2 Forschungsdesign – Datenerhebung.....  | 59 |
| 6.3 Qualitative Inhaltsanalyse.....  | 65 |
| 6.4 Forschungsdesign – Datenauswertung.....  | 67 |
| 6.5 Das Kategoriensystem.....  | 69 |
| 7 Auswertung der Ergebnisse.....   | 74 |
| 7.1 Schule 1: GWIKU 18 Haizingergasse.....   | 74 |
| 7.1.1 K1: Medien.....  | 74 |
| 7.1.2 K2: Politische Bildung.....  | 76 |
| 7.1.3 K3: Flüchtlingspolitik.....  | 77 |
| 7.1.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht.....   | 77 |
| 7.1.5 K5: Unterstützung.....   | 78 |
| 7.1.6 K6: Diversität im Unterricht.....  | 79 |
| 7.1.7 K7: Sprachkenntnisse.....  | 80 |
| 7.1.8 K8: Integration.....   | 81 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.2 Schule 2: AHS Bildungszentrum Kenyongasse, Mater Salvatoris.....       | 82  |
| 7.2.1 K1: Medien.....  | 82  |
| 7.2.2 K2: Politische Bildung.....  | 84  |
| 7.2.3 K3: Flüchtlingspolitik.....  | 84  |
| 7.2.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht.....                       | 85  |
| 7.2.5 K5: Unterstützung.....   | 87  |
| 7.2.6 K6: Diversität im Unterricht.....                                    | 87  |
| 7.2.7 K7: Sprachkenntnisse.....  | 88  |
| 7.2.8 K8: Integration.....   | 88  |
| 7.3 Schule 3: BG, BRG, WISKU 11 Geringergasse.....                         | 89  |
| 7.3.1 K1: Medien.....  | 89  |
| 7.3.2 K2: Politische Bildung.....  | 90  |
| 7.3.3 K3: Flüchtlingspolitik.....  | 92  |
| 7.3.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht.....                       | 93  |
| 7.3.5 K5: Unterstützung.....   | 95  |
| 7.3.6 K6: Diversität im Unterricht.....                                    | 96  |
| 7.3.7 K7: Sprachkenntnisse.....  | 97  |
| 7.3.8 K8: Integration.....   | 98  |
| 7.4 Schule 4: Evangelisches Gymnasium und Werkschulheim Erdbergstraße..... | 99  |
| 7.4.1 K1: Medien.....  | 100 |
| 7.4.2 K2: Politische Bildung.....  | 101 |
| 7.4.3 K3: Flüchtlingspolitik.....  | 102 |
| 7.4.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht.....                       | 102 |
| 7.4.5 K5: Unterstützung.....   | 104 |
| 7.4.6 K6: Diversität im Unterricht.....                                    | 105 |
| 7.4.7 K7: Sprachkenntnisse.....  | 105 |
| 7.4.8 K8: Integration.....   | 106 |
| 7.5 Schule 5: BG, BRG, WIKU RG Franklinstraße 26.....                      | 108 |
| 7.5.1 K1: Medien.....  | 108 |
| 7.5.2 K2: Politische Bildung.....  | 109 |
| 7.5.3 K3: Flüchtlingspolitik.....  | 110 |
| 7.5.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht.....                       | 111 |
| 7.5.5 K5: Unterstützung.....   | 112 |
| 7.5.6 K6: Diversität im Unterricht.....                                    | 113 |
| 7.5.7 K7: Sprachkenntnisse.....  | 114 |
| 7.5.8 K8: Integration.....   | 114 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.6 Gesamtauswertung aller Schulen.....            | 116 |
| 8 Interpretation und Diskussion.....               | 118 |
| 8.1 K1: Medien.....                                | 118 |
| 8.2 K2: Politische Bildung.....                    | 120 |
| 8.3 K3: Flüchtlingspolitik.....                    | 122 |
| 8.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht..... | 123 |
| 8.5 K5: Unterstützung.....                         | 124 |
| 8.6 K6: Diversität im Unterricht.....              | 126 |
| 8.7 K7: Sprachkenntnisse.....                      | 127 |
| 8.8 K8: Integration.....                           | 128 |
| 8.9 Rolle der Schulstandorte.....                  | 129 |
| 8.10 Zusammenfassung und Ausblick.....             | 131 |
| 9 Literaturverzeichnis.....                        | 135 |
| Anhang.....  | 142 |

# 1 Einleitung

Der Sommer und Herbst 2015 haben das Thema Migration sehr stark in den Mittelpunkt gestellt. Die Entwicklungen in Krisengebieten weltweit und hier insbesondere in Syrien haben zehntausende Menschen dazu bewegt, sich auf den Weg nach Europa zu machen, um hier Zuflucht zu finden. Medial omnipräsent, verzerrt und der Schlagzeile dienend aufgebauscht, war und ist das Thema gesellschaftlich viel diskutiert. Auch in der Politik lassen sich derzeit keine Wahlen schlagen, ohne zu Flüchtlingen und Migration Stellung zu beziehen. Wie gespalten Politik und Bevölkerung in der Sache sind, haben Debatten über die Aufnahme oder Rückweisung von Flüchtenden, über Asylheime, Grenzzäune oder Gesetzesverschärfungen gezeigt. Migration und Flüchtlinge sind aber auch im Schulbereich Teil des Alltags. Die Zusammensetzung der Schulklassen wird durch SchülerInnen mit Migrationshintergrund vielfältiger, auch durch jene schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die durch die Fluchtbewegung im Sommer und Herbst 2015 nach Österreich gekommen sind. LehrerInnen kommen also nicht umhin, sich mit Migration auseinanderzusetzen, was zunächst zu einer Sensibilisierung, in weiterer Folge aber möglicherweise zu einer Ermüdung oder gar Überforderung führen kann. Hier setzt mein persönliches Interesse ein. In einer künftigen Lehrtätigkeit ist ein professioneller Umgang mit Diversität im Unterricht unerlässlich. Kulturelle Vielfalt und Migrationshintergrund als Teil dieser Diversität stellt diese Arbeit in den Vordergrund, ohne sie dabei jedoch in ihrer Bedeutung vor andere Kategorien der Diversität setzen zu wollen. Haben nun aber die eben aufgezeigten Ereignisse einen Einfluss darauf, wie mit Diversität im Unterricht umgegangen wird? Das sollen im Zuge dieser Arbeit geführte Interviews mit LehrerInnen an Wiener AHS zeigen. Die konkrete Fragestellung dabei lautet wie folgt:

Inwieweit haben sich der Zugang zu und Umgang mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Migration im Sommer und Herbst 2015 verändert?

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, Veränderungen in der Herangehensweise der Lehrkräfte an das Thema Flucht und Asyl im Unterricht aber auch im Umgang mit kultureller Vielfalt durch die Migration der Sommer- und Herbstmonate des Jahres 2015 abzubilden. Die reflexive Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen soll einerseits (angehenden) LehrerInnen im Unterricht dienen, andererseits auch mögliche Ansätze für nötige Unterstützung im Unterricht und/oder der LehrerInnenbildung beim Themenkreis Flucht, Migration, Kultur und Integration liefern und potenzielle Defizite aufzeigen.

Einschränkend muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die durchgeführte Untersuchung keine umfassende Betrachtung aller Wiener Schulen liefern kann und will, die Ergebnisse also

exemplarisch für einige Schulstandorte und Lehrpersonen stehen.

Der erste Teil dieser Arbeit steckt zunächst den theoretischen Rahmen ab. Zu Beginn gilt es in Kapitel 2 einige Begrifflichkeiten zu definieren, die im Zuge der nachfolgenden Abschnitte verwendet werden. Als theoretische Basis in Kapitel 3 dient sodann die Migrationspädagogik nach Mecheril (2004, 2010). Nach einer Betrachtung ihrer Vorläufer, der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik im Unterkapitel 3.1, wird im nachfolgenden Unterkapitel 3.2 eine Abgrenzung zu diesen betrieben. Schließlich werden in 3.3 Ansätze einer interkulturellen Kompetenz aus migrationspädagogischer Sicht diskutiert. Kapitel 4 behandelt Kontextfelder, die möglicherweise bei potentiellen Veränderungen einen Einfluss haben. In 4.1 handelt es sich um die aktuelle (Flucht-)Migration, in 4.2 um die aktuelle (Flüchtlings-)Politik, in 4.3 um den medialen Einfluss und in 4.4 um die LehrerInnenrealität. Kapitel 5 beschreibt Ableitungen für den GW-Unterricht, die sich aus Migrationspädagogik und Einflussfaktoren herauslesen lassen. Mit dem 6. Kapitel beginnt der empirische Teil der Arbeit. Zunächst werden die einzelnen Schritte des Vorgehens, in 6.1 die leitfadengestützten ExpertInneninterviews, in 6.2 das Forschungsdesign der Datenerhebung, erläutert. In 6.3 wird auf die qualitative Inhaltsanalyse näher eingegangen, in 6.4 sodann das gewählte Forschungsdesign für die Datenauswertung umrissen. 6.5 behandelt dann noch das für die Auswertung gewählte Kategoriensystem im Detail. Kapitel 7 ist die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews, zunächst für die einzelnen Schulen zusammengefasst (7.1-7.5) und schließlich im Gesamten in Unterkapitel 7.6. Abschließend werden in Kapitel 8 die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage diskutiert und interpretiert, sowie ein Resümee gezogen.

## **2 Begriffsdefinitionen**

Um Missverständnisse und Unklarheiten, die im Zusammenhang mit einigen im Zuge dieser Arbeit verwendeten Begriffen auftreten könnten, zu vermeiden bzw. zu beseitigen, macht es Sinn, diese vorab in ihrer innerhalb der Arbeit zugewiesenen Bedeutung und theoretischen Einordnung, zu definieren.

### **Kultur**

Der Begriff Kultur wird hier im Sinne der Cultural Studies als Alltagspraxis gesehen, die jede und jeder Einzelne zur sozialen und symbolischen Interaktion mit seiner unmittelbaren Umwelt nutzt, um dem je eigenen Leben einen Sinn zu stiften und sich selbst in einem Schema der Unterscheidungen zu positionieren. Darüber hinaus transportiert der Begriff Kultur in dieser Definition aber noch eine Machtkomponente. Verschiedenheiten und ihre Unterscheidung sind nicht per se vorgegeben, sondern werden in der alltäglichen Praxis zur Erschaffung und Festigung von Machtverhältnissen geschaffen, verfestigt und verteidigt. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 96)

### **Der/Die MigrantIn**

In der Definition des Begriffs soll nicht nur von einer formellen, juristischen, durch die Staatsangehörigkeit festgelegten Zuschreibung ausgegangen werden, sondern es sollen auch informelle, zugehörigkeitsbestimmende Faktoren mit einfließen. Migration als Begriff, der Grenzen problematisiert, macht die Frage der Zugehörigkeit von Personen also individuell, sozial und gesellschaftlich zum Thema und das auf mehreren Ebenen. MigrantIn ist also jemand, der in irgendeiner Form von „außen“ kommt, sei das räumlich, kulturell oder auf welche Art auch immer, und innerhalb von jener Gesellschaft, in die ein Migrant/eine Migrantin migriert, als „fremd“ und „nicht zugehörig“ definiert wird. Der Migrant/Die Migrantin weicht von der imaginären „Normalität“ ab, die sich jene Gesellschaft, in die er/sie migriert, zurechtgelegt hat. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 35-40)

### **Der/Die Migrationsandere**

Hierbei handelt es sich um einen von Mecheril definierten Begriff, der darauf hinweist, dass die Unterscheidung in MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen, sowie AusländerInnen und Nicht-AusländerInnen nicht per se existiert, sondern als relationales Phänomen im Kontext einer Migrationsgesellschaft. Mecheril thematisiert mit diesem Kunstwort die mit dem Phänomen einhergehenden Zuschreibungen und Pauschalierungen und fordert eine Reflexion der Konstruktion dieser Unterscheidung. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 17)

### **Othering**

Der Begriff geht auf den Literaturwissenschaftler Edward Said zurück, der damit in den 1970er Jahren das Konzept der Erschaffung der/des Anderen beschrieben hat, welche historisch gesehen weit zurück, zumindest aber bis in die Kolonialzeit reicht. Durch diese Form der zunächst gedanklichen Ausgrenzung von „Fremden“ werden diese zeitgleich erst zu „Fremden“ gemacht und darüber hinaus erst ein „Wir“ für all jene, die nicht zu den „Fremden“ gezählt werden, geschaffen. In gedanklichen Gegensatzpaaren werden dem als identitätsstiftend angesehenen „Wir“ durchwegs positive Attribute zugeschrieben, dem „Nicht-Wir“ dagegen meist negative und unerwünschte Zuschreibungen umgehängt. Said beschreibt diese Praxis des Fremdmachens als gewaltvoll und hegemonial. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 42)

### **Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit**

Der zusammengesetzte Begriff natio-ethno-kulturell bringt zum Ausdruck, dass die drei Begriff Nation, Ethnizität und Kultur gleichermaßen überbestimmt, diffus und unscharf sind und, dass sie sich in ihrer Bedeutung überlappen und sogar gegenseitig zur Erklärung herangezogen werden. Jemand, der sich als „österreichisch“ bezeichnet, kann sich damit sowohl auf kulturelle, ethnische

als auch nationenbezogene Aspekte beziehen. Gleichzeitig ist es gerade diese Unklarheit in der Definition des Begriffes „österreichisch“, der ihn politisch und sozial wirksam macht, der ihn als Schablone für eine „Wir“-Konstruktion wirksam macht. Das „österreichische Wir“ grenzt sich von allem was „nicht-österreichisch“ ist, also ein „Nicht-Wir“ darstellt, ab. Die Unschärfe der Definition dieses konstruierten „Wirs“ ermöglicht nun Imaginationen, Vorurteile oder Zuschreibungen. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit thematisiert im Zusammenhang mit Migration gerade dieses diffus konstruierte „Wir“, dessen Mitglieder definieren, wer Teil davon ist und wer nicht. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 14)

### **Disponiertheit**

Dieser im Sinne Mecherils und letztlich Bourdieus verwendete Begriff, soll die auf Erfahrungen zurückzuführende Eingebundenheit jeder und jedes Einzelnen in einen sozialen Kontext wie beispielsweise Milieu, Klasse oder natio-ethno-kulturelle Gruppe zeigen und diese Eingebundenheit gleichzeitig ermöglichen. Die Disponiertheit setzt den Rahmen für Erleben und Handeln und ist durch fortwährend neue Erfahrungen veränderlich. Mit Blick auf den Kontext Schule spricht Mecheril von Konsonanz und Dissonanz, je nachdem, wie gut die je eigene Disponiertheit einer Person zum Kontext Schule passt. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 129)

### **Integration**

Der Begriff wird innerhalb dieser Arbeit grundsätzlich derart verstanden, dass mit Integration die Möglichkeit zu einer sozialen Anteilnahme in möglichst allen Bereichen geschaffen wird, sowie innerhalb der Gesellschaft ein sozialer Aufstieg ermöglicht werden soll (vgl. Perchinig 2010: 19). Er wird dezidiert nicht als Anpassung an eine Mehrheitsgesellschaft bzw. Assimilation definiert. Im Zuge des historischen Abrisses über die Ausländerpädagogik sowie im empirischen Teils durch die InterviewpartnerInnen kann der Begriff aber anders ausgelegt werden.

## **3 Migrationspädagogik als Ausgangspunkt und Rahmen**

Migration ist zwar historisch gesehen kein neues Konzept, in den letzten 50 Jahren ist sie jedoch, auch durch Globalisierung und Reisemöglichkeiten, mehr und mehr in den Vordergrund gerückt und wird auf gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Ebene vielfach diskutiert (vgl. Auernheimer 2012: 9; Krüger-Potratz 2005: 13-14; Mecheril u.a. 2010a: 7-8; 19). Neben einer laufenden Veränderung der Rahmenbedingungen für Migration, seien das wirtschaftliche oder politische Entwicklungen, hat sich auch die Meinung in der (pädagogischen) Fachdiskussion entwickelt. Konjunkturrell gelten bestimmte theoretische Ansätze als zielführend, während an ihren jeweiligen Vorgängern und Parallelen Kritik geübt und eine Weiterentwicklung gefordert und gefördert wird (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 56-58, Nieke 2008: 13ff). Dass in dieser theoretischen

Entwicklung und auch in der praktischen Anwendung des jeweils führenden theoretischen Ansatzes eine Verquickung mit politischen oder auch wirtschaftlichen Interessen entsteht, soll im Laufe dieser Arbeit (vgl. Kapitel 4) noch angesprochen werden.

Als einer der gegenwärtig vorherrschenden pädagogischen Ansätze steht die Migrationspädagogik im Sinne Mecherils (2004, 2010) für einen reflexiven Zugang zur Diversität aktueller Migrationsgesellschaften, in der die *„Praxis des Denkens, Sprechens und Handelns [...] von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen“* (Mecheril u.a. 2010a: 19). Würde und Handlungsvermögen gelten als hohes Gut in diesem Ansatz, der soziale, politische und subjektive Bedingungen dahingehend prüft, wie es möglich wird, nicht immerwährend auf diese einschränkenden Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückgreifen zu müssen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 19-20)

Um die konzeptuelle Ausrichtung der Migrationspädagogik nach Mecheril besser zu verstehen und vor allem ihre Abgrenzung zu früheren Ansätzen betreiben zu können, macht es Sinn, sich dieser in einem Rückgriff zu vergegenwärtigen. Ausgehend von der Anwerbspolitik der 1960er-Jahre, lassen sich je nach Autor zwischen drei und sechs Phasen ableiten (vgl. Krüger-Potratz 2005: 47ff; Mecheril u.a. 2010a: 56-58; Nieke 2008: 13ff). Eine chronologische Abhandlung der Ansätze liegt nahe und soll hier auch wiedergegeben werden. Hierbei gilt es jedoch einige Dinge zu beachten. Chronologie bedeutet in diesem Zusammenhang nicht,

- dass zu einem bestimmten Zeitpunkt quasi aus dem Nichts erste Ansätze entstanden sind,
- es sich um einen unidirektionalen, stufenförmigen Prozess der immerwährenden Fortentwicklung handelt und
- dass wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis immer im selben Rhythmus fortschreiten (vgl. Krüger-Potratz 2005: 52-53).

### **3.1 Auf dem Weg zur Migrationspädagogik – ein historischer Abriss**

Vorweg gilt es festzuhalten, dass die nachfolgenden Ansätze prinzipiell alle in Deutschland entwickelt wurden, sich jedoch größtenteils auf die Situation und die Entwicklungen in Österreich übertragen lassen.

Bei Mecheril (2010a: 56-58) werden die Phasen verschiedener Ansätze dekadisch abgegrenzt. Die 1960er-Jahre etwa, bezeichnet er als Dekade der diskursiven Stille. Als Reaktion auf die Anwerbspolitik und den Zuzug von „GastarbeiternInnen“ (vgl. Perchinig 2010a: 144-145) hatte sich noch kein wirklich pädagogisches Konzept entwickelt, da ausländische StaatsbürgerInnen und

„GastarbeiterInnen“ einerseits noch kein Thema in den Schulen darstellten, andererseits die Politik von einer baldigen Rückkehr der „GastarbeiterInnen“ ausging. Dass dem nicht so sein sollte, hatte sich spätestens in den 1970er-Jahren gezeigt (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 56). Entgegen der Idee der austauschbaren Arbeitskräfte, drängte die Wirtschaft mehr und mehr auf die Verlängerung der Arbeitsgenehmigungen der „GastarbeiterInnen“, um nicht ständig neue Arbeitskräfte einschulen zu müssen. Politisch wurde zwar nach wie vor von einer schnellen Rückkehr in die Herkunftsländer gepredigt, die wirtschaftliche Realität war aber eine andere. Je länger die „GastarbeiterInnen“ im Land blieben, desto eher ließen sie auch ihre Familien nachziehen. Besonders einschneidend ist in dem Zusammenhang auch die Wirtschaftskrise Mitte der 1970er-Jahre gewesen. „GastarbeiterInnen“ sind die ersten Arbeitskräfte gewesen, die aufgrund des konjunkturellen Abschwungs ihre Jobs verloren haben. Viele hatten allerdings die Befürchtung, bei einer Rückkehr in die Herkunftsländer keine weitere Chance am österreichischen Arbeitsmarkt zu bekommen und entschieden sich zu bleiben und ihre Familien nachzuholen. (Vgl. Perchinig 2010a: 146)

Mecheril (2010a: 56) bezeichnet die 1970er-Jahre als Dekade des Defizitdiskurses. Auf die nun vermehrte Anwesenheit ausländischer Kinder in den Schulen, reagierte die Pädagogik mit einem Bündel an Konzepten, Strategien und Ansätzen, die in weiterer Folge als spezielle Sonderpädagogik, namentlich als „Ausländerpädagogik“ subsumiert werden sollten. Ziel des Ansatzes war die Beseitigung von Defiziten auf Seiten der Migrantenkinder, welche vermeintlich in der Schulpraxis ausgemacht wurden. Fördermaßnahmen in dieser Richtung betrafen vorwiegend die sprachliche Barriere, die als essentielles Hindernis einer erfolgreichen Eingliederung in das vorherrschende Bildungssystem dargestellt wurde. Für diese Dekade streicht Mecheril auch die Paradoxie der Erwartungshaltung gegenüber Migrantenkindern hervor. Einerseits sollten sie sich in die Mehrheitsgesellschaft integrieren, andererseits herrschte politisch immer noch die Annahme einer schnellen Rückkehr der „GastarbeiterInnen“ und mit ihnen ihrer Kinder vor. Um diesen eine solche zu ermöglichen, erhielten sie zusätzlich muttersprachlichen Unterricht<sup>1</sup>. Auernheimer spricht in diesem Zusammenhang von der „*Erhaltung der kulturellen Identität*“ (Auernheimer 2012: 40). (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 56; Auernheimer 2012: 40)

Ähnlich wie Mecheril thematisiert auch Nieke (2008: 14-15) in seiner Einteilung die Ausländerpädagogik als erste tatsächlich pädagogische Phase. Vor allem die Entlehnungen aus der Fremdsprachendidaktik und die Entwicklung einer eigenen Didaktik für Deutsch als Zweitsprache unterstreichen, wie sehr das Sprachendefizit im Fokus gestanden hat. Als weiteres Merkmal dieser

---

<sup>1</sup> In Österreich war Vorarlberg 1972 das erste Bundesland, das muttersprachlichen Unterricht für Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch eingeführt hat. Zur bundesweiten Einführung ist es wenige Jahre später gekommen. Seit 1992 ist Muttersprachenunterricht in Österreich Teil des Regelschulwesens, allerdings nur in Form eines Freigegegenstands. (Vgl. Szelp 2007) Aktuell findet Muttersprachenunterricht in 25 verschiedenen Sprachen statt, wobei lediglich BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) sowie Türkisch (mit Ausnahme von Kärnten) flächendeckend angeboten werden. (Vgl. BMBF 2015b)

Phase streicht Nieke die in Deutschland eingeführten Vorbereitungsklassen für Migrantenkinder hervor, die neben der sprachlichen Förderung vor allem auch den Anschluss an das Curriculum anderer Fächer gewährleisten und gleichzeitig eine Entlastung des Regelunterrichts darstellen sollten. (Vgl. ebd.)

Eine erste Wende setzt in den 1980er-Jahren ein, die Mecheril als Dekade des Differenzdiskurses bezeichnet. Allgemein drang ins Bewusstsein, dass „GastarbeiterInnen“ gekommen sind, um zu bleiben. Zunächst war es der wissenschaftliche Diskurs, in welchem das berücksichtigt wurde und innerhalb welchem von der Defizitperspektive abgerückt und diese kritisiert wurde. Der Fokus verlagerte sich auf die Thematisierung von ethnischen, kulturellen und sprachlichen Differenzen. Die pädagogische Praxis hinkte hier zumindest bis zum Ende der 1980er-Jahre nach und stellte weiterhin die Beseitigung von Defiziten mit Hilfe von Fördermaßnahmen in den Vordergrund. Erst nach und nach wurde offenkundig, dass die bisherige pädagogische Praxis weniger Lösung, als Teil des Problems war und die Benachteiligung von Migrantenkinder im Unterricht fortschrieb. Durch die Übernahme der Differenzperspektive rückten schließlich auch die Kulturen der MigrantInnen in den Fokus. Sie wurden quasi „entdeckt“. Diese für den Unterricht „neue“ Vielfalt ist der Auftakt zu interkulturellen Ansätzen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 56-57)

Bei Nieke (2008: 15-17) tritt die Kritik an der Ausländerpädagogik noch stärker in den Vordergrund. Wie auch Mecheril (2010a: 57) sieht er die Probleme der damaligen Zeit im Umgang mit „GastarbeiterInnen“ und deren Familien im gesellschaftlichen und politischen Bereich beheimatet. Das Bestreben, diese Probleme auf die Pädagogik abzuschieben und sich so eine Lösung zu erhoffen, könne nicht funktionieren und hat es tatsächlich auch nicht. Beide zitieren dabei Hamburger et al. (1984): „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“.

Als weiteren Kritikpunkt nennt Nieke die Stigmatisierung von Migrantenkinder, die durch den defizitorientierten Ansatz entsteht. Sie werden per se nicht als „normal“ kategorisiert und der Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik zugeführt. Die Argumentationslinie der Abschaffung einer solchen Ausgrenzung lässt sich analog zur Integration von SchülerInnen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen in die schulische Normalität formulieren. Auch der Begriff der Integration im damaligen Verständnis bleibt für Nieke problematisch, da ihm de facto die Idee einer Assimilation oder zumindest Akkulturation innewohnt. Das steht einerseits im Widerspruch zur ursprünglichen Idee der Rückkehr in die Herkunftsländer. Wer sich assimiliert, gibt die eigene Herkunft auf und kann somit nicht ohne weiteres zurückkehren. Andererseits sieht Nieke den Beginn einer Debatte über die Dominanzverhältnisse von Kulturen. Mit welchem Recht wird die eine Kultur von jenen, die sich ihr zugehörig fühlen, über die andere gestellt? Nieke sieht das als Ausgangspunkt einer Interkulturellen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. (Vgl. Nieke

2008: 15-17)

Auernheimer sieht im Zusammenhang mit der Kritik an der Ausländerpädagogik zwei kontroverse Strömungen. Die eine betont dabei die soziale und rechtliche Diskriminierung von MigrantInnen und sieht die Lösung in einer Verbesserung der Sozialchancen. „Kultur“ sei hierbei nicht mehr als ein Schleier, der den Blick auf den Kern des Problems verdecke. Die andere Strömung stellt interkulturelles Verstehen in den Mittelpunkt um Diskriminierungen abzubauen. Dazu werden in den 1980er-Jahren erstmals MinderheitenvertreterInnen hörbar, die einen bilingual-bikulturellen Unterricht fordern, um so die Herkunft der MigrantInnenkinder im Bildungssystem abzubilden. (Vgl. Auernheimer 2012: 42)

Niekas (2008: 17-18) dritte Phase schließt hier unmittelbar an. Die Kritik an der Ausländerpädagogik könne nicht im leeren Raum stehen, sondern bedürfe auch der Überführung in neue Theorie – eine klare Trennung zwischen Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung. Was ist weiterhin an Fördermaßnahmen für MigrantInnenkinder nötig und was gilt es zu erlernen, um für ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft gerüstet zu sein? Nicht alle Autoren haben diese theoretische Neuausrichtung verwirklicht, manche nur einen bloßen „Etikettentausch“ mit den Begriffen getätigt. Sie haben also einfach von Interkultureller Erziehung statt von Ausländerpädagogik gesprochen, inhaltlich aber das gleiche gemeint. Kritik an der Interkulturellen Erziehung hat nicht lange auf sich warten lassen und sie ist aus mehreren Richtungen gekommen. So wurde einerseits befürchtet, dass, wie auch Auernheimer (2012: 42) schon festgestellt hat, die Debatte um kulturelle Vielfalt den Blick auf eine Schlechterstellung von MigrantInnen im sozialen Bereich verdecke. Andererseits wurde die Frage nach der Nützlichkeit der mitgebrachten Kultur im Aufnahmeland gestellt. Welche Funktion würde dieser innewohnen? Würde sie nicht schlussendlich zu reiner Folklore verkommen? Und dann gab es noch kritische Argumente in Richtung einer Überbetonung der kulturellen Diversität. Je stärker der Fokus auf diese Vielfalt gelenkt würde, desto schwieriger wäre die Beseitigung der vorherrschenden Diskriminierungen. (Vgl. Niekas 2008: 17-18)

Mit den 1990er-Jahren tritt ein bis dahin nicht so offen gezeigtes Phänomen hinzu: rechtsextremistische und rassistische Tendenzen und Übergriffe. Mecheril (2010a: 57) nennt diese Dekade deshalb auch eine des Dominanzdiskurses. Im deutschen Sprachraum haben ab diesem Zeitpunkt auch vermehrt Rassismustheorie und antirassistische Ansätze, etwa aus Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden, Einzug im wissenschaftlichen Diskurs gehalten (vgl. Auernheimer 2012: 43). Interkulturelle Bildung und Erziehung wird unterdessen als Aufgabe der Allgemeinbildung verstanden und fortan in Österreich durch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ im Querschnitt von allen Unterrichtsfächern eingefordert (vgl. BMBF

2015a: 38-40). Zudem wechselt der Blickwinkel von den MigrantInnen hin zu den Bildungseinrichtungen, bei denen nun nach Defiziten gesucht wird. Mangel an Professionalität im Umgang mit Verschiedenheit und Fremdheit bzw. Mangel an „interkultureller Kompetenz“, wie es ab diesem Zeitpunkt heißt, wird auf diversen Ebenen des Bildungssystems vermutet. Damit war der Interkulturellen Pädagogik als eigenem pädagogischen Fachgebiet der Boden bereitet. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 57)

Nieke definiert seine vierte Phase als Erweiterung des Blickwinkels. Waren es bislang „GastarbeiterInnen“ und deren Kinder, auf die Ausländerpädagogik und später Interkulturelle Pädagogik abgezielt haben, so weitet sich das Feld der Betrachtung nun auch auf andere ethnische Minderheiten, wie Flüchtlinge oder lang ansässige einheimische Minderheiten (Roma, Sinti, Kärntner Slowenen etc.) aus. Diese Öffnung ließe sich nach außen aber noch weiter fortsetzen und generell alle strukturell benachteiligten Gruppen (z.B. auf Grund von Behinderungen, Alter, Geschlecht, sexueller Ausrichtung, etc.) einschließen. (Vgl. Nieke 2008: 18)

Die fünfte Phase bei Nieke (2008: 19-20) thematisiert nun wieder einen Aspekt, der auch bei Mecheril (2010a: 57) vorkommt: Interkulturelle Bildung und Erziehung als Teil der Allgemeinbildung, wie sie etwa Klafki (1993: 28ff) definiert. Interkulturelle Bildung und Erziehung werden als essentielle Bausteine für ein Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft und die damit verknüpfte interkulturelle Kompetenz angesehen und dementsprechend im Unterricht verankert. Darüber hinaus gibt es aber auch Forderungen nach mehr interkultureller Kompetenz auf Ebene der Studierenden. Der Unterschied dabei ist die Perspektive: Während interkulturelle Kompetenz im schulischen Kontext vor allem das Leben in gewohntem Umfeld, unter Berücksichtigung einer verstärkten Multikulturalisierung betrifft, soll die interkulturelle Kompetenz im studentischen Kontext im Sinne einer Internationalisierung auf ein Leben und Arbeiten im kulturell und sprachlich unvertrauten Ausland vorbereiten. Nieke verwendet für diese beiden Formen interkultureller Kompetenz die Bezeichnungen „*immigrations-*“ und „*emigrationsorientiert*“ (Nieke 2008: 19). Als Idee hinter diesem zweiten Ansatz interkultureller Kompetenz steht die Einigung Europas als „*Europa der Regionen*“ (Nieke 2008: 20) unter Beibehaltung der kulturellen und sprachlichen Eigenheit, bei gleichzeitiger Mobilität der Arbeitskräfte. (Vgl. Nieke 2008: 19-20)

Entgegen dieser Idee der Freizügigkeit und Einheit stehen allerdings Entwicklungen zu Beginn des neuen Jahrtausends. Mecheril (2010a: 58) nennt die 2000er-Jahre deshalb auch die Dekade der Disziplinierung. Nach und nach werden die Regelungen für Zuwanderung, Familiennachzug, Asyl, Integration und das Erlangen der österreichischen Staatsbürgerschaft verschärft. Ein Trend, der EU-weit abzulesen war (vgl. Perchinig 2010a: 151-154). Auch international bedeutende und weltweit

spürbare Ereignisse wie „Nine-Eleven“ und die anschließenden kriegerischen Interventionen in Afghanistan und im Irak wirken hier hinein, haben sie sich doch als Begründung für eine Verschärfung nutzen lassen (vgl. Wendekamm 2015: 178). Als weitere Wendung wird der Begriff Integration von politischer und gesellschaftlicher Seite wieder vermehrt als ein Unterordnen der Zugewanderten gegenüber der „Dominanzkultur“ verstanden, also im Sinne von Assimilation<sup>2</sup> ausgerichtet. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 58)

Ähnlich sieht auch Nieke diese Wende. Er spricht es sogar noch deutlicher an und nennt seine sechste Phase Neo-Assimilationismus. „Nine-Eleven“ hat demnach in der Öffentlichkeit und der Politik Debatten darüber losgetreten, ob Multikulturalismus wünschenswert ist und funktionieren kann. Nieke spricht in dem Zusammenhang auch den aufkeimenden Generalverdacht gegen alle Muslime und Musliminnen und die Gleichsetzung von Islam mit Islamismus an. Neo-Assimilationismus ist demnach als politische Reaktion auf Terroranschläge zu deuten. Zugewanderten wird abverlangt, sich auf allen Ebenen der „Dominanzkultur“ unterzuordnen und diese darüber hinaus mit voller Überzeugung nach außen zu repräsentieren. Andernfalls wird mit Sanktionen gedroht. Auch pädagogisch sieht Nieke hier verstärkt eine Abkehr von Interkultureller Erziehung und Bildung hin zu akkulturalistischen Integrationsförderungen. Diese Form der Assimilations- und Akkulturationsforderung ist jedenfalls ein Rückschritt in Konzepte der Ausländerpädagogik vor den 1980er-Jahren und stellt sich gegen interkulturelle Ansätze. Ob vorübergehend oder dauerhaft, ist eine Frage, deren Antwort Nieke schuldig bleibt. (Vgl. Nieke 2008: 20-21)

### **3.2 Migrationspädagogik statt Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik – eine Abgrenzung**

Rückblickend lassen sich über die letzten Jahrzehnte also grundlegend und zusammenfassend zwei übergeordnete Ansätze als pädagogische Reaktion auf Migration hervorheben: jener der Ausländerpädagogik und jener der Interkulturellen Pädagogik. Was sind nun aber die essentiellen Merkmale der beiden Ansätze und wo setzt die Kritik der Migrationspädagogik an? Nachfolgend soll der Versuch einer Abgrenzung getätigt werden.

---

2 Ein wissenschaftlicher Vertreter dieser von Mecheril (2010a: 48) auch als neoassimilationistisch bezeichneten Strömung ist etwa Esser (2004), der eine Unterordnung von MigrantInnen sowohl ökonomisch-strukturell als auch sozial-kulturell und darüber hinaus auch noch auf die Identität bezogen als unabdingbar für eine erfolgreiche Integration sieht.

### 3.2.1 Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik in der Gegenüberstellung

Mecheril stellt die wichtigsten Eckpunkte, Aussagen und Unterschiede dieser beiden Ansätze tabellarisch gegenüber (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 61):

| Paradigmatischer Ansatz  | Ausländerpädagogik               | Interkulturelle Pädagogik   |
|--------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Merkmale                 |                                  |                             |
| Wer gilt als „Anderer“?  | spezifische Andere („Ausländer“) | alle sind (einander) Andere |
| Unterscheidungskriterium | Pass/Herkunft                    | Kultur                      |
| Thematischer Fokus       | (Sprach-)Fertigkeiten            | Identität                   |
| Unterschiedskonzept      | Defizit                          | Differenz                   |
| Handlungsperspektive     | Assimilation                     | Anerkennung                 |
| Handlungskonzept         | Förderung, Kompensation          | Begegnung, Verstehen        |

*Tabelle 1: Gegenüberstellung Ausländerpädagogik - Interkulturelle Pädagogik nach Mecheril (2010a: 61)*

Der oder die natio-ethno-kulturell „Andere“ ist im ausländerpädagogischen Ansatz scheinbar klar mit dem Begriff „AusländerIn“ definiert. Bei genauerem Hinsehen wird allerdings sehr schnell klar, dass diese Abgrenzung alles andere als trennscharf ist. Im schulischen Kontext werden durchaus SchülerInnen ohne Migrationserfahrung, aber aufgrund der Herkunft ihrer Eltern der Kategorie „AusländerIn“ zugeordnet, also als „Andere/Anderer“ betrachtet. Der Umstand, dass sie selbst im Inland geboren und aufgewachsen sind, wird in diesem Ansatz nicht berücksichtigt. Dadurch ist die Kategorie „AusländerIn“ als unbrauchbar entlarvt, da sie nicht eindeutig zum Ausdruck bringen kann, wer nun explizit mit einer Pädagogik, die zwischen InländerInnen und AusländerInnen unterscheidend und sich nur an die zweite Gruppe richtend, adressiert wird. Gerade dieser Zielgruppenansatz ist es, der in der Interkulturellen Pädagogik fehlt. Jeder und jede von uns ist einem/einer Anderen gegenüber der oder die Andere. Gerade diese Differenz zwischen den einzelnen Mitgliedern einer multikulturellen Gesellschaft bildet den Rahmen Interkultureller Pädagogik. (Vgl. Mecheril u.a. 2010b: 8-9)

Krüger-Potratz (2005: 137-138) merkt hier allerdings kritisch an, dass viele der als interkulturell geltenden Ansätze dieses Zielgruppendenken nicht ablegen, sondern lediglich umkehren. Sie richten sich an die „Dominanzkultur“ und fordern von dieser, wenn auch nicht immer explizit, mehr Toleranz im Umgang mit anderen Kulturen, eine Überwindung des eigenen Ethnozentrismus und die Erkenntnis und Beseitigung eines vorherrschenden Rassismus. (Vgl. ebd.)

Als Unterscheidungsmerkmal setzt die Ausländerpädagogik die Herkunft und als ihre offizielle Dokumentation den Pass. De facto ist es, so Mecheril, ein Negativmerkmal, da ja der jeweilige Pass des Aufnahmelandes fehlt. Völlig anders agiert die Interkulturelle Pädagogik. Nicht ein formelles Dokument dient der Abgrenzung, sondern der Begriff Kultur differenziert den Status der Zugehörigkeit. Damit werden aber alle Beteiligten, egal ob InländerIn oder AusländerIn, in den Prozess einbezogen. Interkulturelle Pädagogik richtet sich demnach an alle SchülerInnen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010b: 9-10)

Auch in der thematischen Betrachtung lassen sich zwischen den beiden Ansätzen deutliche Unterschiede ausmachen. Die Ausländerpädagogik zielt dabei ganz klar auf Fertigkeiten und Kompetenzen der Migranten(-kinder) ab. Die Bezugsgröße ist dabei immer die „Dominanzkultur“. Liegt der Fokus etwa auf Sprachkompetenz, so ist der Prüfraum die deutsche Sprache. Die Ausländerpädagogik fragt also: Wie gut sind die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder? Gleichzeitig setzt sie als Unterschiedskonzept jenes des Defizits ein, welches normativ geprägt ist. Migrantenkinder als Zielgruppe der Ausländerpädagogik unterscheiden sich von inländischen SchülerInnen durch Mängel in ihren Kompetenzen und Fertigkeiten. Diese Defizite machen sie demnach zu Anderen. Anders ausgedrückt: Werden die Defizite beseitigt, gilt das auch für ihre Andersartigkeit. (Vgl. Mecheril u.a. 2010b: 10)

Was dabei völlig beiseitegeschoben wird, ist der Umstand, dass die „Dominanzkultur“, die als Prüfstein zur „Normalität“ erhoben wird, alles andere als homogen ist. Kategorien, die zum Maßstab für Migrantenkinder herangezogen werden, neben der Beherrschung der deutschen Sprache, etwa die Kenntnis von Essens- und Kleidungsgewohnheiten, der gekonnte Umgang mit Generationen- und Geschlechterdifferenz, ein situativ angemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis oder auch Kenntnisse über Lieder, Spiele, Feiertage um nur einige zu nennen, sind bereits in der „Dominanzkultur“ in hundertfacher Gradierung und verschiedenster Ausprägung vorhanden. Trotzdem wird diese fiktive Form der Homogenität als „Normalität“ für gegeben erklärt. (Vgl. Krüger-Potratz 2005: 122)

Die Interkulturelle Pädagogik dagegen interessiert sich genau für diese in der Ausländerpädagogik als beseitigungswert eingestufte Andersartigkeit. Wie gestalten sich kulturelle Identität und Weltbild der/des natio-ethno-kulturell Anderen? Dabei geht es nicht um das „*bloße Handeln-Können unter gegebenen Bedingungen*“ (Mecheril u.a. 2010b: 10), sondern das Verständnis für und die Akzeptanz von kulturelle(r) Vielfalt. Das Unterschiedskonzept ist demnach auch kein defizitorientiertes, sondern an der Differenz von Kulturen orientiert. Der essentielle Unterschied zur Ausländerpädagogik liegt dabei in der Wertneutralität: Differenzen sind nicht als negativ und problembehaftet einzustufen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010b: 10)

Wie geht man nun mit den beobachteten Unterschieden um? Die Ausländerpädagogik rückt als Handlungsperspektive das Prinzip der Assimilation in den Vordergrund. Differenzen sind nicht dazu da um dauerhaft zu bestehen, sondern müssen beseitigt werden. Zumal die Angleichung als Beseitigung von Defiziten gesehen wird, wird als Handlungskonzept jenes der Förderung und Kompensation angewandt. Die migrantische Zielgruppe soll also an die Nicht-Zielgruppe, die inländischen SchülerInnen, herangeführt und ihre Defizite, etwa im sprachlichen Bereich, ausgeglichen werden. Dem steht die Handlungsperspektive der Interkulturellen Pädagogik natürlich diametral gegenüber. Nicht die assimilatorische Einebnung von Differenzen, sondern gerade ihre Anerkennung bilden den Kern des Ansatzes. Kulturelle Vielfalt sei demnach gesellschaftliche Wirklichkeit und als solche auch in der Pädagogik, sowohl im Handeln als auch in den Institutionen, abzubilden. Das Handlungskonzept orientiert sich also an einer Begegnung zwischen den Kulturen, der Auseinandersetzung mit Differenzen und einem reflexiven Lernprozess, der zu Verstehen führt. (Vgl. Mecheril u.a. 2010b: 11)

### **3.2.2 Kritik an Interkultureller Pädagogik aus migrationspädagogischer Sicht**

Die Interkulturelle Pädagogik, als Kritik an der Ausländerpädagogik entstanden, ist auch selbst vor solcher nicht gefeit. Vor allem die Perspektive auf die Differenzverhältnisse in der multikulturellen Gesellschaft wird hinsichtlich ihrer Angemessenheit hinterfragt. Mecheril (2010a: 62) zählt in diesem Zusammenhang vier Kritikpunkte auf:

- kulturalistische Reduktion
- Inseldenken
- Interkulturelle Pädagogik als Ausländerpädagogik
- „Kultur“ als Ersatz für „Rasse“

Interkulturelle Pädagogik ist durch ihre Kernelemente des Gleichheitsgedankens, des Respekts vor der Andersheit, sowie der Befähigung zum interkulturellen Verstehen und Dialog geprägt (vgl. Auernheimer 2012: 20). Gleichzeitig ist die damit verbundene Verschiedenheit, die all dieser Elemente bedarf, Grundvoraussetzung für die Existenzberechtigung Interkultureller Pädagogik. Im Bestreben, sich selbst zu rechtfertigen, steht die Interkulturelle Pädagogik nun vor dem Dilemma, Gleichheit auf der einen Seite zu fördern und Verschiedenheit für den eigenen Fortbestand auf der anderen Seite fortzuschreiben. Die in diesem Zusammenhang als „kulturalistische Reduktion“ getätigte Unterstreichung und Bevorzugung des Kulturbegriffs als Differenzlinie, setzt einen falschen Fokus. Zur Erklärung migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse greift Kultur

alleine zu kurz. Faktoren politischer, ökonomischer oder rechtlicher Art sind gleichermaßen zu betrachten. Für Mecheril sind es diese Fokussierung und der Umstand, dass sich Interkulturelle Pädagogik überwiegend auf Phänomene kultureller Pluralität und Diversität als Folge von Migration und nicht im Allgemeinen versteht, welche die Interkulturelle Pädagogik unklar und zu kurz greifend erscheinen lassen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 63-64)

Der zweite Kritikpunkt betrifft den Umstand, dass Kulturen im Sinne Interkultureller Pädagogik als starre Gebilde, gleichsam als einsame Inseln gedacht werden. Damit negiert der Ansatz aber jede Form der Überschreitung von kulturellen Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung von Kulturen (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 64-65). Hier bedient sich Mecheril transkultureller Ansätze von Welsch (1997) zur Untermauerung der Kritik. Welsch nennt als Kritikpunkte an der Interkulturellen Pädagogik die nicht vorhandene Homogenität der Kulturen, die Gleichsetzung von Kultur und Volk und die zur Abgrenzung notwendige Konstruktion von Innen und Außen, Bekanntem und Fremden. Er beurteilt ein solches Kulturbild als normativ gefährlich und unhaltbar (vgl. Welsch 1997: 71-72). Interkulturelle Pädagogik schreibt aber gerade durch die Anerkennung anderer Kulturen genau diese Denkweise fort. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 64-65)

Mecherils dritter Kritikpunkt betrifft den Umstand, dass sich Interkulturelle Pädagogik als Ausländerpädagogik instrumentalisieren lässt. Hier wird der Umstand offenbar, dass sich Vorsatz und Realisierung nicht immer decken. Die Interkulturelle Pädagogik trachtet danach, kulturelle Differenzen zu verallgemeinern und sich so von der Ausländerpädagogik abzusetzen und dieser entgegenzuwirken. Gesellschaftlich lässt sich das aber bislang weder auf rechtlicher, kultureller, noch politischer Ebene realisieren. Die Konstruktion von Differenzen läuft zumeist im Zusammenhang mit MigrantInnen ab und befeuert damit die Praxis des Otherings<sup>3</sup>. Erst aus diesem Zusammenhang heraus wird interkulturelle Kompetenz gefordert, also nicht als allgemeine, sondern als Sonderkompetenz. Und der Ruf nach ebensolchen Kompetenzen wird dann laut, wenn in der öffentlichen Wahrnehmung Defizite etwa bei den Schulleistungen von MigrantInnenkindern offenbar werden – die Prolongierung der Ausländerpädagogik durch die Interkulturelle Pädagogik. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 65-66)

Und noch einen vierten Punkt nennt Mecheril in der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik, jenen der Gleichsetzung von „Kultur“ mit „Rasse“. In Anlehnung an Balibar (1990: 34) spricht Mecheril hier von „Kultur-Rassismus“ und meint, dass im wissenschaftlichen Diskurs immer häufiger der eine Begriff synonym für den anderen verwendet wird. Gleichsam ist auch eine Hierarchisierung der Kulturen abzulesen, die das Gedankengut unterschiedlich bedeutender, mächtiger und entwickelter „Rassen“ fortschreibt. Der Kern der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik in dem

---

<sup>3</sup> Erstmals in den 1970ern von Edward Said definierter Begriff, der die Konstruktion und gedankliche Ausgrenzung von „Anderen“, „Fremden“ bei gleichzeitiger Schaffung eines „Wir“ beschreibt. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 42)

Zusammenhang ist, dass diese keinen Beitrag zur Aufklärung und Änderung dieser Begriffsgleichsetzung leistet. Ihr Schweigen zu dieser Thematik lässt diesen Kultur-Rassismus gewähren. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 66)

### **3.3 Ansätze einer interkulturellen Kompetenz aus migrationspädagogischer Sicht**

Es bedarf also einer neuen Form interkultureller Kompetenz, die sich nicht ausschließlich am Begriff der Kultur orientiert, die darüber hinaus Kultur als Teil ihrer Begründung nicht synonym mit „Rasse“ verwendet, Kultur auch nicht als unveränderbare Größe in Abgrenzung zu anderen Kulturen sieht und in der Vermittlung zwischen Kulturen nicht permanent in hierarchischen, machtvormittelnden Mustern denkt, die im Sinne einer Heranführung an die höhergestellte Kultur von Defiziten ausgeht und nach ihrer Beseitigung trachtet. Diese Form der interkulturellen Kompetenz strebt Migrationspädagogik nach Mecheril an, wenn sie sich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen ansieht, nach denen Menschen unterschieden und positioniert werden, nach denen ihnen unterschiedlich hohe Anerkennung zukommt und nach denen ihre Handlungsmöglichkeiten im gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Leben definiert werden. Diese „neue“ interkulturelle Kompetenz denkt Migrationspädagogik mit, wenn sie Pädagogik in Hinblick auf ihren Beitrag zur (Re-)Produktion solcher Ordnungen betrachtet und gleichzeitig hinsichtlich der Möglichkeiten und Ansätze zur Dekonstruktion des Ordnungsschemas befragt. Zur Verdeutlichung dieser Bestrebungen soll der folgende Exkurs dienen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 15)

#### **3.3.1 Exkurs: Die Schlechterstellung von MigrantInnen im heimischen Bildungssystem**

Gleichheit – eines der Prinzipien Interkultureller Pädagogik (vgl. Auernheimer 2012: 20) – ist in der schulischen Realität nach wie vor nicht angekommen. Von einer „*gewaltige[n] Herausforderung für das Bildungssystem*“ (Mecheril u.a. 2010a: 121) ist die Rede, wenn es um die Anwesenheit von MigrantInnen und ihren Bildungschancen geht. Dabei sind sie bereits seit Jahrzehnten anwesend und schon in den 1970er-Jahren ist dieselbe Herausforderung Thema gewesen. In hohem Maße übt Schule ihre Allokationsfunktion (vgl. Fend 2008: 41, 47) zu Ungunsten von MigrantInnen aus. Es sind die Selektivität des Bildungssystems und das Beharren auf dem gegebenen Normalitätsverständnis von Schule als Institution, die soziale Ungleichheit (re)produzieren (vgl. Krüger-Potratz 2005: 172-173) und so nicht nur entlang der Differenzlinie Migration die Chancen einer Bildungskarriere bestimmen, sondern darüber hinaus auch noch die Bedeutungszuweisung der Begriffe „MigrantIn“ bzw. „Nicht-MigrantIn“ vornehmen. Mecheril

spricht in diesem Zusammenhang von „Migrationsanderen“, um auf die fortwährende Konstruktion der Unterscheidung in MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen hinzuweisen (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 17). In Hinblick auf das Schulsystem bekommen Migrationsandere nicht nur das Label „anders“ verpasst, sondern werden auch noch in einer Leistungsorientierung schlechter gestellt, die alle Ebenen des gesellschaftlichen Lebens durchdringt (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 122-123).

Die Gründe für diese Schlechterstellung sind vielfältig und wirken in dieser Vielfalt als komplexes Geflecht, welches sich nicht in einfache Faktoren aufgliedern lässt. Eben diese Komplexität macht es aber auch so schwierig, einen Prozess der Veränderung einzuleiten. Schule leistet so einen Beitrag zur Fortschreibung der Differenzierung in „Andere“ und „Nicht-Andere“. Trotz aller Komplexität lassen sich aber drei Dimensionen an Differenzlinien ausmachen (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 123-125):

- Unterscheidung in Aspekte der Funktionsweise von Schule und solche, die die Bildungsvoraussetzungen der SchülerInnen betreffen;
- spezifische (den Migrationsstatus direkt betreffend, wie etwa kulturelle und sprachliche Voraussetzungen) und unspezifische (etwa den sozioökonomischen Status der Eltern von Migrantenkindern betreffend) Benachteiligung;
- außerschulische und innerschulische Aspekte von Benachteiligung.

Als außerschulische Faktoren im Zusammenhang mit Migrantenfamilien, die zu einer Fortschreibung von Differenzierung führen können, lassen sich der sozioökonomische Status, die kulturelle Orientierung und die Sprache der Familie ausmachen. Mecheril (2010a: 125) betont, dass diese Faktoren an sich weder als positiv noch als negativ einzustufen sind, sondern erst im Kontext mit den durch die Schule gestellten Anforderungen Stärken oder Schwächen offenbar werden. Es geht also darum, wie sehr vorhandene Ressourcen und erlernte Fertigkeiten zur Bewältigung der schulischen Anforderungen beitragen können. Während im Falle eines Scheiterns von einer fehlenden „*Passung*“ oder „*Resonanz*“ (Mecheril u.a. 2010a: 125) zwischen Problem und Lösungsstrategie zu sprechen wäre, interpretiert Schule den Zusammenhang gerne als Fehlen von Ressourcen und Fertigkeiten. Eben diese Abstimmung von schulischer Anforderung und zur Bewältigung herangezogener Ressourcen und Fertigkeiten geht aber über das schulische Umfeld hinaus. In unserer gesellschaftlichen Vorstellung von Schule bedarf es eines lernfreundlichen Umfeldes, welches unterstützend zum schulischen Erfolg beiträgt. Dieses Umfeld ist in den allermeisten Fällen das Elternhaus. Eine aktive Teilhabe der Eltern an der Bildungskarriere ihrer Kinder wird also vorausgesetzt. Und auch hier kommt es vielfach wieder zu einer Schlechterstellung von Migrantenkindern, deren Eltern daran nicht in dem notwendigen Maße

teilhaben können oder wollen. Wobei das Wollen, laut Mecheril (2010a: 126), in migrantischen Familien zumeist sehr hoch ist, das Können aber, ob der Verankerung im Bildungssystem des Herkunftslands und der fehlenden Kenntnis über die Funktionsweise des Schulsystems im Aufnahmeland, nur bedingt möglich ist. Zudem werden hier oft auch sozioökonomische Benachteiligungen schlagend. Direkt (etwa Nachhilfe) und indirekt (z.B. schlechte Wohnsituation ohne Lernplatz zu Hause) fehlendes Geld wirkt sich negativ auf die Schullaufbahn von Migrantenkindern aus. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 125-127)

Innerschulische Faktoren, die zu einer Fortschreibung von Differenzierung führen können, lassen sich nach Mecheril (2010a: 127-128) in zwei Kategorien unterteilen:

- Die monokulturelle und -linguale Schule, die in einer multikulturellen Gesellschaft all jene ausschließt, die nicht zur „Dominanzkultur“ gehören. Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von „*Disponiertheit-Kontext-Dissonanz*“ (Mecheril u.a. 2010a: 127). Das Bildungssystem versucht die Eingangsdisponiertheiten der SchülerInnen durch den Prozess der Bildung so zu formen, dass eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist. Das fällt dann leicht, wenn Disponiertheit und schulischer Kontext harmonieren, gleichsam in Konsonanz sind. Durch fehlende Reibungspunkte kann das Zusammenspiel immerzu verfeinert werden. Anders verhält es sich aber, wenn eine Dissonanz zwischen Disponiertheit und schulischem Kontext besteht. Betroffene SchülerInnen werden laufend mit der Frage der Legitimität ihres Aufenthalts im Schulsystem konfrontiert. Wer nicht so richtig in das System passt, fühlt sich einerseits meist selbst fehl am Platz und wird andererseits auch so wahrgenommen. Ein Schulsystem, das Homogenität zum Ziel ausgeschrieben hat, thematisiert Dissonanz als Problem, wobei diese Sicht faktisch ausschließlich aus fehlender Wahrnehmung und Anerkennung der Eingangsdisponiertheit betreffender SchülerInnen resultiert (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 129-130). Als Beispiel nennt Mecheril (2010a: 132) hier das Thema „Sprache“. Fehlendes mehrsprachiges Unterrichtsangebot an Schulen bildet den Kontext (= monolinguale Schule) der im Widerspruch zur Disponiertheit mehrsprachiger SchülerInnen steht. Ihre Mehrsprachigkeit wird dabei nicht nur nicht gefördert, sondern ihr Einsatz vielfach auch noch als unerwünscht geächtet, in manchen Fällen sogar sanktioniert. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 127-132)
- Eine „*Diskriminierung durch Ungleichbehandlung*“ (Mecheril u.a. 2010a: 128), die Entscheidungen in der alltäglichen Schulpraxis auf Differenzverhältnisse zurückführt und die damit einhergehende Schlechterstellung Migrationsanderer scheinbar legitimiert. Schule wendet diese Schlechterstellung dann an, wenn es organisatorisch angemessen scheint, um Problemlösungen entlang der Differenzlinie „Ethnizität“ abzuwickeln. So wird etwa eine

sinkende Auslastung in Sonderschulen durch verstärkte Aufnahme von Migrantenkindern kompensiert. Hierbei steht nicht die individuelle Leistung einzelner Migrantenkinder im Vordergrund, sondern die Erhaltung des Schulsystems. Darüber hinaus sind es gerade die Nahtstellen zu bzw. zwischen den einzelnen Schultypen (Einschulung, Übergang in die Sekundarstufe, Sonderschulzuweisung), an denen Migrantenkinder vom Schulsystem als „Problem“ eingestuft und benachteiligt werden (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 133-136). Auch Auernheimer (2012: 35) kritisiert das als problematisch, vor allem, da auf Seiten der (Schul-)Politik kaum ein Wille zur Änderung ersichtlich ist. Möglich ist so eine Form der Diskriminierung, weil sie gesellschaftlich gut kommuniziert und begründet werden kann und einen als gesellschaftlich verankerten Rassismus anspricht: Gilt es als allgemein anerkannt, dass Migrantenkinder auf Grund ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft in der Schule schlechter abschneiden, so ist ein Handeln der Schule nach dieser Differenzkategorie legitim. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 133-136)

Tatsächlich werden im Zusammenhang mit den innerschulischen Faktoren aber Ursache und Wirkung vertauscht. Die Schlechterstellung im schulischen System und die Dissonanz zwischen Disponiertheit und Kontext produzieren erst natio-ethno-kulturell Andere, die, so Mecheril (2010a: 136), einen eigenen Ausländerhabitus entwickeln, der wiederum als Legitimation für die Schlechterstellung herangezogen wird.

### **3.3.2 Maßnahmen gegen die Schlechterstellung**

Dem heimischen Bildungswesen steht die Konzentration auf kulturelle, sprachliche und nationale „Einheits-Normalität“ im Weg. Eine dringend nötige Neuorientierung ist dabei sowohl in der LehrerInnenausbildung, den didaktischen und curricularen Programmen, als auch in der Schulorganisation auszumachen. Mecheril (2010a: 138-139) nennt als Beispiel etwa die Veränderung des Blickwinkels in der LehrerInnenausbildung, weg von einem quasi ausländerpädagogisch-defizitären Ansatz, der vorwiegend Mängel von Migrantenkindern thematisiert, hin zu einem solchen, der in der Lage ist, den Zusammenhang von Disponiertheit und (schulischem) Kontext zu erkennen. Es sind also nicht die resultierenden Phänomene zu betrachten, sondern die Wirkungsweisen der dahintersteckenden Mechanismen. Als Antwort auf die vorhin beschriebenen innerschulischen Faktoren der Schlechterstellung, formuliert Mecheril (2010a: 139) zwei Ansätze, die zu einer Neuausrichtung führen können: Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexion.

In Zusammenhang mit Differenzfreundlichkeit ist etwa die inklusive Didaktik von Reich (2014: 31-36) zu nennen, die als einen von fünf Standards die Ausübung ethnokultureller Gerechtigkeit und

Stärkung von Antirassismus anführt. Aber auch die Anregungen von Auernheimer (2001: 48-52) zur „multikulturellen Profilbildung“ von Schulen seien hier angeführt:

- eine Schulphilosophie, die sich als Rahmen Interkulturalität, Differenz und Mehrsprachigkeit setzt und das auch nach außen trägt,
- dieses nach außen Tragen auch im äußeren Erscheinungsbild verankert (etwa durch mehrsprachige Beschilderung oder Projektwochen rund um Differenz und Heterogenität);
- Aktivitäten außerhalb des Unterrichts (z.B. Schulband, Literaturzirkel, etc.) und eine Vielfalt von Lernorten;
- Öffnung der Schule nach außen durch Kooperationen mit anderen pädagogischen Institutionen, Vereinen, etc.;
- Intensivierung der Kommunikation mit (Migranten-)Eltern und entsprechenden Communities;
- Schaffung eines lernförderlichen Schulklimas (Transparenz, Mitbestimmung, LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen);
- keine Segregation entlang der Komponente natio-ethno-kulturelle Andersheit (z.B. reine MigrantInnenklassen),
- damit einhergehend die Anwendung von Binnendifferenzierung anstelle einer äußeren Differenzierung;
- Beratungen im Kollegium, wenn es zu interkulturellen, diskriminierenden und/oder rassistischen Problemfällen kommt;
- Mediation bei natio-ethno-kulturellen Konflikten zwischen SchülerInnen und Gruppen.

All diese Anregungen haben nach Mecheril (2010a: 141) eines gemeinsam: die Anerkennung von Verschiedenheit und Vielfalt. Dies kann sich entweder als Bildungsziel oder als Bildungsvoraussetzung formulieren lassen. (Vgl. ebd.)

Als Bildungsziel etwa ist sie in Österreich im fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ verankert. Dort heißt es in der Fassung für die Neue Mittelschule:

*„Gleichwertigkeit und gleiche Gültigkeit sind Leitbegriffe, an denen sich die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung und Wertschätzung orientieren soll. Die Normalität des Anderen soll zunehmend zur Selbstverständlichkeit werden. Interkulturelles Lernen leistet seinen Beitrag dazu, indem es eine sprachliche und kulturelle Vielfalt*

*in einer inklusiven Lernkultur fördert und pflegt“ (BMUKK 2012a: 7-8).*

Als Kritikpunkt merkt Mecheril (2010a: 141) in Hinblick auf Interkulturelles Lernen freilich an, dass kulturelle Differenz nicht vordergründig im Zusammenhang mit Migrationsanderen Thema einer Auseinandersetzung sein soll und darf. Er betont dabei einerseits die allgemeine Bedeutsamkeit für den Umgang mit der zunehmenden Multikulturalität der Gesellschaft. Andererseits warnt Mecheril vor der Verfestigung von Differenzen durch Interkulturelles Lernen. Migrantenkinder würden dadurch permanent auf ihren Status als Migrationsandere reduziert, selbst dann noch, wenn sie sich selbst bereits nicht mehr als „anders“ wahrnehmen. Außerdem würde eine Dauerpräsenz der interkulturellen Perspektive ein Eindringen in ihre Privatsphäre bedeuten. Das Wissen über solche Mechanismen sollte deshalb ebenfalls Teil einer Differenzfreundlichkeit sein. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 141-143)

Als Bildungsvoraussetzung andererseits ist Differenzfreundlichkeit vor allem dann ersichtlich, wenn ungleiche Eingangsdispositionen in den Anforderungen des schulischen Kontexts berücksichtigt werden. Kulturelle Vielfalt wird dabei als positiv für das Bildungssystem wahrgenommen. Als Beispiel lässt sich hier mehrsprachiger Unterricht in Schulen nennen, mit dem Länder wie Schweden oder Kanada laut Mecheril (2010a: 145) bereits gute Erfahrungen gemacht haben. Die aktive Nutzung und Einbindung der Muttersprache im und in den Unterricht wirkt sich förderlich auf die schulischen Leistungen von Migrantenkindern aus. Dem entgegen stehen bei uns allerdings politische Forderungen nach Deutschkenntnissen als Integrationsvoraussetzung. Die Betonung der Dominanzsprache verfestigt die monolinguale Schule und lässt damit Differenzfreundlichkeit als Bildungsvoraussetzung nicht zur Geltung kommen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 143-146)

Der Ansatz der Zuschreibungsreflexion (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 147-148) zielt auf ein Beobachten von und Nachdenken über institutionelle Routinen, die zu einer Schlechterstellung Migrationsanderer führen, ab. Das können beispielsweise Sonderbehandlungen von Migrantenkindern sein, mögen sie auch in guter Absicht der Förderung erfolgen, die zur Dauerlösung werden und sich dadurch schlussendlich negativ auswirken (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 278). Es sind hierbei aber oft auch latente Mechanismen, wie die Anwendung gleicher Regeln für Migrantenkinder und Nichtmigrantenkinder, die eine Diskriminierung nach sich ziehen (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 281). Diese in der je eigenen Praxis zu erkennen und zu reflektieren ist Idee dieses Ansatzes. Erste Voraussetzung ist dabei klarerweise die Bereitschaft von allen im Bildungssystem relevanten AkteurInnen, so eine Art der Selbstbeobachtung durchzuführen. Zuschreibungsreflexion ist aber nur dann sinnvoll, wenn darüber hinaus auch aus den getätigten Beobachtungen Schlüsse gezogen und Handlungen gesetzt werden. Eine Umsetzung dieser

reflexiven Praxis ist freilich schwierig, da die Reflektierenden im starren Kontext „Schule“ einerseits eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit besitzen und andererseits Reflexion nur von innen geschehen kann, der/die Reflektierende also Teil des zu reflektierenden Systems ist. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 147-148)

### **3.3.3 Ableitungen für die Migrationspädagogik**

Anknüpfend an die Maßnahmen gegen die Schlechterstellung Migrationsanderer lassen sich Anerkennung und Reflexion als zentrale Punkte auf die Migrationspädagogik übertragen. Mecheril (2010a: 179ff) spricht dabei der Anerkennung eine notwendige und erstrebenswerte, gleichzeitig aber auch einschränkende Funktion zu. Anerkennung von Differenzen im Sinne einer Chancengleichsetzung, unterscheidet sich von einer bloßen Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startvoraussetzungen und soll einem Fortschreiben von Benachteiligungen entgegenwirken. Es sollen also nicht, um das Bild von Hans Traxler (1983: 25) zu bemühen, auf dem Tiere, im Sinne einer „fairen“ Chancenverteilung auf einen Baum klettern sollen, alle zum Zwecke der Gleichheit in ein und dasselbe Schema gepresst werden, sondern die je individuellen Disponiertheiten und Identitätsentwürfe anerkannt werden. Und auch die kulturelle Eingebundenheit muss dabei akzeptiert sein. Das erst ermöglicht allen am Bildungsprozess Beteiligten volle Handlungsfähigkeit, da sich so jede und jeder Einzelne als Subjekt akzeptiert und in den Prozess eingebunden fühlt. Nicht die bloße Teilnahme am Bildungsprozess, sondern die vollständige Anerkennung von Disponiertheiten und Identitätsentwürfen, führt zu angemessener Handlungsfähigkeit. Einer Handlungsfähigkeit, die in diesem Zusammenhang als *„responsives und konsonantes Verhältnis zwischen Bildungs-/Handlungssubjekt und Bildungs-/Handlungsraum“* (Mecheril u.a. 2010a: 184) verstanden wird. Die immerwährende Bevorzugung der „Dominanzkultur“ im Bildungskontext ist dabei nicht nur kontraproduktiv, sie ist auch als Missachtung anderer kultureller Praxen zu verstehen. Die Bestrebungen, Migrationsandere an die „Dominanzkultur“ anzugleichen, diese Form des Neo-Assimilationismus, ist als Ansatz illusorisch und nicht zur Gänze durchführbar. Forderungen nach Angleichung dienen lediglich dem Bestreben, Schule in ihrer vorliegenden Form zu konservieren. Das wiederum stellt sich gegen den Ansatz der Anerkennung. Soweit begründet Mecheril die erstrebenswerte Seite der Anerkennung. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 179ff)

Einschränkend ist die Anerkennung, wenn sie bestehende Kulturen konservierend behandelt. Trotz aller Kritik an Assimilationsansätzen, muss es im Sinne einer individuell erlangten und erlangbaren Handlungsfähigkeit, die an die jeweils vorhandenen Disponiertheiten anknüpft, möglich sein, an der dominanten Kultur teilzuhaben. Hier geht es explizit nicht um zwanghaftes Heranführen, sondern

um das Angebot von Möglichkeiten. Mecheril (2010a: 186) fasst das im Begriff der Akkulturation zusammen, die zusätzliche Aneignung von Fertigkeiten und Qualifikationen umschreibt, die in bestimmten Situationen und Handlungsräumen vorteilhaft sind. Gleichzeitig wird kein Zwang zur Aufgabe vorhandener, in ebendiesen Situationen und Handlungsräumen nicht benötigter, Fertigkeiten und Qualifikationen gefordert. Jemand, der also Fahrradfahren gelernt hat, müsste diese Fähigkeit nicht leugnen, nur weil es vorteilhafter ist, schwimmen zu lernen, um in einem See nicht unterzugehen. Das führt zu natio-ethno-kulturellen Mischformen, Hybriden und Mehrfachzugehörigkeiten, für die der Anerkennungsgedanke genauso gelten muss. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 185-186)

Das Problem mit dem Anerkennungsansatz ist nun, dass er durch seine Anerkennung von Differenzen und Identitäten gleichzeitig auch die Hervorbringung dieser konformistisch bestätigt und sie reproduziert. Die durch die Unterscheidung in Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere geschaffene Hierarchie samt ihren Macht- und Dominanzverhältnissen wird so durch die Anerkennung der Differenzen fortgeschrieben, ja sogar erzeugt. In einer solchen Hierarchie werden MigrantInnen meist in ihrem Status der „Dominanzkultur“ untergeordnet, was dem Gleichheitsgrundsatz widerspricht und ihre Handlungsfähigkeit einschränkt. Um Handlungsfähigkeit jedoch zu ermöglichen, ist Anerkennung die Voraussetzung, was einen Teufelskreis entstehen lässt. Anerkennung führt zu Handlungsfähigkeit, die als eine in hierarchischen Strukturen eingebundene gedacht ist und dem Migrationsanderen eine spezifische, untergeordnete Rolle zuordnet. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 187)

Erforderlich sieht Mecheril deshalb in Bezug auf Differenzverhältnisse eine dekonstruierende reflexive Haltung, die über die reine Anerkennung von Differenzen hinausgeht. In der Pädagogik ortet er dabei noch Nachholbedarf. Es ist die Frage, „*welche Ordnungen und Normen im Zuge dieses differenzachtenden Einsatzes (ungewollt) gestützt bzw. produziert werden*“ (Mecheril u.a. 2010a: 188), die dekonstruierende Ansätze von solchen der bloßen Anerkennung unterscheiden und ihren Fokus erweitern. Sie stellen die ungerechten Verteilungsverhältnisse gesellschaftlicher Ordnungen nicht nur in Frage, sie bedienen sich der Ansätze und Methoden zur Vervielfältigung von Identitäten, um zu versuchen, das zweipolige System der Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit aufzulösen. Es geht also um die Überwindung von Grenzen sprachlicher, kultureller aber auch den Körper betreffender Natur. Aufgabe einer Pädagogik, die sich als Migrationspädagogik versteht, muss es sein, diese Grenzüberschreitungen zu verinnerlichen und damit Denken und Handeln, welches einteilt, klassifiziert, vereindeutigt und fixiert zu schwächen. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 188-190)

Was bleibt ist das Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Dekonstruktion, welches sich nicht

auflösen lässt. Die migrationspädagogische Handlungsperspektive kann deshalb keine rein technische sein, sie ist in hohem Maße reflexiv. Anerkennung produziert Andere und schließt sie auch aus, beides lässt sich nicht vermeiden. Der reflexive Umgang damit, dass Anerkennung also gleichzeitig notwendig und einschränkend ist, ermöglicht eine Reduktion der Macht und Gewalt, die mit ihr ausgeübt werden. Reflexion macht aber nur dann Sinn, wenn es nicht eine rein individuelle ist, sondern ihre Früchte auch in einem reflexiven pädagogischen Umfeld gedeihen können. Es bedarf also institutioneller Strukturen und Kontexte, innerhalb derer alle im Bildungssystem relevanten AkteurInnen gemeinsam erziehungswissenschaftliches, kulturelles und alltägliches Wissen, das in der pädagogischen Praxis wirkt, auf die Art und Weise, die Richtung und Effekte dieser Wirksamkeit hin hinterfragen können. (Vgl. Mecheril u.a. 2010a: 190-191)

## **4 Kontextfelder für die Wirksamkeit von Migrationspädagogik**

Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben (Mecheril 2010: 19), danach sucht Migrationspädagogik. Anerkennung und reflexive Dekonstruktion sind ihre wichtigsten Ansätze. Den Rahmen einer neuen interkulturellen Kompetenz bilden dabei sowohl außer-, als auch innerschulische Kontextfelder, die als Einflussfaktoren für die Ausprägung und den Erfolg der Bemühungen von Migrationspädagogik gesehen werden können. Zu nennen sind hier die aktuelle (Flucht-)Migration, die gegenwärtige (Flüchtlings-)Politik, die Wirkmechanismen von Medien und die Situation der LehrerInnen in der Praxisausübung. Diese Kontextfelder haben Einfluss auf die Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen aller an Unterrichtssituationen Beteiligten und auch auf die Unterrichtssituation selbst. Auf SchülerInnenseite können die Kontextfelder, sofern sie nicht reflektiert werden, die Ausbildung von Stereotypen, hierarchischen Dominanzstrukturen und Rassismus begünstigen. Aber auch auf Lehrkräfte wirken (Flucht-)Migration, (Flüchtlings-)Politik und Medien ein und beeinflussen eine erfolgreiche Umsetzung migrationspädagogischer Bestrebungen. Störend für die Unterrichtssituation selbst werden die Kontextfelder dann, wenn sie migrationspädagogische Ansätze überlagern und dadurch in ihrer Wirksamkeit einschränken. Die vier genannten Kontextfelder sollen nachfolgend genauer betrachtet werden.

### **4.1 Aktuelle (Flucht-)Migration**

Die Zahl der Flüchtlinge weltweit schreitet aktuell von einem Rekordwert zum nächsten. Ende 2015 sind es bereits 63,5 Mio Menschen gewesen, die ihre Heimat verlassen mussten, um Krieg, Gewalt Verfolgung und Unterdrückung zu entrinnen. Gegenüber 2014 ist das ein weiterer Anstieg um knapp sechs Millionen. Alleine der Bürgerkrieg in Syrien hat 2015 eine weitere Million Menschen

vertrieben. Es ist dies die höchste Zahl an weltweit vertriebenen und geflüchteten Menschen seit Ende des Zweiten Weltkriegs. Während deshalb in der EU bereits politisch (vgl. Kapitel 4.2) als auch medial (vgl. Kapitel 4.3) faktisch nur noch in Naturkatastrophenmetaphern wie „Flüchtlingswelle“, „Flüchtlingsstrom“, „Lawine an MigrantInnen“ und ähnliche (vgl. Wodak 2016; Butterwegge 2006: 194; Zieglmayer 2015: 26) gesprochen wird, zeigt ein Blick auf die Zahlen, dass knapp zwei Drittel der weltweit Flüchtenden innerhalb des eigenen Landes Zuflucht gefunden haben. Länder wie die Türkei, Pakistan oder der Libanon haben darüber hinaus Millionen Menschen Zuflucht gewährt. Die Dimensionen, die dagegen in Europa spürbar werden, sind definitiv geringeren Ausmaßes. (Vgl. UNHCR 2015: 2-3, 5-7; Hirsland 2015: 17-18)

Während die Ursachen für Flucht und Migration vielfältig sein können, ist das ausschlaggebende Motiv zur tatsächlichen Durchführung meist ein ähnliches: den Kindern soll eine bessere Zukunft ermöglicht werden (vgl. Adam, Bistrizky und Inal 2016: 13). Diese „bessere“ Zukunft kann aber auch bedeuten, dass minderjährige Kinder unbegleitet auf die Reise geschickt werden.

Was sicherlich nicht unterschätzt werden darf, sind die Folgen von Flucht und Vertreibung. Die Erfahrungen mit Gewalt, Verfolgung, Unterdrückung oder Krieg, die jede und jeder Einzelne gemacht hat, wirken lange nach und bedürfen mitunter psychologischer Betreuung, um sie aufarbeiten zu können. Müller und Schwarz (2016: 24-26) sprechen dabei im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen von sequenzieller Traumatisierung. Sie verstehen Trauma als langfristigen, komplexen Prozess, der immer wieder aufs Neue durch innere und äußere Stimuli beeinflusst wird. Oft ist auch nicht das eigentlich traumatisierende Erlebnis selbst am belastendsten, sondern vielmehr die nachgereihten Erfahrungen, die zu einer Verfestigung des Erlebten und der damit einhergehenden Traumasymptome führen. Als innere Stimuli können Bewältigungsstrategien und lebensbiografische Erfahrungswerte angeführt werden, äußere sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Zufluchtsland und aktuelle Erfahrungen.

Müller und Schwarz (vgl. ebd.) formulieren insgesamt sechs Stadien oder Sequenzen sequenzieller Traumatisierung, wobei die letzteren beiden im Kontext einer Remigration, etwa in Form einer Abschiebung, zu sehen sind:

- Vom Beginn der Repressalien bis hin zur Flucht

Die Repressalien sind die Vorbedingung, die schlussendlich zur Flucht führt. Dabei ist weniger essentiell, ob es sich um Krieg, Verfolgung oder eine andere Form der Diskriminierung im Herkunftsland handelt. Betroffene fassen, meist in einem längeren Prozess, den Entschluss, das gewohnte Umfeld, die Heimat, aufzugeben und sich in eine ungewisse Zukunft an einem anderen Ort zu begeben. Neben dem Verlust des gewohnten

Umfelds bedeutet das für Kinder und Jugendliche meist auch die Durchtrennung von Beziehungen zu Bezugspersonen. (Vgl. Müller und Schwarz 2016: 25)

- Die Flucht selbst

Ein Zustand der Ohnmacht begleitet diese meist. Kinder und Jugendliche erleben den Verlust von Kontrolle und der Möglichkeit, eine Situation nach erlernten Kriterien einzuschätzen. Ausufernde Angstzustände sorgen für zusätzliche Belastung. (Vgl. ebd.)

- Phase des Übergangs – die Ankunft im Aufnahmeland

Sprachbarrieren mit Asylbehörden, überfüllte Aufnahmelager und vor allem das bange Warten auf eine Entscheidung führen meist zu Überforderung. Zusätzlich setzt mit dem Ende der eigentlichen Flucht die erste Phase der Verarbeitung des Erlebten ein. Nicht nur die persönliche Belastbarkeit und die individuell erlernten Verarbeitungsstrategien wirken sich nun unterschiedlich aus, auch die äußeren Bedingungen: Gibt es am Aufnahmeort psychologische Betreuung oder nicht? Ist das vorherrschende Klima eines der Sicherheit oder führen Verdachtsmomente und Beschuldigungen zu einer weiteren Belastung und zusätzlicher Verfestigung des Traumas? Die dritte Sequenz kann also als erster Gradmesser auf einem Weg zu (neuer) Normalität gesehen werden. (Vgl. ebd.)

- Warteschleife

Was Müller und Schwarz eigentlich als „*Chronifizierung der Vorläufigkeit*“ (Müller und Schwarz 2016: 25) betiteln, ist nichts anderes, als die fortwährende Unsicherheit über den eigenen Status im Aufnahmeland und die damit einhergehende Angst vor einer Abschiebung. Das ist freilich wenig förderlich für die Verarbeitung des Erlebten. Auch in diesem Zusammenhang ließe sich von einer Chronifizierung sprechen. Die permanente Vorläufigkeit wirkt sich aber auch auf Integrationsprozesse negativ aus. Wer sich nicht sicher sein kann, in einem Land aufgenommen zu werden, wird wenig Bestrebung verspüren, sich mit Sprache, Kultur und Gesellschaft dieses Landes auseinanderzusetzen. Das wiederum kann zu einer Verstärkung des Rückgriffs auf Sprache, Kultur und Gepflogenheiten des eigenen Herkunftslandes führen. (Vgl. ebd.)

- Phase des Übergangs – die Rückkehr

Egal ob erzwungen oder freiwillig, eine Rückkehr bedeutet neuerlich eine Belastung. Eine Abschiebung verursacht jedenfalls, so Müller und Schwarz (vgl. ebd.), eine Traumatisierung. Im Falle einer freiwilligen Rückkehr sind es meist innerfamiliäre Spannungen, die zu Tage treten. Eltern, die stärker in der Kultur ihres Herkunftslandes

sozialisiert sind, schwelgen oft in den Erinnerungen an die „gute, alte Zeit“ und tendieren, sofern der Grund ihrer Flucht nicht mehr besteht, in vielen Fällen zu einer Rückkehr. Kinder und Jugendliche dagegen sind häufig viel stärker an das Aufnahmeland gebunden. Je nach Länge des Aufenthalts haben sie sich in ihrer Sozialisation eine hybride Form von Kultur angeeignet. (Vgl. ebd.)

- Ankunft in der „Heimat“

War die Rückkehr erzwungen, besteht natürlich die Gefahr, dass Fluchtgründe nun wieder schlagend werden. Repressalien können dabei noch härter ausfallen, werden Geflohene von jenen, die im Land geblieben sind, mitunter als „Verräter“ gesehen. Aber auch im Falle einer freiwilligen Rückkehr und ohne die vormals vorhandenen Gründe zur Flucht, können die veränderten Bedingungen in der Heimat und die gemachten Erfahrungen im Exil sich belastend auswirken. (Vgl. ebd.)

Freilich weisen Müller und Schwarz (2016: 26-27) darauf hin, dass es sich bei der sequentiellen Traumatisierung um ein Modell handelt, dass der je individuelle Ablauf dementsprechend anders aussehen kann. Was sich damit aber verdeutlichen lässt, ist das Konzept der Nachträglichkeit in der Psychoanalytik. Demnach können frühere Erlebnisse durch ähnliche spätere in ihrer Wirkung erst voll zur Entfaltung kommen. Fluchterfahrungen würden damit etwa durch Ablehnung oder Rassismus im Aufnahmeland, egal ob persönlicher oder institutioneller Art, verstärkt wirksam. Neben dem unsicheren Aufenthaltsstatus sind in diesem Zusammenhang etwa die Unterbringung in Massenquartieren ohne jegliche Privatsphäre oder die (in Deutschland dauerhafte, in Österreich nur zeitlich begrenzte) Residenzpflicht<sup>4</sup> bei Androhung von Strafe im Falle des Nichteinhaltens zu nennen. Mit Blick auf das Modell der sequentiellen Traumatisierung würde das bedeuten, dass Flüchtlinge, die sich in der vierten Sequenz befinden, keine adäquate Möglichkeit zur Verarbeitung von Erlebtem haben, sondern durch die vorhandenen Betreuungsstrukturen permanent neu belastet werden. (Vgl. Müller und Schwarz 2016: 26-27)

Einen etwas anderen Blickwinkel auf die Thematik haben Adam, Bistrizky und Inal (2016: 13-14). Sie betonen die durch Flucht eintretende Veränderung der Rollen und Hierarchien innerhalb von Familien. Die Stellung der Frau und/oder der Kinder kann im Aufnahmeland eine andere als im Herkunftsland sein, was vor allem im Kontakt mit Institutionen wie Schule oder Krankenhaus potenziell konfliktreich ist. Außerdem lernen Kinder meist deutlich schneller die Sprache des Aufnahmelands und werden von ihren Eltern zum Übersetzen eingesetzt, auch in Situationen, die

<sup>4</sup> In Österreich wird unter „Residenzpflicht“ bislang eine Gebietsbeschränkung verstanden, die sich auf das Gebiet einer Bezirksverwaltungsbehörde erstreckt. Diese Residenzpflicht gilt laut Asylgesetz (vgl. BMI 2005) für die Dauer des Zulassungsverfahrens, währenddessen geklärt wird, ob Österreich für die Abwicklung eines Asylverfahrens zuständig ist. Eine Ausweitung der Residenzpflicht auch auf anerkannte Asylwerber, wird aktuell politisch diskutiert.

für ein Kind nicht altersgerecht sind (vgl. Juang, Vietze und Schachner 2015: 2). Diese scheinbare „Macht“ der Kinder, die sich im neuen kulturellen, sprachlichen und gesellschaftlichen Kontext müheloser bewegen als ihre Eltern, kann zu Spannungen führen, da sie von den Eltern oft negativ aufgefasst wird. Eine ausgleichende Fokussierung auf Tradition und Kultur des Herkunftslands als Folge, bringt die Kinder in eine Situation der verstärkten Kulturalisierung. (Vgl. Adam, Bistrizky und Inal 2016: 13-14)

Eben solche Umstände sind es, die im pädagogischen Kontext spürbar werden. Bei weitem nicht alle sind dabei Gegenstand von Pädagogik und auf pädagogischer Ebene zu lösen. Sehr wohl aber gilt es sie aus Sicht der Pädagogik, aus Sicht der PädagogInnen zu reflektieren und sich kritisch dazu zu äußern. Darüber hinaus kann Schule für Flüchtlingskinder zu einem nötigen Anker werden und ihnen ein stabiles Umfeld liefern, um traumatische Fluchterlebnisse aufzuarbeiten und die Wirkung von negativen Erfahrungen durch den Status als „Flüchtling“ zu mildern. (Vgl. Müller und Schwarz 2016: 27)

Adam, Bistrizky und Inal (2016: 17) unterstreichen die besonderen Bedürfnisse, die Flüchtlingskinder in der Schule haben können. Die Regelmäßigkeit von Unterricht ist etwas, das sie auf der Flucht nicht gehabt haben und auch zu Beginn ihres Aufenthalts in Erstaufnahmeeinrichtungen noch nicht haben. Dementsprechend müssen sie den Umgang damit erst (wieder) erlernen. Dazu kommt, dass es nicht *die* Flüchtlingskinder gibt, weshalb auch ihre schulische Vorbildung sowie ihre durch Flucht verursachte Belastung sehr unterschiedlich ausfallen. Darauf Rücksicht zu nehmen muss ein Gebot für Schule sein. Juang, Vietze und Schachner (2015: 3-4) betonen in dem Zusammenhang die Wichtigkeit, auch die Eltern von Flüchtlingskindern, sofern diese gemeinsam mit ihren Kindern geflohen sind, von Anfang an in den Bildungsprozess zu integrieren. Schulische Strukturen können kulturell sehr unterschiedlich aufgebaut sein, sei das hinsichtlich der Entscheidungsgewalt, die einmal bei LehrerInnen liegen kann, einmal bei Eltern und SchülerInnen, sei das in Bezug auf die Freiheit, seine Meinung im Unterricht zu äußern, oder auch hinsichtlich von Geschlechterrollen. Um nicht zusätzliche Spannung und Belastung zu generieren, ist eine funktionierende Kommunikation zwischen Schule, Elternhaus und SchülerIn wünschenswert. (Vgl. ebd.)

Abgesehen davon, bekräftigen Adam, Bistrizky und Inal (2016: 17-18) aber auch die Rolle von Schule für die Entwicklung von Flüchtlingskindern. Neben der psychischen Stabilisierung (Schule gilt zumindest theoretisch als geschützter Raum, der durch Struktur und Kontinuität zur Herstellung von Normalität beitragen kann), sind es vor allem der Kontakt zur „Dominanzkultur“, über den kulturelle Eigenheiten, Werte und Normen vermittelt werden können, und natürlich die Aneignung von Wissen und Qualifikationen im Sinne einer Zukunftsperspektive, die hier hervorstreichen

sind. (Vgl. ebd.)

Entkräften können Adam, Bistrizky und Inal dagegen Annahmen, wonach Fluchterfahrungen sich generell negativ auf schulische Leistungen auswirken würden. Im Gegenteil: Eine Studie von Stermac et al. (2010: 97-107; zitiert nach Adam, Bistrizky und Inal 2016: 18) belegt, dass Flüchtlingskinder sogar eher besser abschneiden, als solche ohne Flucht- und Migrationserfahrungen. Größeren Einfluss auf den schulischen Erfolg als Fluchterfahrungen haben demnach soziale Netzwerke und soziale sowie praktische Unterstützung zur Eingewöhnung. Hemmend wirken dagegen alle Formen der (institutionellen) Diskriminierung und des gesellschaftlichen Ausschlusses, die sich im generellen Diskurs mit Migration (vgl. Kapitel 3) anführen lassen. In Kombination mit den Fluchterlebnissen und der damit gegebenen Belastung wirken sich diese Benachteiligungen freilich negativ aus (vgl. Adam, Bistrizky und Inal 2016: 18-19). Wie auch schon Müller und Schwarz (2016: 26-27) betonen, bildet die Kombination aus Trauma und nachteiligen Bedingungen der Unterbringung, des Aufenthaltsstatus sowie aller Formen des Vorbehalts gegenüber und der Diskriminierung von Flüchtlingen eine fortwährende Behinderung auf dem Weg zu Normalität für die Geflüchteten. Nicht zuletzt deshalb fordern auch Juang, Vietze und Schachner (2016: 5) eine klare Positionierung von Lehrkräften, sollte es innerhalb eines Klassenverbandes zu Diskriminierungen kommen. Nur dann kann Schule Flüchtlingskindern einen Raum der Sicherheit bieten.

All das gilt es in pädagogischem Kontext zu reflektieren. Es sind die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen (vgl. Kapitel 4.2) im Zusammenhang mit Flucht und Migration einerseits und die Aspekte psychosozialer Belastung andererseits, die in die Unterrichtssituation hineinwirken und einer pädagogischen Professionalisierung bedürfen (vgl. Müller und Schwarz 2016: 37). Beides lässt sich in den dekonstruierenden Ansatz der Migrationspädagogik einbinden.

## **4.2 Aktuelle (Flüchtlings-)Politik**

*„Das Scheitern des Multikulturalismus wurde [...] hauptsächlich an mangelnder Bildungsmobilität, überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit und hohe[n] Kriminalitätsraten von Zugewanderten gemessen und soll nun nach etwa 50 Jahren Migrationsgeschichte durch verstärkte Integrationsmaßnahmen bekämpft werden. Die Initiativen für eine 'Integration neu' stützten sich auf einen Diskurs, der sich vor allem gegen Muslime und marginalisierte ethnische Gruppen richtete und diese, wie auch den Multikulturalismus, für demokratie- und frauenfeindliche 'Ausländerghettos' verantwortlich machte“* (Strasser und Tošić 2014: 125).

Strasser und Tošić (2014: 125-126) beschreiben so die Situation, wie sie Mitte des letzten Jahrzehnts war. Die beiden erkennen in den Bemühungen der EU, eine einheitliche und vor allem

gemeinschaftliche Linie in Integrations- und Flüchtlingsfragen zu verfolgen, eine Annäherung der Staaten. So beginnen die bislang drei Idealtypen in der Integrationspolitik zu verschwimmen. Die Niederlande und Großbritannien, klassisch als Länder des Pluralismus zu bezeichnen, tendieren immer mehr zu Nationalismen. Frankreich, das gemeinsam mit Belgien für republikanischen Monokulturalismus steht, ortet Probleme mit dem Gleichheitsgrundsatz, vor allem mit Blick auf die zweite und dritte Zuwanderergeneration in den Satellitenstädten rund um Paris. Und dann wären da noch Länder wie Österreich, Deutschland und die Schweiz, mit der Tendenz zu sozialer Segregation und der Forderung nach kultureller Assimilation, wobei gerade Deutschland zu Beginn des letzten Jahrzehnts vom Abstammungsprinzip im Staatsbürgerschaftsrecht abgerückt ist. (Vgl. ebd.) Noch einmal: Das war Mitte des letzten Jahrzehnts. Seither hat sich vieles verändert, die Situation aber eher verschärft denn verbessert. Zwar versucht die EU seit geraumer Zeit, ein gemeinsames europäisches Asylsystem (GEAS) mit einheitlichen Richtlinien zum Asylverfahren (rechtliche Basis für schnellere, gerechtere, qualitativ bessere Asylentscheidungen), zu den Aufnahmebedingungen (humane Aufnahmebedingungen in allen EU-Mitgliedsstaaten) und zur Anerkennung (Definition von Asylgründen) umzusetzen, die Probleme liegen aber im Detail. In der Praxis ist vor allem die Dublin-Verordnung immer wieder Streitthema. Mit ihr wird die Zuständigkeit bei Asylverfahren geregelt. Ein Flüchtling, der etwa in Ungarn registriert worden ist, muss auch dort einen Asylantrag stellen. Gleichzeitig kann bei einem laufenden Asylantrag in einem EU-Land, kein weiterer in einem anderen gestellt werden. In der Umsetzung funktioniert die Richtlinie aber alles andere als gut. Fehlende Kommunikation, das Bestreben der Länder so wenige Flüchtlinge wie möglich zu übernehmen und problematische (Rück-)Überstellungen von Flüchtlingen, sind hier zu nennen. Dazu kommen noch Unterschiede in den Unterbringungsstandards und die unterschiedlichen Anerkennungschancen in den einzelnen Ländern, die dazu führen, dass manche als Ziel interessanter sind als andere und sich damit auch die Zahl der Asylanträge und Verfahren ungleich auf die Mitgliedsländer verteilt. (Vgl. Hirsland 2015: 19-21; Trauner 2016: 94-95)

All diese Probleme sind bereits vor Beginn der medial als „Flüchtlingskrise“ (vgl. Kapitel 4.3) titulierten Situation evident gewesen. Ändert man die Perspektive, unter der eine Situation zur „Krise“ erklärt wird, könnte man eine solche wohl auch in der EU-Asylpolitik suchen und finden. Zwei Erklärungsstränge für ihre mangelnde Funktionsweise lassen sich hier ableiten: einerseits die Problematisierung von Migration als „Bedrohung“ durch diverse politische Kräfte, die ihre Anschauungen gekonnt über die Medien in die Gesellschaft transportieren (vgl. Kapitel 4.3) und andererseits die Abfolge von Entscheidungen auf EU-Ebene mit ihren Ausformungen auf nationaler Ebene. (Vgl. Trauner 2016: 95)

Trauner (2016: 95-97) setzt zeitlich mit dem Beginn der Finanz- und Wirtschaftskrise an, wenn er die EU-Asylpolitik der letzten Jahre analysiert, weist aber darauf hin, dass vor allem die Bedrohungsszenarien schon viel früher verbreitet worden sind. Konkret lässt sich als erster Schritt ausmachen, dass einige EU-Staaten sich beim Thema Asyl zunehmend unsolidarisch mit den anderen gezeigt haben und den EU-Vorgaben nicht nachgekommen sind. Sei das bedingt durch die wirtschaftlich angespannte Lage oder aus anderem politischen Kalkül. Länder wie Griechenland, später auch Bulgarien, Ungarn und teilweise Italien, haben Asylstandards der EU nicht erfüllt, was schließlich dazu geführt hat, dass die Rückführungen nach der Dublin-Verordnung für diese Länder gerichtlich (EuGH, EGMR) ausgesetzt oder deutlich beschränkt wurden. (Vgl. Trauner 2016: 95-97; Angenendt 2015: 10-11)

Eine zweite Entwicklung betrifft die Frage nach der fairen Verteilung von Flüchtlingen über die Mitgliedsländer der EU. Hier lässt sich ein Umdenken erkennen. War lange Zeit der Europäische Flüchtlingsfond dazu da, über Ausgleichszahlungen zwischen Ländern mit vielen Flüchtlingen und solchen mit wenigen für eine Solidarisierung zwischen den Staaten zu sorgen, wird mittlerweile über eine zahlenmäßige Aufschlüsselung von AsylwerberInnen auf die einzelnen Mitgliedsländer diskutiert. Hier sind es vor allem die Visegrád-Staaten (Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn), die sich vehement gegen Quoten für eine Aufnahme von Flüchtlingen wehren. Darüber hinaus herrschen Unstimmigkeiten zwischen Ländern mit hohen Asylzahlen, wie Deutschland, Schweden, aber auch Österreich und den südlichen EU-Staaten, was die Sicherung der Außengrenzen und die Registrierung von Flüchtlingen betrifft. Der Vorwurf in Richtung Süden lautet, dass ungenau gearbeitet wird, womit die genaue Einreise vieler Flüchtlinge nicht nachvollziehbar und eine Rücküberweisung nach Dublin-Verordnung de facto unmöglich ist. Die südlichen EU-Staaten sehen die Schuld freilich nicht bei ihren fehlenden Bemühungen, sondern den umfangreichen Bestrebungen der Flüchtlinge, mit allen Mitteln in nördlicher gelegene EU-Staaten zu kommen. Geltende EU-Regelungen würden Flüchtlinge dabei nicht aufhalten. (Vgl. Trauner 2016: 97-98; Angenendt 2015: 10-11)

Und dann war da schließlich die hohe Zahl an Flüchtlingen, die sich im Sommer 2015 vom Mittelmeerraum, über den Balkan auf den Weg nach Norden gemacht und dabei viele Schwächen und Probleme des Asylwesens in der EU noch deutlicher sichtbar gemacht hat. Während eine Regulierung an den südlichen Außengrenzen kaum noch möglich war und die Situation vor allem über die sogenannte „Balkanroute“ medial nur noch als „Chaos“ dargestellt wurde, hat sich die Ungleichverteilung über die Länder deutlich verschärft. Die allermeisten Asylanträge wurden in Deutschland, Ungarn, Schweden und Österreich gestellt. Als Folgerung aus dem Chaos hat Deutschland vorübergehend die Dublin-Regelung für Flüchtlinge aus Syrien ausgesetzt. Aus dieser

Zeit stammt auch Angela Merkels mittlerweile berühmte Aussage: „Wir schaffen das!“, die ihr Lob und Kritik zugleich gebracht hat. (Vgl. Trauner 2016: 98-99)

Bis 2015 verfolgte die EU die Strategie, die Dublin-Verordnung zu sichern und bei Problemen in einzelnen Mitgliedsländern die Ursachen dafür zu beseitigen. Das waren einerseits Unterstützungszahlungen, gekoppelt an eigene finanzielle Anstrengungen in den betroffenen Ländern, andererseits der Einsatz der europäischen Grenzschutzorganisation Frontex und des Europäischen Unterstützungsbüros für Asylfragen (EASO) zur Sicherung der Außengrenzen. Zusätzlich hat es auch erste freiwillige Umverteilungen von Flüchtlingen gegeben, wenn auch nur in sehr kleinem Ausmaß. (Vgl. Trauner 2016: 100-101; Gerson 2015: 43-45)

Als Reaktion auf die Situation 2015 hat die EU die Europäische Agenda für Migration vorgestellt. Ziel ist es dabei, die Dublin-Regelung aufrecht zu erhalten und gleichzeitig auf steigende Asylzahlen flexibler reagieren zu können. Kernpunkte darin sind, neben finanzieller Unterstützung etwa für afrikanische Länder, um so die Migrationsursachen abzumildern, vor allem eine Ausweitung der Befugnisse für den europäischen Grenzschutz und ein Umverteilungsschlüssel für Flüchtlinge. Der Grenzschutz soll auch dann umgesetzt werden, wenn ein Mitgliedsland diesen nicht angefordert hat oder sogar gegen einen Einsatz ist. Außerdem sieht die Agenda den Aufbau von sogenannten Hotspots zur Registrierung von Flüchtlingen entlang der Südgrenze in Griechenland und Italien vor. Umverteilt sollen vorerst 160.000 Flüchtlinge, hauptsächlich aus Griechenland, Italien und Ungarn, werden. Länder, die Gründe gegen eine Aufnahme von Flüchtlingen geltend machen, sollen stattdessen Ausgleichszahlungen tätigen. Trotz heftigem Widerstand aus den Visegrád-Staaten hat die EU die Agenda beschlossen. (Vgl. Trauner 2016: 102-103)

Bis Ende 2016 ist die Umsetzung der Agenda nur bedingt erfolgreich gewesen. Während die osteuropäischen Staaten mit Klagen dagegen vorgehen, schreiten der Aufbau der Hotspots und die Umverteilung nur sehr schleppend voran. Wirksamer, wenngleich nicht unumstritten, waren andere Maßnahmen. Eine von Österreich vorangetriebene Schließung der „Balkanroute“, durch Grenzzäune und -kontrollen hat vorerst die Zahl der in den nördlichen EU-Staaten neu ankommenden Flüchtlinge deutlich verringert. Dazu hat Österreich eine nicht unumstrittene Obergrenze (37.500 für 2016) für Asylsuchende eingezogen. Die Lage in Griechenland hat sich durch das Abkommen mit der Türkei zur Rücknahme von Flüchtlingen zunächst entspannt, die Situation in den „Hotspots“ genannten Aufnahmezentren auf mehreren griechischen Inseln bleibt aber angespannt. Die EU ringt weiterhin um eine Lösung, nicht zuletzt, da die Zukunft des Abkommens mit der Türkei auf Grund der politischen Entwicklungen vor Ort ungewiss ist. Denkbar wäre eine Reformierung der Dublin-Verordnung, in der, wie zuletzt provisorisch, eine

Flexibilisierung für größere Fluchtereignisse integriert wird. Alternativ wird aber auch über eine komplette Übertragung der Asylagenten auf EU-Ebene diskutiert. Der Vorteil wäre eine leichtere Verteilung der Flüchtlinge auf die Mitgliedsländer. Angesichts der steigenden EU-Skepsis ist eine Durchsetzung einer solchen Machtbescheidung der Mitgliedsstaaten aber momentan wohl nicht realistisch. Nicht zuletzt legen sich jene Länder quer, die bislang von der Dublin-Verordnung profitiert und durch sie deutlich geringere Zahlen bei den Asylverfahren gehabt haben. (Vgl. Trauner 2016: 103-106)

Alleingänge wie bei der Obergrenze und bei der Schließung der „Balkanroute“ sind in Österreich nicht die einzigen Reaktionen auf die steigende Zahl von AsylwerberInnen. Es sind Aussagen, wie jene von ÖVP-Chef und Vizekanzler Reinhold Mitterlehner in einem Interview mit dem Kurier, wonach *„die Attraktivität Österreichs als Zielland für Flüchtlinge [...] gesenkt werden [muss]“* (Kern und Weiermair 2016), die eine sehr deutliche Sprache sprechen. So sieht eine Novelle des geltenden Asylrechts (vgl. BMI 2005; BMI 2016) aus dem Jahr 2016 einige Verschärfungen vor. Teil der Novelle ist etwa eine Begrenzung von Asyl auf drei Jahre, wobei in regelmäßigen Abständen überprüft werden soll, ob die Gründe, die ursprünglich zur Zuerkennung von Asyl geführt haben, noch bestehen. Hat sich an der Situation nichts verändert, kommt es zur Asylverlängerung, anderenfalls wird die Asylberechtigung in Österreich aberkannt. Außerdem wird der Familiennachzug deutlich schwieriger. Familienmitglieder von Asylberechtigten müssen innerhalb von drei Monaten nach der Asylerteilung des oder der in Österreich untergebrachten Verwandten einen Antrag auf Nachzug stellen, andernfalls wird die Erfüllung diverser Kriterien obligat. Asylberechtigte müssen dabei eine Unterkunft vorweisen können, die groß genug ist, um die nachziehenden Familienmitglieder aufnehmen zu können, krankenversichert und nicht auf die Mindestsicherung angewiesen sein. Bei subsidiär Schutzberechtigten ist Familiennachzug künftig erst nach drei Jahren möglich, wobei die zu erfüllenden Kriterien in jedem Fall zu Tragen kommen. Einzig bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) gibt es Ausnahmen. Handelt es sich bei Familienangehörigen um die Eltern, dann werden die geforderten Kriterien als erfüllt angesehen, auch wenn sie es nicht sind. Und dann bleibt noch ein weiteres heißes Eisen, das definitiv noch ein Streitthema der österreichischen Politik wird: die sogenannte „Notverordnung“. Mit dieser, ebenfalls durch die letzte Novelle (vgl. BMI 2005; BMI 2016) im Asylgesetz verankerten Änderung, will die österreichische Regierung ihre selbst festgesetzte Obergrenze für AsylwerberInnen durchsetzen. Die Verordnung tritt in Kraft, sobald die festgelegte Zahl an Asylanträgen, für 2016 beispielsweise 37.500<sup>5</sup>, erreicht ist. Um die öffentliche Ordnung aufrecht zu erhalten und den Schutz der inneren Sicherheit zu gewährleisten, heißt es in der Verordnung (vgl. BMI 2016), werden weitere Asylanträge faktisch verunmöglicht. Nur noch Familiennachzug ist

---

5 De facto ist diese Zahl im Jahr 2016 nicht überschritten worden.

dann gestattet, der aber bereits an anderer Stelle in der Novelle eingeschränkt wurde. In sogenannten Registrierstellen werden alle Ansuchen um Asyl abgewickelt um „*gegebenenfalls die Hinderung an der Einreise, die Zurückweisung oder die Zurückschiebung zu vollziehen*“ (BMI 2016). Ob es zu weiteren Verschärfungen kommt, und wenn ja, zu welchen, ist derzeit nicht absehbar. Entwicklungen (vor allem politischer Natur) auf nationaler, europäischer, als auch auf globaler Ebene deuten aber durchaus darauf hin.

Es sind also politische Entscheidungen und ihre meist rechtliche Ausformung, die auf Geflüchtete und MigrantInnen einwirken und sich dadurch auch in Unterrichtssituationen manifestieren. Die Unsicherheit über den eigenen Aufenthaltsstatus, verschärft durch ein zeitlich nur noch begrenztes Recht auf Asyl etwa oder auch die Verschärfungen hinsichtlich Familiennachzug, die es kaum noch möglich machen, Angehörige wiederzusehen, seien hier nur exemplarisch als Belastungen genannt.

### **4.3 Mediale Präsenz des Themas**

MigrantInnen, Flüchtlinge und Integration – ein Themenblock, der in den Medien omnipräsent ist. Keine Zeitung, keine Radiostation und auch kein Fernsehsender kommt in seiner bzw. ihrer Berichterstattung darum herum. Damit „*[...] leisten Medien mit ihrer Öffentlichkeitsfunktion einen wesentlichen Beitrag zur Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit und tragen insofern in hohem Maße gesellschaftliche Verantwortung*“ (Yildiz 2006: 37). Es ist ein Ausschnitt der Wirklichkeit, den Medien transportieren und gleichzeitig durch ihre Funktion als Mittler beeinflussen, wodurch sie wiederum auf die Wirklichkeit rückwirken. Was den Medienkonsumenten berichtet wird und in welcher Form, ist gesetzt und definiert durch die Funktionsweise der Medien. Diese sind nicht losgelöst von Gesellschaft und Politik, sondern Teil eben dieser. Insofern erschaffen sie Wirklichkeit nicht ohne Kontext, sondern basierend auf politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen und wirken damit wie ein selbstverstärkendes Feedback von vorhandenen Anschauungen, die den Diskurs über Themen, wie etwa Migration und Integration leiten. (Vgl. Butterwegge 2006: 188; Yildiz 2006: 39-40; Wendekamm 2015: 52-53)

Vorwegzunehmen ist freilich, dass es „die Medien“ ebenso wenig gibt, wie „die MigrantInnen“. Ihre Vielfalt reicht von einer oberflächlichen Überschriften-Bilder-Berichterstattung, bis hin zu tiefgehenden, ausführlich recherchierten Hintergrundberichten, von politisch rechter Gesinnung, über eine Mitte, bis hin zu linken Ideologien. Auch Zielgruppenorientierung, Reichweite und Auflagenstärke spielen bei Medien eine Rolle. All das ist freilich weniger eine Erklärung von medialen Wirkweisen, sondern nur eine Aufgliederung dieser in eine Vielzahl an AkteurInnen, die ihren je unterschiedlichen Anteil zur Konstruktion von Wirklichkeit leisten. Und seit das digitale Zeitalter „soziale Medien“ hervorgebracht hat, ist die Zahl der Player und damit jene der

Wirklichkeitsausschnitte deutlich gestiegen. (Vgl. Butterwegge 2006: 187)

Welches Bild wird nun aber von MigrantInnen in den Medien dargestellt? Geißler (2010: 11) etwa meint, dass in deutschen Medien über MigrantInnen verhältnismäßig wenig berichtet wird und wenn, dann negativ. Ähnlich sieht das auch Wendekamm (2015: 217). Und Butterwegge formuliert es sogar sehr schön aus: „*Nur böse Ausländer sind für deutsche Medien gute Ausländer!*“ (Butterwegge 2006: 191).

Geißler (2010: 11) nennt vor allem drei Themenschwerpunkte, unter denen MigrantInnen in der Berichterstattung vorkommen:

- im Zusammenhang mit Kriminalität oder Terrorismus;
- im Kontext von belasteten Sozialsystemen (um es im Jargon mancher Medien zu sagen: als „Sozialschmarotzer“);
- generell als „Problemgruppe“, die einerseits Probleme hat und andererseits vor allem der Mehrheitsgesellschaft Probleme bereitet.

Als vierter Schwerpunkt ließe sich hier noch ein rein statistischer anfügen, der in alljährlicher Wiederkehr die aktuellen Zahlen von Zugewanderten offenlegt. In vielen Fällen schwingt dabei bereits ein negativer Unterton mit, werden die Zahlen doch gerne mit einem der vorhin genannten Schwerpunkte in Korrelation gesetzt.

Etwas weniger negativ sieht es Wengeler im zeitlichen Rückblick auf die letzten 50 Jahre (2006: 25-36). Er nennt insgesamt sieben Felder, über die im Zusammenhang mit MigrantInnen berichtet wird:

- Anpassung: Zugewanderte müssen sich anpassen, nur so kann Integration funktionieren und nur so kann weitere Zuwanderung zugelassen werden.
- Wirtschaftlicher Nutzen: Um internationale Wettbewerbsfähigkeit zu gewährleisten, ist die Zuwanderung von Arbeitskräften unumgänglich.
- Belastung: Die Grenzen der Aufnahmefähigkeit sind erreicht, das soziale System verträgt nicht mehr Zuwanderung, ein Stopp muss her.
- Gefahr: MigrantInnen bringen neue Kulturen, Religionen, Anschauungen, Gedanken, etc. ins Land und siedeln sich noch dazu häufig in diversen Vierteln (=Ghettos, Parallelgesellschaft) an.
- Folgen für Einheimische: Zugewanderte als wenig qualifizierte Arbeitskräfte nehmen Einheimischen Arbeit weg, zudem werden die Löhne gedrückt.

- Humanitärer Kontext: Krieg, Verfolgung, Armut – unter Einhaltung der Menschenrechte ist die Hilfe für Flüchtlinge und MigrantInnen geboten.
- Realität: Migration ist in einer globalisierten Welt ein Faktum. Sie nicht zu akzeptieren und sich darauf einzustellen wäre eine Verweigerung der Realität.

Ähnlich wie in deutschen Medien, sieht auch die Situation in österreichischen aus. Was sich seit der Einschätzung von Geißler (2010: 12) geändert hat, ist die Häufigkeit der Berichterstattung, wenngleich diese natürlich im Sinne von Konjunkturbewegungen und mit Rücksichtnahme auf andere medial als relevant betrachtete Ereignisse ab- und zunimmt. Die Schwerpunktsetzung, egal ob jene von Geißler oder jene von Wengeler herangezogen wird, hat sich dagegen, auch bedingt durch die mediale Zuweisung von Nachrichtenwertigkeiten, kaum verändert.

Auch Yildiz (2006: 41-43) schätzt die Darstellung von MigrantInnen in den Massenmedien ähnlich ein. Als Beispiel nennt er die Schaffung von „Ghettos“ und „Parallelgesellschaften“, die in erster Linie in den Köpfen entstehen. Beides resultiert aus einer bestimmten gesellschaftlichen und politischen Dimension der Betrachtung von Zuwanderung, MigrantInnen und Flüchtlingen. Dass MigrantInnen seit geraumer Zeit Teil unserer Gesellschaft sind, ist nicht abzustreiten. Von der gesellschaftlichen Mehrheit, aber auch von der Politik werden sie überwiegend negativ betrachtet und bewertet (vgl. Butterwegge 2006: 188). Das bereitet den Boden für Diskussionen über ebensolche Ghettos in bestimmten Stadtvierteln und die darin entstehenden Parallelgesellschaften. Beides wird dann durch die Massenmedien gerne aufgegriffen und fortgeschrieben. Es geht dabei um die Vermarktung des Mediums über besonders dramatische Inhalte, besonders anschauliche Bilder und besonders einfach zu verstehende Überschriften. Alles was zählt, ist die Reichweite des Mediums, welche sich durch ein Andocken an die gesellschaftliche „Normalität“ erhöhen lässt. Gesellschaft, Politik und Massenmedien gehen hier also Hand in Hand, die Masse bekommt von den Medien das, was sie hören, sehen, lesen möchte, die Politik hat ihren Anteil daran. Wie die Realität wirklich aussieht, ob sich diese Ghettos tatsächlich bilden und wenn, ob es ethno-kulturelle Hintergründe oder nicht doch eher soziale und ökonomische hat, wird kaum kritisch hinterfragt. Es geht nicht darum, wie der einzelne Migrant, die einzelne Migrantin tatsächlich leben, damit lassen sich wohl eher weniger gute Schlagzeilen formulieren. Es geht um eine verallgemeinernde Darstellung, die aus der Ausländerforschung der 1970er-Jahre übernommen und von Medien als künstliche Schablone für „den/die Migranten/In“ bzw. „den/die AusländerIn“ herangezogen und damit perpetuiert wird. Medien tragen damit zur Fortschreibung von Ethnisierung und auch zum Fortbestand von Alltagsrassismus bei. (Vgl. Yildiz 2006: 41-43; Butterwegge 2006: 188-189)

Freilich gibt es auch Medien, die sich in ihrer Berichterstattung nicht derart der Schlagzeile verpflichtet fühlen und mehr Wert auf Hintergründe und sachliche Argumente legen. Ein Vergleich

der Reichweiten dieser erst- und zweitgenannten Medien zeigt exemplarisch für Tageszeitungen jedoch klar, wer hierbei mehr Menschen erreicht:

| Tageszeitung  | Reichweite in % |      |            |        |        | Reichweite in 1.000 (Projektion) |       |            |        |        |
|---|-----------------|------|------------|--------|--------|----------------------------------|-------|------------|--------|--------|
|   | 2012            | 2013 | 2014       |        |        | 2012                             | 2013  | 2014       |        |        |
|   |                 |      | ins-gesamt | Männer | Frauen |                                  |       | ins-gesamt | Männer | Frauen |
| Netto-Reichweite aller Tageszeitungen <sup>1)</sup>                     | 72,8            | 71,8 | 69,2       | 70,1   | 68,4   | 5.224                            | 5.185 | 5.014      | 2.471  | 2.543  |
| Der Standard  | 5,0             | 5,5  | 5,7        | 6,4    | 4,9    | 358                              | 399   | 410        | 227    | 184    |
| Die Presse  | 3,7             | 3,8  | 4,2        | 4,8    | 3,6    | 266                              | 276   | 302        | 168    | 134    |
| Heute*)   | 13,9            | 13,8 | 13,8       | 14,8   | 12,9   | 998                              | 999   | 1.002      | 521    | 481    |
| Kleine Zeitung (Kombi)  | 11,2            | 11,2 | 11,9       | 11,8   | 12,0   | 804                              | 807   | 864        | 417    | 447    |
| Kleine Zeitung (Graz)   | 7,7             | 7,7  | 8,2        | 8,1    | 8,3    | 556                              | 560   | 595        | 286    | 309    |
| Kleine Zeitung (Klagenfurt)   | 3,5             | 3,4  | 3,7        | 3,7    | 3,7    | 248                              | 247   | 269        | 130    | 139    |
| Kurier  | 8,5             | 7,6  | 8,2        | 8,5    | 7,8    | 610                              | 549   | 591        | 300    | 291    |
| Neue Kronen-Zeitung   | 37,4            | 34,3 | 31,6       | 32,9   | 30,3   | 2.687                            | 2.480 | 2.285      | 1.158  | 1.126  |
| Neue Vorarlberger Tageszeitung  | 0,5             | 0,5  | 0,6        | 0,6    | 0,6    | 39                               | 35    | 43         | 20     | 23     |
| Oberösterreichische Nachrichten   | 4,3             | 5,0  | 5,5        | 5,5    | 5,5    | 305                              | 360   | 397        | 193    | 203    |
| Österreich*)  | 9,5             | 10,0 | 9,5        | 10,1   | 8,9    | 683                              | 722   | 685        | 355    | 329    |
| Salzburger Nachrichten  | 3,7             | 3,6  | 3,9        | 4,2    | 3,7    | 263                              | 259   | 285        | 147    | 138    |
| Tiroler Tageszeitung  | 4,0             | 3,7  | 4,1        | 4,3    | 4,0    | 290                              | 271   | 299        | 151    | 148    |
| Kombi Tiroler Tageszeitung / Tiroler Tageszeitung Kompakt (Kauf/Gratis) | 4,3             | 4,0  | 4,4        | 4,5    | 4,2    | 306                              | 289   | 317        | 160    | 157    |
| Vorarlberger Nachrichten  | 2,4             | 2,3  | 2,1        | 2,1    | 2,1    | 173                              | 170   | 154        | 75     | 79     |
| WirtschaftsBlatt  | .               | 1,1  | 0,9        | 1,3    | 0,5    | .                                | 81    | 64         | 45     | 19     |
| Kombi Die Presse / Wirtschaftsblatt                                     | .               | 4,6  | 4,8        | 5,8    | 4,0    | .                                | 335   | 350        | 203    | 148    |

Tabelle 2: Absolute und relative Reichweite einzelner Tageszeitungen in Österreich im Vergleich der Jahr 2012-2014 (Quelle:

[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/kultur/buecher\\_und\\_presse/021215.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/kultur/buecher_und_presse/021215.html))

Auch in Bezug auf Flüchtlinge und AsylwerberInnen hat es gerade im Sommer 2015 eine sehr tendenziöse Berichterstattung gegeben. Ziegelmayr bringt es auf den Punkt, wenn sie schreibt: „Die medial häufig verwendete Terminologie einer 'Flut' oder [von] 'Strömen' von Geflüchteten auf dem Weg nach Europa impliziert [...] eine nahezu physikalische Mechanik, die der Komplexität von Migration und Flucht nicht gerecht wird und Bedrohungsängste in Europa schürt“ (Ziegelmayr 2015: 26). Naturkatastrophen als Metaphern im Zusammenhang mit Flucht und Migration zielen auf eine emotionale Komponente von medialer Nachrichtenaufbereitung ab. Wendekamm (2015: 109-111) sieht darin das Konzept der „Moral Panic“ (vgl. Bromley 2011: 412f) bedient. Weite Teile der Gesellschaft sehen plötzlich ein Bedrohungsszenario für ihre Werte und Interessen, welches kurz davor noch nicht da war. Dabei sind es Einzelpersonen oder Gruppen (im Falle der Flüchtlinge trifft zweites zu), die im Sinne des Konzepts als „Folk Devil“, also als „Sündenbock“ ausgemacht werden und damit der Personifizierung der Ängste dienen. Medial aufgegriffen und im Wechselspiel mit politischen Entscheidungsträgern hochgeschaukelt, folgt meist ein sozialer Wandel, etwa durch Gesetzesänderungen. Auslösendes Ereignis im konkreten Fall ist zwar die Flucht vieler Menschen, zur „Katastrophe“, zum „Chaos“, zur „Flut“ haben es aber Medien und Politik hochstilisiert (vgl. Butterwegge 2006: 190).

Genau diese emotionale Ebene sieht auch Scheffer (2006: 131) als Problemkern im Zusammenspiel von Medien und Fremdenfeindlichkeit. Dabei bezeichnet er Empfehlungen zur Sachlichkeit, Tiefenrecherche, Darstellung von Komplexität oder auch Verwendung politisch korrekter Begrifflichkeiten, den Verzicht auf anlassbezogene und einseitige Berichterstattung oder die bewusste Unterlassung der Nennung von Hinweisen kultureller, nationaler oder religiöser Natur in Meldungen, die mantraartig immer und immer wieder wiederholt werden, nicht als Lösung. Emotionen lassen sich durch nüchterne Fakten kaum beeinflussen. Ein emotional aufgeladener Leser, eine emotionsgesteuerte Leserin wird sich durch einen steril wirkenden Hintergrundbericht nicht von seinen/ihren Gefühlen abbringen lassen, vermutlich wird er/sie den Bericht nicht einmal lesen. (Vgl. Scheffer 2006: 131-133)

Scheffer (2006: 136) glaubt, Medien nur mit ihren eigenen Waffen schlagen zu können. Wer negative Emotionen stärken kann, kann sie durch eine andere Berichterstattung auch schwächen. In diesem Zusammenhang nennt er die beiden gegensätzlichen Mechanismen der Abgrenzung und Öffnung (vgl. Scheffer 2006: 134). Abgrenzungen sind dabei ein klares Mittel, das Medien verwenden, um Ordnungen des „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu setzen. Sie docken damit stark an den Diskurs aus der Interkulturellen Pädagogik und Migrationspädagogik an. Scheffer sieht im Zusammenhang mit der Berichterstattung über MigrantInnen eine starke Aufgeladenheit der Abgrenzungen und plädiert deshalb für eine kultiviertere, zivilisiertere, abgeschwächtere Form, die auch deutlich weniger Gewaltpotential transportiert (vgl. Scheffer 2006: 136). Damit bewegt er sich vom Denkmuster her in ähnlichen Bahnen, wie Mecheril mit seinem Anerkennungsansatz (vgl. Kapitel 3.3).

Die Idee der Öffnung ist nun jene, in die Scheffer seine Hoffnung steckt. Eine Berichterstattung, in der Emotionen der Freude, der Betroffenheit oder auch des Mitgefühls vermittelt werden, wirkt völlig anders und löst bei den RezipientInnen eine positivere Haltung gegenüber MigrantInnen aus (vgl. Scheffer 2006: 136-137). Und tatsächlich gibt es diese im Zusammenhang mit MigrantInnen und Flüchtlingen auch. Rückblickend auf den Sommer 2015 lässt sich vorübergehend eine deutliche Änderung, ja beinahe ein Bruch in der Berichterstattung erkennen. Sind es zuerst erschütternde Bilder und Berichte aus der Krisenregion, von den Zuständen an den Grenzen entlang der „Balkanroute“ und in den Flüchtlingslagern oder auch von der beschwerlichen Reise in Richtung EU gewesen, die durchwegs emotionalisierend im Sinne einer Öffnung waren, hat sich die Berichterstattung ab einem bestimmten Punkt völlig umgekehrt. Flüchtlinge wurden von da an medial mit „Problemen“, „Sozialschmarotzertum“, „Undankbarkeit“, „Kriminalität“ und „Terrorgefahr“ konnotiert. Freilich kein neuer Diskurs, sondern einer, der seit geraumer Zeit, wenn man so möchte in zyklisch wiederkehrenden Episoden, geführt wird und an den an dieser Stelle

neuerlich angeknüpft wurde. Dass dabei gesellschaftspolitische Entscheidungen eine gewichtige Rolle bei der Erschaffung der Wirklichkeit und ihrer medialen Ausformung gespielt haben, ist wohl unbestritten. Scheffer (2006: 138) hofft also auf den Mechanismus der Öffnung, wenngleich er sich bewusst ist, dass dieser seine Schwächen hat. Eine Berichterstattung, welche die Erzeugung negativer Emotionen mit Hilfe der „Tränendrüse“ außer Kraft setzen will, ist alles andere als sachlich und dient in keiner Weise der Beseitigung vorhandener Ressentiments (vgl. ebd.).

Ein Punkt, der hier noch nicht näher angesprochen wurde, ist die diskursive Verbindung von Migration und Terror. Terror bedient sich Medienmechanismen und instrumentalisiert Medien. Ohne mediale Aufmerksamkeit, würden Terrorakte ihr Ziel, Angst zu schüren, nicht oder deutlich weniger erfolgreich umsetzen können. Medien umgekehrt sehen sich verpflichtet über Anschläge zu berichten, sie tun das aber in einer Art und Weise, die dem Terror eine enorme Plattform bietet. Bilder, Videos und eine umfangreiche Berichterstattung, auch im Sinne einer „Entwicklung“ des Ereignisses, rücken dieses ins Zentrum medialer Wirklichkeitsproduktion und wirken dadurch sehr stark auf Gesellschaft und auch Politik. Die Gefahr dieser Art von Berichterstattung ist nicht nur die Einflussnahme auf die gesellschaftliche und politische Debatte, viel mehr noch schafft sie einen Rahmen für weitere Terrorakte. Hier nutzt auch eine eventuell selbstaufgelegte Zensur der Medien nichts, da im Zeitalter der digitalen Verbreitung von Information Terrorakte auch via soziale Medien verbreitet werden können und zuletzt auch vermehrt verbreitet worden sind. Die „traditionellen“ Medien sehen sich also gewissermaßen unter Zugzwang, um nicht ihren gestellten Anspruch auf Exklusivität und Aktualität in der Verbreitung von Information an andere Kanäle abtreten zu müssen. Die Hintermänner der Terrorakte kalkulieren genau damit und stellen „traditionelle“ Medien vor eine schwierige Entscheidung: Welche Bühne soll dem Terror geboten werden? Wird diese klein gehalten, stellen „traditionelle“ Medien ihre Daseinsberechtigung in Frage, wird dem Terror mehr Platz geboten, erhält er genau jene mediale Aufmerksamkeit, die sich die Hintermänner gewünscht haben. Freilich reagieren verschiedene Medien unterschiedlich, aber auch hier zeigt der Blick auf die Reichweite einmal mehr, dass die „sensationslüsterne“ Berichterstattung im Zusammenhang mit Terrorereignissen eine größere Verbreitung erfährt und damit auch mehr Menschen erreicht. (Vgl. Bernhardt 2016: 8-10; Trautmann 2006: 142)

In letzter Zeit haben Terrorakte nicht mehr nur „irgendwo“ in Kabul oder in Bagdad stattgefunden<sup>6</sup>, sondern sind durch Anschläge in Brüssel, Paris, München oder Berlin viel näher an „uns“ und „unsere Welt/Kultur/Gesellschaft“ herangerückt. Damit sind sie in der medial-politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion viel präsenter und werden als gefährlicher

---

<sup>6</sup> Dort passieren allemal immer noch Anschläge, lediglich die Berichterstattung darüber hat nachgelassen. Auch das ist ein mediales Phänomen, dass Ereignisse in ihrer Bedeutsamkeit ohne neue Entwicklungen sehr schnell rückläufig sind und in Vergessenheit geraten.

wahrgenommen. Dieses subjektive Bedrohungsgefühl wird von der Sicherheitspolitik genutzt, die in gewisser Weise in Konkurrenz zur Migrationspolitik tritt, um in einer negativen, verallgemeinernden Sichtweise, MigrantInnen und Geflüchtete unter den Generalverdacht zu stellen, als TerroristInnen zu „uns“ gekommen zu sein (vgl. Wendekamm 2015: 234-238). Die Verbindung von MigrantInnen und Terror ist aber nicht erst in letzter Zeit entstanden, sie ist lediglich in der medialen Berichterstattung wieder en vogue. Seit Nine-Eleven warnen Politik und Medien in zyklisch wiederkehrender Manier vor dem Terror, den Zugewanderte in die „westliche Welt“ bringen würden, vermengen dabei munter Islam mit Islamismus und haben mit dem Kopftuch als Symbol der weiblichen Unterdrückung auch noch ein zweites Thema mit einverwoben (vgl. Butterwegge 2006: 196).

Mit ein Grund dieser tendenziösen, eindimensionalen Berichterstattung dürfte auch sein, dass Massenmedien von der Mehrheitsgesellschaft für die Mehrheitsgesellschaft gemacht werden. Farrokhzad (2006: 60-62) etwa kritisiert, dass die Medienbranche durch ihre elitäre Besetzung zu einer kulturrassistischen Berichterstattung neigt. Zwischen gesellschaftlichem Anteil an MigrantInnen und jenem in den Redaktionen herrscht ein deutliches Ungleichgewicht. Farrokhzad meint in ihrer Kritik weiter, dass MigrantInnen, sofern sie in Medien die Chance erhalten zu Wort zu kommen, entweder die vorherrschenden Bilder und Meinungen bestätigen oder aber, wenn sie das nicht tun, als zahlenmäßig geringe Ausnahme dargestellt werden. (Vgl. ebd.)

Der Konsum von Medien ist heute umfangreicher denn je, nicht zuletzt, weil diese in ihrer Vielfalt und in ihrer Verbreitung dank der Digitalisierung enorm zugenommen haben. Selten zuvor war es deshalb so wichtig, den Umgang mit Medien kritisch zu hinterfragen und alle an Medien Beteiligte, seien es MedienmacherInnen oder MedienkonsumentInnen, zu befähigen, Bilder, Beiträge, Texte und Überschriften in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit zu reflektieren. Butterwegge (2006: 220-222) setzt dabei auf politische Bildung. Neben einer Weiterbildung für JournalistInnen und MedienmacherInnen, um ihre Berichterstattung umfassender und vorurteilsfreier zu machen und einer bewussten Adressierung aller Mitglieder einer Gesellschaft, nicht nur jener der Mehrheit, setzt er vor allem auf eine kritische Medienerziehung, die auch im Unterricht stattfinden muss. Medienerziehung kann dabei kein Ersatz für Migrations- und Integrationspolitik sein. Sehr wohl aber sollte sie dazu dienen, Barrieren im Kopf von Kindern, die durch Medien geschürt werden, nicht entstehen zu lassen und Zerrbilder in den Medien zu hinterfragen um der Bildung von Klischees, Stereotypen und Feindbildern entgegenzuwirken. Massenmedien und soziale Medien übernehmen immer mehr die Sozialisation der Jugend, weshalb ein kritischer, reflektierter Umgang mit ihnen angestrebt werden muss. Die Unterscheidung von Medien hinsichtlich ihrer Recherchequalität, ihren politischen und gesellschaftlichen Intentionen und damit auch der Darstellung

gewisser Ereignisse und Vorgänge, wie eben beispielsweise von Integration und Migration, ist nicht selbstverständlich, sondern muss auch, im Sinne der Erlangung von Mündigkeit, erlernt werden. Ziel sollte eine Medienkompetenz sein, welche Funktionsweisen von Medien offenlegt, die Dekonstruktion von präsentierten Informationen ermöglicht und NutzerInnen von Medien nicht nur zum passiven Konsumenten/zur passiven Konsumentin macht, sondern sie zur aktiven Mitgestaltung von Medieninhalten befähigt. (Vgl. Butterwegge 2006: 220-222)

Was Butterwegge anspricht, lässt sich auch im Grundsatzterlass zum fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip Medienerziehung finden:

*„Medienkompetenz als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen umfasst neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können, vor allem Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse u.a.m. Insbesondere bei der Nutzung der Neuen Medien stellen sich im medienerzieherischen Zusammenhang – über den Nutzwert der Medien für den fachspezifischen Bereich hinaus – Fragen von individueller und sozialer Relevanz“ (BMUKK 2012b: 2).*

Explizit angesprochen werden im Grundsatzterlass die aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen, wobei Risiken und Gefahren etwa durch die Bereitstellung persönlicher Daten thematisiert werden, das Erlernen des richtigen Umgangs mit Medien bzw. der richtigen Mediennutzung, die Befähigung zur Kommunikation durch und mit Medien, die Bedeutung von Medien als Wirtschaftsfaktor oder Institution, auch in Hinblick auf Public Relations und schließlich auch die eigenständige Schaffung von Medienprodukten (vgl. BMUKK 2012b: 3-4).

#### **4.4 LehrerInnenrealität**

Politische Entwicklungen, gesellschaftliche Realitäten, pädagogische Theorien – sie alle fließen in den Schulalltag ein und sind damit für LehrerInnen Mitgestalter der Rahmenbedingungen von Unterricht. All diese Faktoren können dabei förderlich und hinderlich sein, den Ansprüchen der vorgestellten Migrationspädagogik gerecht zu werden. Schon in den 1990er-Jahren hat sich Auernheimer (2001: 53-54), freilich unter einem interkulturellen und nicht migrationspädagogischen Blickwinkel, den Umgang mit Multikulturalität an Schulen angesehen. Betrachtungsgegenstand sind dabei das Sozialklima der Schulen, die Interkulturelle Bildung und die antirassistische Erziehung jeweils mit Blick auf Schulmanagement und Organisation, curriculare Gegebenheiten, sowie die Handlungsebenen der LehrerInnen gewesen. Ein markantes Ergebnis dabei war, dass sich die Mehrheit der untersuchten Schulen der Tatsache, dass Migrantenkinder in den Klassen gesessen sind, es auch heute noch tun und zum Untersuchungszeitpunkt teils schon Jahrzehnte getan haben, in keiner Weise gestellt haben. Alle erkennbaren Maßnahmen, schildert

Auernheimer, hätten lediglich dem Erhalt des bestehenden „normalen“ Unterrichtsbetriebs gedient. LehrerInnen sind dagegen in den Klassen mit neuen Aufgaben, etwa sprachlichen und kulturellen Kommunikationsproblemen alleingelassen worden. Daraus resultierende Eigeninitiativen sind allerdings ebenso die Ausnahme geblieben. (Vgl. ebd.)

Knapp zwei Jahrzehnte später scheint sich an der Situation nicht viel geändert zu haben:

*„Du siehst es als Lehrerin. Du sagst es als Lehrerin. Aber keiner hört dir zu. Im Gegenteil, sie schauen dir seelenruhig dabei zu, wie du einfach nicht schaffen kannst, was sie von dir verlangen, solange sie die Hardware nicht ändern: die Wohnpolitik, die Migrationspolitik, die Arbeitsmarktpolitik“* (Glattauer 2010: 53).

Wie lässt sich also die LehrerInnenrealität in Klassen mit großer Diversität im Allgemeinen und kultureller Diversität im Speziellen beschreiben? Dietrich (2001: 66) sieht hier einerseits die Überlastung der LehrerInnen, die, bedingt durch zu große SchülerInnenzahlen in den Klassen und damit einhergehender Einschränkung der Fördermöglichkeiten, zu Überforderung führt. Darüber hinaus sieht sie auch Ausbildungsdefizite, werden doch, heute noch genauso wie 2001, angehende LehrerInnen für eine monokulturelle und monolinguale Schule ausgebildet. Jene, die bereits im Schulbetrieb sind, hegen zwar mitunter den Wunsch nach adäquater Fortbildung, das Angebot dafür ist aber vielfach nicht gegeben. Die Gefahr, die ein solches Alleinlassen der LehrerInnen birgt, liegt darin, dass oft als einziger Weg zur Entlastung der Situation die Forderung nach einer Angleichung aller SchülerInnen gesehen wird. Die Anerkennung von und reflexive Auseinandersetzung mit Differenzen natio-ethno-kultureller, sprachlicher, sozialisationsbedingter, aber genauso lernstypbedingter Art wird dabei vollkommen außer Acht gelassen. Dietrich nennt dies eine Diskriminierung durch Unterlassung. (Vgl. Dietrich 2001: 66-67)

Was passiert aber, wenn sich an den gegebenen Rahmenbedingungen nichts ändert, wenn LehrerInnen nicht die benötigte Unterstützung erhalten? Seitz (2007: 102-104) betont, dass die Aufgaben und Funktionen von Schule nur mit handlungsfähigen LehrerInnen umzusetzen und zu erreichen sind. Dem steht aber das Gefühl der Überforderung bei einer Vielzahl der Lehrkräfte gegenüber. Bei fehlenden Bewältigungsstrategien kann das zu Burnout-Symptomen führen. Dass die Zahl der LehrerInnen, die wegen psychischer Erkrankungen vorzeitig aus dem Unterricht ausscheiden, hoch ist, ist bekannt. Ob sie im Vergleich zu anderen Berufsgruppen jedoch besonders hervorzuheben sind, ist umstritten (vgl. Rothland 2009: 112). Laut Seitz (2007: 102-104) sind es dabei hauptsächlich zwei Belastungsfaktoren, die zum Tragen kommen: solche, die in der Person des Lehrers/der Lehrerin liegen und solche, die von den SchülerInnen ausgehen. Zu Ersteren zählen vor allem der hohe Verantwortungsdruck, die steigende Zahl an Erziehungsaufgaben und ein möglicherweise vorab vorhandener labiler Gesundheitszustand der jeweiligen Lehrperson. Zu

Zweiteren lassen sich beispielsweise die Leistungsunterschiede oder die steigende Zahl der Verhaltensauffälligkeiten unter SchülerInnen rechnen. Ebenso kann die zu hohe SchülerInnenzahl ein Kriterium sein, welches allerdings systemischer Natur ist. Aber auch interkulturelle Differenzen können in manchen Unterrichtssituationen hervortreten und wirken ohne die nötige interkulturelle Kompetenz belastend. Ergänzend zu Seitz sollte man noch einen nicht-personenbezogenen, von den institutionellen Rahmenseetzungen der Schule ausgehenden Belastungsfaktor hinzufügen. Rothland (2009: 122) kritisiert, dass es in der durchaus umfangreichen Forschung zur LehrerInnenbelastung gerade bei der Frage nach strukturellen und berufsspezifischen Faktoren des Arbeitsplatzes und des beruflichen Handelns von LehrerInnen, gewissermaßen einen „blinden Fleck“ gibt. Seitz (2007: 104) wiederum kritisiert, dass Fragen der Belastung des Lehrberufs in der Ausbildung ein viel zu geringes Thema sind. Vor allem Praxisphasen fallen zu kurz aus und liefern den angehenden JunglehrerInnen deshalb kein adäquates Bild dessen, was sie erwartet. Das lässt sich inhaltlich wohl zur Gänze auf den interkulturellen und migrationspädagogischen Kontext übertragen.

## **5 Ableitungen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht**

Migrationspädagogik und Interkulturelle Pädagogik sind als Ansätze nicht an bestimmte Fächer oder Unterrichtssituationen geknüpft, nicht zufällig ist deshalb auch das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen fächerübergreifend formuliert. Auch die im letzten Kapitel (vgl. Kapitel 4) diskutierten Einflüsse wirken freilich allgegenwärtig und lassen sich nicht auf einzelne Unterrichtseinheiten oder Themenbereiche reduzieren. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle die besondere Verschränkung mit dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde beleuchtet werden.

Diendorfer u.a. (2010: 5) betonen, dass das Thema Migration im GW-Unterricht gleich in mehreren Schulstufen und auf unterschiedlichen Maßstabsebenen stark verankert ist. Luciak und Binder (2010: 41-42) nennen als mögliche Ansatzpunkte für Interkulturellen Unterricht etwa für die Sekundarstufe 1 die Abschnitte „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ und „Leben in einer vielfältigen Welt“ aus dem Lehrplan. Auch der Bereich „Leben in der 'Einen Welt' – Globalisierung“ würde sich dafür anbieten (vgl. BMUKK 2000: 1044-1048). Für die Sekundarstufe 2 führen Luciak und Binder (2010: 42) Themen aus dem Lehrplan an, wie etwa „die wichtigsten räumlichen und ökonomischen Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union kennen“, „erkennen, dass sich Europa zum Einwanderungskontinent entwickelt hat“, „die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund des Phänomens 'Fremdsein' analysieren und bewerten können“, „die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen“ und „Ursachen und

Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren“. Aber auch „Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften erkennen“ oder Aspekte des Überthemas „Globalisierung“ eignen sich hierbei (vgl. BMUKK 2004: 39-43).

Egal ob auf globaler, europäischer oder österreichischer Ebene, thematisch sollte es mehr sein, als lediglich eine „*Geographie der Migration*“ (Diendorfer u.a. 2010: 5) und im Idealfall an die Alltagswelt der SchülerInnen andocken. Im Sinne eines Perspektivenwechsels plädieren sie deshalb für eine Behandlung des Themas auf der persönlichen Ebene: welche Migrationsgeschichte weist die jeweils eigene Familie auf und welche Beweggründe haben zu einer solchen Wanderung von einem Ort zu einem anderen geführt? Vor allem die Entproblematisierung von Migration steht dabei im Vordergrund. Wer anhand der eigenen Familiengeschichte zu verstehen beginnt, welche Auslöser für Migration es gibt, kann diese Motive und Muster auch auf andere Zeiten, Personen und Situationen übertragen und damit Wanderungstendenzen der globalisierten Welt besser nachvollziehen. (Vgl. ebd.)

Die Behandlung des „Fremden“ streicht Mönter (2008: 81-83) als Aufgabe des GW-Unterrichts hervor. Er betont dabei, dass Kategorien des „Eigenen“ und „Fremden“ oder um es mit den Worten Mecherils (2010a: 122-125) zu sagen, des „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ entlang von Differenzierungslinien entstehen, die vielfach von Vorurteilen und Stereotypen geprägt sind. Geographie und Wirtschaftskunde ist an der Ausbildung solcher Kategorien beteiligt, indem sie die Welt in Räume teilt und ihr bestimmte Ordnungen und Zugehörigkeiten ermöglicht, aber auch vorgibt. GW-Unterricht im migrationspädagogischen Sinne sollte reflektierend sein, der Bildung von Stereotypen vorbeugen und vorhandene Vorurteile abbauen. Im Zentrum sollten dabei die Anerkennung von und die Offenheit gegenüber kulturellen Differenzen stehen. Das lässt sich sowohl auf Themen im Unterricht, als auch auf Situationen im Klassenverband umlegen. (Vgl. Mönter 2008: 81-83)

Mönter (2008: 85-86) betont in dem Zusammenhang auch, dass ein eurozentrisches Weltbild zu Gunsten einer multiperspektivischen Betrachtung der Welt abgelegt werden sollte. Politische, ökonomische, aber auch geschichtliche Verhältnisse und Entwicklungen (sofern sie einen Bezug zu GW haben) sollten im GW-Unterricht in ihrer globalen, regionalen oder auch gruppenspezifischen Bedeutung diskutiert und ihre Folgen (etwa in Form von Migration) für alle Beteiligten dargelegt werden. Damit eröffnet sich für die SchülerInnen ein umfassenderes Verständnis der Welt und es werden nicht die vorhandenen politischen, ökonomischen und kulturellen Anschauungen und Verhältnisse unreflektiert fortgeschrieben. Auch die politische Komponente von Kultur sollte dabei

angesprochen werden, um zu verstehen, dass das Konstrukt der Kultur weder etwas „natürlich Gegebenes“, noch ein starres Gebilde ist. Damit ermöglicht der GW-Unterricht zweierlei: Eine Reflexion über die Konstruktion und Bedeutung von Kultur und in Hinblick auf Migration eine Dekonstruktion der politisch, gesellschaftlich oder medial erzeugten Negativbesetzung. (Vgl. ebd.)

Hier haken Diendorfer u. a. (2010: 5) ein, wenn sie betonen, dass die Auseinandersetzung mit Migrationsprozessen im (GW-)Unterricht gegebene Strukturen nicht per se ändert, über Reflexion aber politisches Bewusstsein schafft. Das Anbieten von Erfahrungsräumen für SchülerInnen, das Zulassen von dadurch entstehenden Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Gegensätzen ist in der Bearbeitung solcher Thematiken enorm wichtig. Nur wer sich darauf einlässt, komplexe Zusammenhänge zu betrachten, die nicht in dichotomer Art und Weise zu einer Lösung von Problemen führen, der ist in der Lage als mündiger Bürger/als mündige Bürgerin das politische Tagesgeschehen nachzuvollziehen und an diesem teilzuhaben. (Vgl. ebd.) Damit solche Erfahrungsräume allerdings entstehen können, muss auch das Vermittlungsinteresse der Lehrpersonen ein entsprechend hohes sein. Vielhaber (1999: 9-26) beschreibt ein solches Interesse in Anlehnung an Habermas als kritisch-emanzipatorisch. Im Zentrum stehen Denkanstöße, die SchülerInnen zu einer kritischen (Selbst)-Reflexion anregen und sie in weiterer Folge befähigen sollen, eigenständige Einschätzungen und Bewertungen von scheinbar gegebenen Situationen, Zusammenhängen, Umständen zu machen. (Vgl. ebd.)

Schrüfer (2012: 10-11) kritisiert, dass interkulturelle Kompetenz bislang weder bei LehrerInnen, noch bei Lehramtsstudierenden und schon gar nicht bei SchülerInnen in ausreichendem Ausmaß vorhanden ist, um sich in einer heterogenen, multikulturellen Gesellschaft in einer Art und Weise zurecht zu finden, die Toleranz und Akzeptanz gegenüber dieser Vielfalt fördert. Als Ansatz für eine Verbesserung des GW-Unterrichts zur Erlangung interkultureller Kompetenz, lehnt sie sich dafür an das Developmental Model of Intercultural Sensitivity von Bennett (1993) an. Dieses kennt die Phasen des Leugnens, der Abwehr/Umkehr, der Minimierung, der Akzeptanz, der Anpassung und der Integration. Während die erste Phase „Fremdes“ einfach ignoriert, stellt die zweite eine starke Polarisierung des „Wir“ und des „Nicht-Wir“ dar. Je nach Ausprägung wird dabei die eigene (Abwehr) oder die fremde Kultur (Umkehr) als dominant gesehen. Die Phase der Minimierung hält zwar immer noch an Unterschieden fest, stellt aber Gemeinsamkeiten in den Vordergrund. Zugrunde liegt ihr das Prinzip der Toleranz. Die Phase der Akzeptanz dagegen stellt die eigene Kultur als eine von vielen Möglichkeiten dar, ohne dabei eine hierarchische Einteilung vorzunehmen. Gleichzeitig werden wahrnehmbare Unterschiede in ihrem kulturellen Kontext betrachtet. Als Phase der Anpassung ist diesem Modell zu Folge keine Aufgabe der eigenen Kultur zu verstehen, sondern eine Erweiterung der eigenen Fähigkeiten und Perspektiven. Die Anleihe von

Elementen aus anderen Kulturen ist ein erster Schritt in Richtung Perspektivenwechsel. Als sechste und letzte Phase nennt Schrüfer hier jene der Integration, die ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz verlangt. Kommunikation und Interaktion mit verschiedenen Kulturen ist erfolgreich möglich. (Vgl. Schrüfer 2012: 10-11)

Thematisch sieht Schrüfer (2012: 11) ähnliche Ansatzpunkte im GW-Unterricht, wie sie auch schon Luciak und Binder (2010: 41-42) genannt haben. Methodisch schlägt Schrüfer ein stufenweises Vorgehen entlang des vorgestellten Modells vor:

- Fremdes bewusstmachen;
- Gemeinsamkeiten in den Vordergrund stellen;
- Wertesysteme und Verhaltensmuster innerhalb von Kulturen hervorstreichen, um in einem weiteren Schritt Beobachtungen in einen kulturellen Kontext stellen zu können;
- Reflexionen über die je eigene Kultur;
- Perspektivenwechsel (etwa über Rollenspiele);
- Intensivierung des Kontakts mit anderen Kulturen. (Vgl. Schrüfer 2012: 11)

Luciak und Binder (2010: 18) betonen neben Reflexion, Rollenspiel und Perspektivenwechsel noch den situativen Ansatz. Dabei rücken einerseits tagesaktuelle Ereignisse in den Vordergrund, andererseits sind es Erlebnisse und Erfahrungen, die einzelne SchülerInnen gemacht haben, die thematisiert werden können. Ein vertrauter, möglicherweise sogar vertraulicher Rahmen ist dabei notwendig, um einerseits erfolgreich Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen Kulturen herauszuarbeiten, andererseits aber auch die Inhomogenität der eigenen Kultur zu erkennen. Ziel eines solchen Vorgehens ist jedenfalls die Anerkennung anderer Kulturen und die Dekonstruktion vorhandener Stereotype, Vorurteile, kultureller Hierarchien und Dominanzvorstellungen – alles Ansätze, welche die Migrationspädagogik (vgl. Kapitel 3) formuliert.

## **6 Empirischer Teil**

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird qualitativ vorgegangen. Zur Beantwortung der Frage, inwieweit sich der Zugang zu und Umgang mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Migration im Sommer und Herbst 2015 verändert haben, dienen leitfadengestützte (Leitfaden im Anhang) ExpertInneninterviews. Im Zusammenhang mit qualitativer Forschung nennt Mayring (2002: 19) fünf Grundsätze: die Subjektbezogenheit, die Deskription, die Interpretation, die Eingebundenheit in eine alltägliche Umgebung und den Verallgemeinerungsprozess. Um diese fassbarer zu machen, beschreibt Mayring (2002: 24-39)

insgesamt 13 Säulen der qualitativen Forschung. Er fasst dabei Subjekt und alltägliche Umgebung als zusammenhängende Einheit auf, die sich in ihrer Ganzheit<sup>7</sup>, ihrer zeitlichen Entwicklung, also Historizität, und hinsichtlich konkreter Problemstellungen das Subjekt betreffend, betrachten lässt (vgl. Mayring 2002: 33-35).

Den Grundsatz der Deskription gliedert Mayring in Einzelfallbezogenheit, Offenheit und Methodenkontrolle. Einzelfallbezogenheit meint hier, dass Verallgemeinerungen immer durch den einzelnen Fall geprüft werden müssen um keine Fehlschlüsse zu erhalten. Die Offenheit betrifft Struktur, Hypothesen und Methoden gleichermaßen. Entgegen einer streng von Hypothesen geleiteten Forschung mahnt Mayring den im Forschungsprozess allgegenwärtigen Umstand ein, dass während der Untersuchung neue, nicht mitbedachte Aspekte auftreten können. Diese sollen dann auch, dank der Offenheit, als nachträglich bemerkt definiert und in das Forschungsergebnis aufgenommen werden. Ein Ersatz für eine fundierte theoretische Auseinandersetzung und Strukturierung im Vorfeld einer Untersuchung ist das freilich nicht. Der Offenheit stellt Mayring die Kontrolle gegenüber. Diese ist während einer Untersuchung unabdingbar, um qualitatives Vorgehen ob seiner geforderten Offenheit bestmöglich zu explizieren und zu dokumentieren. Nur so wird es möglich, den Prinzipien der Reproduzierbarkeit und Überprüfbarkeit zu entsprechen. (Vgl. Mayring 2002: 25-29)

Den Grundsatz der Interpretation schließlich gliedert Mayring in Vorverständnis, Introspektion und ForscherInnen-Gegenstands-Interaktion. Jegliche Interpretation fußt immer auf dem, was davor schon bekannt und im Verständnis des Forschers/der Forscherin präsent war. Die Introspektion soll gerade diese Denkprozesse, die an das Vorverständnis anknüpfen, offenlegen. Die Interaktion berücksichtigt, dass sowohl ForscherIn als auch Forschungsgegenstand während des Forschungsprozesses eine Veränderung durchlaufen, die sich wiederum in der Interpretation niederschlagen kann, in jedem Fall aber bei einer solchen mitbedacht werden soll. (Vgl. Mayring 2002: 31-32).

Zuletzt unterteilt Mayring auch noch den Verallgemeinerungsprozess in vier Bereiche: argumentative Verallgemeinerung, Induktion, Regelbegriff und Quantifizierbarkeit. Um qualitative Forschungsergebnisse aus ihrem jeweiligen Bereich heraus in die Allgemeingültigkeit heben zu können, bedarf es klarer, argumentativer Begründungen: Welche Teilergebnisse sind es und für welchen Bereich und Zeitraum gelten sie als allgemeingültig? Die Induktion ist eine der qualitativen Forschung ureigene Herangehensweise und steht dem deduktiven Vorgehen in naturwissenschaftlich-quantitativer Forschung gegenüber. Statt „top-down“, also Theorie – Hypothese – Überprüfung, verläuft der Forschungsprozess „bottom-up“, also erste Beobachtung –

---

<sup>7</sup> Gemeint ist, dass einzelne Funktions- und Lebensbereiche eines Subjekts nie ohne den Kontext des gesamten Subjekts betrachtet werden sollen

Vermutung – systematische Beobachtung – Bestätigung/Ablehnung. Der Regelbegriff knüpft hier an. Entgegen allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten, nach denen in naturwissenschaftlicher Forschung gesucht wird, ist der Regelbegriff an soziale Wirklichkeit geknüpft. Regeln sind vom Menschen geschaffen, wobei soziokultureller und historischer Kontext mit einfließen. Im Gegensatz zu Gesetzen erlauben Regeln jedoch auch Ausnahmen. Als letzten Punkt fügt Mayring noch die Quantifizierbarkeit an. Qualitative Daten sollen damit besser vergleichbar gemacht und der Gegensatz qualitativ – quantitativ aufgeweicht werden. (Vgl. Mayring 2002: 35-38)

## **6.1 Leitfadengestützte ExpertInneninterviews**

Bei ExpertInneninterviews handelt es sich um eine Sonderform leitfadengestützter Interviews (vgl. Meuser und Nagel 2013: 457; 464). Bevor hier aber auf diese spezielle Variante eingegangen wird, ist es zweckdienlich, die allgemeinere Form des leitfadengestützten Interviews näher zu definieren.

Mayring (2002: 67ff) ordnet dieses unter dem Begriff Problemzentriertes Interview ein. Vordergründig geht es dabei um die Erörterung einer bestimmten Problemsituation, die zentraler Dreh- und Angelpunkt des geführten Interviews ist. Im konkreten Fall handelt es sich um die Frage der Veränderung des GW-Unterrichts. Als zentrales Merkmal der Interviewführung nennt Mayring (2002 :68) zudem die Offenheit, die dem/der Interviewten eine freie Möglichkeit des Antwortens bietet. Vorteile sieht er darin, dass dabei einerseits überprüft werden kann, ob die intendierte Fragestellung von der/dem Interviewten verstanden wurde und im Bedarfsfall von der/dem InterviewerIn nachgeschärft werden kann. Andererseits wird dem/der Interviewten ermöglicht, seine/ihre subjektiven Ansichten und Meinungen offen darzulegen. Der/Die Interviewte kann darüber hinaus im Gespräch größere Zusammenhänge wiedergeben und selbst durch die Art und Struktur seiner Antworten erzeugen. Als essentiell betrachtet Mayring (2002: 69) in dem Zusammenhang die Schaffung einer Vertrauenssituation zwischen InterviewerIn und Interviewtem/Interviewter. Gelingt diese, sind die Antworten im Regelfall ehrlicher und zielführender als bei stärker strukturierten Befragungsmethoden, wie etwa Fragebögen. (Vgl. Mayring 2002: 67-69)

Eben diese Vertrauenssituation lässt sich auch gut in Relation zur Frage des vorherrschenden Reaktionssystems setzen. Atteslander (2010: 113ff) fasst hier den gegenwärtigen Diskurs zwischen AnhängerInnen eines Stimulus-Response-Modells und jenen eines Stimulus-Person-Response-Modells zusammen. Für VerfechterInnen des S-R-Modells, die Atteslander InstrumentalistInnen (vgl. Atteslander 2010: 131) nennt, steht klar die Frageformulierung, die Abfolge von Fragen und im Falle eines Fragebogens, die Anordnung im Vordergrund. Damit wird die soziale Situation des Interviews aber nur ungenügend erfasst, da die Einflüsse durch die Führung des Interviews selbst,

seien diese auf Seiten des Interviewers/der Interviewerin, des/der Interviewten, auf zwischenmenschlicher Ebene oder bedingt durch äußere Umstände und Gegebenheiten, allerhöchstens als Störfaktoren gesehen werden. Das, was Mayring (2002: 69) Vertrauenssituation nennt, lässt sich dagegen im S-P-R-Modell als Bedingungen der Interviewsituation beschreiben. Die Erfassung dieser Bedingungen und ihre Normierung liefern somit weitere qualitative Merkmale eines Interviews, die über die rein verbale Informationsebene hinausgehen. AnhängerInnen dieses Modells nennt Atteslander (2010: 131) InteraktionistInnen. Insofern ist die Durchführung dieses Forschungsvorhabens als interaktionistisch zu verstehen, orientieren sich die ExpertInneninterviews doch am S-P-R-Modell.

Ein weiteres Kriterium, das Atteslander hervorhebt, ist der Grad der Strukturierung (vgl. Atteslander 2010: 133-135). Während er ExpertInneninterviews als wenig strukturiert einstuft, sind Leitfadengespräche laut ihm als teilstrukturiert einzuordnen. Diese Unterscheidung ist allerdings weniger eindeutig, als sie vorgibt zu sein. Vorteile einer wenig strukturierten Befragung sind vor allem die Flexibilität der Fragestellung und die Orientierung der weiteren Fragegenerierung an den erhaltenen Antworten. Die Kunst des Interviewers/der Interviewerin liegt also darin, einzelne Aspekte, Schlagwörter und Aussagen der/des Interviewten aufzugreifen und daraus weiterführende und vertiefende Fragen zu formulieren. Klarerweise muss er/sie während des Interviews die eigentliche Zielsetzung der Befragung und die eigenen Vorannahmen im Hinterkopf behalten. Grundsätzlich ist das Bestreben einer wenig strukturierten Befragung aber, der/dem Interviewten möglichst viel Raum zu bieten und seine/ihre Erfahrungen, Meinungen und Anschauungen zum Ausdruck zu bringen, während der/die InterviewerIn eine überwiegend zuhörende Rolle einnimmt. Die Fragestellungen sollten also möglichst erzählgenerierend sein (vgl. Atteslander 2010: 134). Atteslander (2010: 142) sieht darin die größte Herausforderung für wenig strukturierte Befragungen: Die Qualität der erhaltenen Daten hängt sehr stark von den Fähigkeiten der Interviewerin/des Interviewers ab. Zusätzliche Schwankungen können entstehen, wenn eine Interviewserie von mehreren InterviewerInnen durchgeführt wird. (Vgl. ebd.)

Gesprächsleitfäden, wie sie bei teilstrukturierten Befragungen zum Einsatz kommen, schränken diese völlige Offenheit und Freiheit der Gesprächsentwicklung dahingehend ein, dass Fragen zu Kernpunkten des Interviews vorformuliert sind. Bei strenger Auslegung, sind diese auch in der vorgegebenen Formulierung vorzutragen, die Reihenfolge ist jedoch variabel. Die Möglichkeit der Vertiefung und des Aufgreifens von Stichwörtern, die der/die Interviewte nennt, bleibt wie auch bei der wenig strukturierten Befragung bestehen. (Vgl. Atteslander 2010: 135; Friebertshäuser und Langer 2013: 439)

Den großen Vorteil der Verwendung eines Leitfadens sehen Mayring (2002: 70), aber auch

Friebertshäuser und Langer (2013: 440) in der bedingten Standardisierung, die eine Vergleichbarkeit von mehreren durchgeführten Interviews erleichtert. Für die Formulierung eines Leitfadens nennt Mayring (2002: 69) die Transformation der anfänglichen Problemsituation in thematische Kernpunkte als wichtigen Ausgangspunkt. Zumindest einleitende Fragen für die einzelnen Punkte, ausformuliert und bei Bedarf mit Alternativen, sowie eine sinnvolle Reihung sollten den Leitfaden ausmachen. Mayring (ebd.) betont auch die Notwendigkeit einer Erprobung der Fragestellungen in einer Prätest-Phase, um Unklarheiten und vermeintliche Fehldeutungen in den Fragestellungen zu offenbaren und auszubessern. Für die eigentliche Interviewphase definiert Mayring (2002: 70) schließlich drei Arten von Fragen:

- Sondierungsfragen, die als Einleitungen gedacht sind,
- Leitfadenfragen, die als Kern- und Eckpunkte des Interviews dienen und
- Ad-hoc-Fragen, die sich durch die erhaltenen Antworten ergeben, sei es zur Vertiefung oder Beseitigung von Unklarheiten.

Wie eingangs betont, sind ExpertInneninterviews eine Sonderform der leitfadengestützten Interviews. Meuser und Nagel (2013: 450) nennen vier grundlegende Punkte, auf die das Interesse solcher ExpertInneninterviews gerichtet sein kann:

- Entscheidungsmaximen;
- Erfahrungswissen und Faustregeln aus dem alltäglichen Handeln des Experten/der Expertin;
- Wissen aus innovativen Projekten, das noch nicht in bürokratische Strukturen gemündet ist;
- Wissen über Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen.

Vorab stellt sich aber die Frage: Wie lässt sich der Begriff „Experte/Expertin“ nun eigentlich definieren? Nach Meuser und Nagel (2013: 460-463) sind ExpertInnen TrägerInnen von nicht alltäglichem Wissen, welches im Regelfall zwar kein Exklusivwissen darstellt, nicht aber einer breiten Masse zugänglich ist. Dieses Wissen ist ExpertInnen im Unterschied zu Alltagswissen klar präsent. Gleichzeitig ermöglicht dieser Wissensvorsprung gegenüber dem Laien/der Laiin strukturell bedeutsame soziale Beziehungen, solche, die Einfluss auf die Entwicklung einer Gesellschaft haben. Wer nun im Einzelfall ein Experte, eine Expertin ist, hängt vom Forschungsinteresse ab. Die Zuschreibung erfolgt hierbei von der/dem ForscherIn, wobei eine institutionell-organisatorische Absicherung erforderlich ist. In Hinblick auf ExpertInneninterviews mit Lehrpersonen, wie sie im Zuge dieser Untersuchung gemacht werden, ist noch eine Verdeutlichung von Nöten. Meuser und Nagel (2013: 460) verweisen auf das Verhältnis des

Laien/der Laiin und des Experten/derExpertin zum Spezialisten/zur Spezialistin. Diese/dieser ist, im Gegensatz zum Experten/zur Expertin, in seiner/ihrer Autonomie eingeschränkt, da er/sie der Kontrolle eines Auftraggebers/einer Auftraggeberin oder Vorgesetzten unterliegt. Hinsichtlich der Entscheidungsfreiheit von Lehrpersonen wird in diesem Zusammenhang trotz aller curricularen Vorgaben von einer didaktisch-methodischen, aber auch inhaltlichen Autonomie ausgegangen, weshalb Lehrpersonen in ihrer jeweiligen Unterrichtserfahrung als ExpertInnen und nicht als SpezialistInnen anzusehen sind.

Als Unterscheidung zu gewöhnlichen Leitfadenterviews heben Meuser und Nagel (2013: 464-465) den weiten Spielraum des Leitfadens bei ExpertInneninterviews hervor. Demnach stehen weniger vollkommen ausformulierte Fragen im Vordergrund, sondern stärker die Reaktionsmöglichkeit auf Themenbereiche und Aspekte, die der/die Befragte während des Interviews anspricht und durch den Interviewer/die Interviewerin nicht per se intendiert waren. Weite narrative Strecken sollen beim ExpertInneninterview einen umfangreichen Einblick in das ExpertInnenwissen ermöglichen und dabei möglicherweise auch Differenzen zwischen institutionellen Vorgaben und praktischer Handhabung aufweisen. (Vgl. ebd.)

Relevant ist nach Atteslander (2010: 136-139) auch noch das Verhalten des Interviewers/der Interviewerin. Er nennt dabei die drei Möglichkeiten der weichen, harten und neutralen Interviewführung. Erstere zeichnet sich durch eine starke Passivität des Interviewers/der Interviewerin aus. Der/die Interviewte führt mehr oder minder durch das Interview, während der/die InterviewerIn nur den Redefluss aufrechterhält. Das andere Ende der Gesprächskultur bietet die harte Interviewführung. Dabei stellt der/die InterviewerIn eine Vielzahl an Fragen in hoher Geschwindigkeit. Gleich einem Verhör soll der/die Interviewte zu schnellen, spontanen Antworten gezwungen werden, ohne lange Zeit zum Überlegen zu haben. Bei der neutralen Interviewführung soll eine möglichst von Emotionen befreite Situation geschaffen werden. Der/die Interviewte soll dabei nicht durch Zustimmung oder Ablehnung des Interviewers/der Interviewerin in eine bestimmte Richtung geleitet werden. (Vgl. ebd.)

Tatsächlich schließt sich Atteslander der Meinung von Maccoby und Maccoby (1974: 63, zit. nach Atteslander 2010: 138) an, wonach eine abgemilderte Form des neutralen Interviewverhaltens, bei welcher der/die InterviewerIn seine/ihre persönliche Haltung bedeckt hält, jedoch den Interviewten/die Interviewte im Fortfahren seiner/ihrer Ausführungen bekräftigt und dabei an erwarteten Stellen lacht oder erstaunt wirkt, am zielführendsten ist.

## **6.2 Forschungsdesign – Datenerhebung**

Im konkreten Fall wurde eine nicht zu enge Orientierung am Leitfaden angestrebt und umgesetzt,

die sehr viel Raum für erzählende Strecken bietet. Darüber hinaus wurden bestimmte Termini wie zum Beispiel „Integration“ oder „kulturelle Differenzen“ nicht vom Interviewer eingeführt, sondern erst nach Verwendung durch den Interviewten/die Interviewte näher erörtert. Sinn dieses Vorgehens ist es, das Gespräch nicht zu früh auf bestimmte Themenkreise zu beschränken und gleichzeitig Mehrdeutigkeiten, die durch die unterschiedliche Definition und Verwendung der Begriffe entstehen könnten, nicht von außen in die Interviewsituation zu tragen. Atteslander (2010: 121) spricht in diesem Zusammenhang von Artefakten der Meinungsäußerung. Als Interviewverhalten wurde jene von Maccoby und Maccoby (1974: 63, zit. nach Atteslander 2010: 138) als freundliches Gewährenlassen bezeichnete Form des neutralen Verhaltens angewandt. Der Leitfaden gliedert sich in vier, respektive fünf Blöcke:

- Einleitung / Aktuelle Fluchtsituation im Unterricht

Dieser Block dient zunächst als sehr offene, bewusst weit gehaltene Heranführung an den Themenkreis Migration, Asyl und Flucht und geht dann auf den Einsatz und die Umsetzung im Unterricht ein.

- Unterstützung / LehrerInnenrealität

In diesem Block wird die erfahrene Unterstützung rund um die Vermittlung des Themenkreises, aber auch im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Unterricht thematisiert.

- Medien

Medienkonsum, Medienwahrnehmung und Einsatz von Medien im Unterricht sind Thema des dritten Blocks.

- Politische Bildung

Der vierte Block fragt nach dem Stellenwert Politischer Bildung für den einzelnen Interviewten/ die einzelne Interviewte; weiters wie und in welchem Ausmaß Politische Bildung in seinem/ihrem Unterricht vorkommt.

- Nachfragen zu von der/dem Interviewten eingebrachten Begrifflichkeiten

Dieser Block ist als Nachfragebatterie und damit als optional konzipiert. Begriffe wie Integration, Interkulturelles Lernen o.ä. werden erst dann in das Interview eingebunden, wenn sie von der/dem Interviewten verwendet wurden. Die Fragen in diesem Block dienen zur Verdeutlichung dessen, was von der/dem Interviewten konkret unter diesen Begriffen verstanden wird.

Dem Leitfaden zugrunde liegen einige Vorannahmen. Zunächst wird angenommen, dass der Themenkreis in irgendeiner Form im Unterricht vorgekommen ist und, dass sich die Häufigkeit im Schuljahr 2015/16 verändert hat, möglicherweise auch mehrmals. Eine weitere Annahme ist, dass Medien und der Grad der Unterstützung eine Rolle bei der Herangehensweise an den Themenkreis gespielt haben. So wird vermutet, dass SchülerInnen durch die Medien ein eher negatives Bild von Flucht, Asyl und Migration vermittelt bekommen, welches sich wahrscheinlich nicht mit jenem deckt, das Lehrkräfte zu vermitteln versuchen. Bei der Unterstützung wird vermutet, dass diese eher geringer ausgefallen ist und LehrerInnen deshalb Eigeninitiativen gestartet haben, sowohl was die Behandlung des Themenkreises im Unterricht betrifft, als auch das erfolgreiche Einbinden von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Ferner wird auch angenommen, dass Politische Bildung gerade im Zusammenhang mit Migration, Asyl und Flucht eine wichtige Rolle spielt, Stichwort Menschenrechte, Frieden, Freiheit, Gleichheit, Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit (vgl. BMBF 2015c). Und schließlich ist auch noch die Annahme zu nennen, dass Sprachkenntnisse und Integration für die InterviewpartnerInnen einen großen Stellenwert haben, wobei sie möglicherweise unterschiedliche Auffassungen vom Begriff Integration an den Tag legen.

Anschließend an das Interview wurde noch ein kurzer Fragebogenteil (siehe Anhang) zur persönlichen Migrations- und Unterrichtserfahrung angehängt.

Die Interviews wurden alle vom selben Interviewer durchgeführt, was Einflüsse durch unterschiedliche Interviewstile, Auftreten etc. ausschließt. Ihre erwartete Dauer lag bei 30 bis 40 Minuten. Sie wurden nach Zustimmung der Interviewten aufgezeichnet und im Anschluss an das Interview transkribiert. Als Transkriptionsmethode wurde dabei eine wörtliche Transkription mit Übertragung in die Schriftsprache, stellenweise ergänzt durch kommentierte Transkription (vor allem in Hinblick auf Pausen und deutlich erkennbare Betonungen während des Interviews) verwendet. (Vgl. Mayring 2002: 89-94)

Im Zuge der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde Anfang September 2016 eine Prätest-Phase mit vier InterviewpartnerInnen durchgeführt. Nach geringfügigen Modifizierungen des Leitfadens hat die eigentliche Testphase dann zwischen Oktober und Dezember 2016 stattgefunden. Die Kontaktaufnahme zu den Lehrpersonen ist zunächst über persönliche Kontakte und über die Vermittlung weiterer Kontakte durch das Fachdidaktikzentrum Geographie und Wirtschaftskunde der Universität Wien mit einem förmlichen Schreiben per E-Mail erfolgt. Im weiteren Verlauf ist das Schneeballsystem (vgl. Friebertshäuser und Langer 2013: 450) zur Generierung zusätzlicher Kontakte zum Einsatz gekommen. Bei der Auswahl der Schulen, an denen die einzelnen Lehrpersonen unterrichten, hat eine möglichst breite Streuung über das Wiener Stadtgebiet, vor

allem hinsichtlich sozialer Unterschiede und des Anteils an Personen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen, Berücksichtigung gefunden. Pro Standort wurden zwei, im Idealfall drei Lehrkräfte befragt. Hintergedanke dabei war, Einzelmeinungen etwas zu relativieren und möglicherweise schulstandortspezifische Aussagen, Meinungen und Vorgehensweisen herauszufiltern.

Bei den ausgewählten Schulen, aus denen Lehrkräfte befragt wurden, handelt es sich um folgende:

- GWIKU18 Haizingergasse

Die Schule bezeichnet sich selbst als „*engagierte, dynamische Schulgemeinschaft mit freundlicher, unterstützender, anregender Atmosphäre, offenen Ohren und Türen, Bereitschaft, voneinander zu lernen sowie dem Bemühen um Begegnungen auf Augenhöhe*“ (GWIKU18 o.J.: <http://gwiku18.at/home/schulprofil/>). Hoher Stellenwert wird Methodenvielfalt zugesprochen, die für eine „*Kultur des offenen, fruchtbaren, kollegialen Austausches über unterschiedliche Unterrichtsmethoden [...] [mit] der Bereitschaft zu Reflexion und Evaluation, zu Zusammenarbeit und dem Bemühen, Synergien zu nützen [...]*“ (ebd.) steht. Offene Lernformen, wie Freiarbeitsklassen, Lerninseln, sowie außerschulische Lernorte wie beispielsweise Lehrausgänge und Exkursionen werden angepriesen. Besonders hervorgehoben wird auch der generationenübergreifende Lehrkörper, in dem ehemalige Lehrkräfte, aber auch ehemalige SchülerInnen ihre Ideen einbringen können. Das GWIKU18 sagt auch „*Schule kann keine Lösung für alle Probleme im Leben junger Leute sein, aber es gibt Bereiche, für die wir uns über unser 'Kerngeschäft', das Unterrichten, hinaus in besonderem Maß zuständig und auch qualifiziert fühlen*“ (ebd.) und nennt dabei gleich als ersten Punkt das soziale Miteinander in den Klassen. (Vgl. ebd.)

- AHS Bildungszentrum Kenyongasse. Mater Salvatoris

Im Leitbild der Schule ist zu lesen, dass „*Allgemeinbildung auf hohem Niveau*“ (AHS Bildungszentrum Kenyongasse. Mater Salvatoris o.J.: <http://www.kenyon.at/ahs/information/leitbild-ahs/>) vermittelt werden soll. Das „*Ziel ist es, dass die uns anvertrauten Jugendlichen verantwortungsbewusste und mutige, leistungsbereite und weltoffene Persönlichkeiten werden, die den Herausforderungen des Lebens gewachsen sind*“ (ebd.). Als schulautonomen Schwerpunkt setzt sich die Kenyongasse Kommunikation und Lebensmanagement. Die LehrerInnen sollen das vor allem durch ihre positive Werthaltung vermitteln und respektvollen Umgang, entwicklungsfördernde Begleitung sowie Kommunikation auf Augenhöhe vorleben. (Vgl. ebd.)

- BG, BRG, WISKU 11 Geringergasse

Im Schulprofil unterstreicht das G11 die Bedeutung für den Bezirk: *„Die SchülerInnen kommen zu über 95 % aus dem 11. Bezirk, einem Bezirk, in dem der Anteil der Akademiker niedrig ist. Für viele SchülerInnen ist das Gymnasium die Chance für den sozialen Aufstieg. Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund liegt in der Unterstufe bei ca. 47%, in der Oberstufe bei ca. einem Drittel“* (G11 o.J.a: <http://www.g11.ac.at/schulprofil.html>). Zudem hat sich die Schule elf Leitsätzen verschrieben, die da lauten: Mündigkeit, Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung, Chancengleichheit, Leistung, Wertschätzung, Qualität, Schulpartnerschaft, Lebenswelten, Weltoffenheit sowie Öffentlichkeit. Besonders hervorgehoben seien hier: Die Chancengleichheit, beschrieben als Anliegen, *„Schüler/innen unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlichen sozialen Hintergrundes und unterschiedlicher kultureller Herkunft vielfältige Fördermöglichkeiten und ein qualitativvolles Betreuungs- und Lernangebot am Vormittag und Nachmittag“* (G11 o.J.b: <http://www.g11.ac.at/418.html>) anzubieten und dabei *„den sozialen Zusammenhalt in der Klassen- und Schulgemeinschaft“* (ebd.) zu stärken; die Lebenswelten als Verknüpfung von Schule mit außerschulischen Aktivitäten, welche *„unseren Schüler/innen authentische Erfahrungen im kulturellen Leben sowie in der Berufs- und Arbeitswelt“* (ebd.) ermöglichen sollen, und die Weltoffenheit, über welche die Schule sagt: *„Wir sind aufgeschlossen gegenüber Veränderungen in der Gesellschaft und bemühen uns um internationale Ausrichtung“* (ebd.).

- Evangelisches Gymnasium und Werkschulheim Erdbergstraße

Leitbild: Die Schule gibt sich selbst den Slogan *„Miteinander leben – voneinander lernen“* (Evangelisches Gymnasium o.J.: <http://www.evangelischesgymnasium.at/ueber-uns/leitbild/>). Im Mittelpunkt stehen *„kooperatives Schul- und Lernklima und individuelle Betreuung“* (ebd.). Darüber hinaus macht sich die Privatschule für *„Ganzheitliche Bildung, Sozialkompetenz und Förderung von Kreativität“* (ebd.) stark.

- BG, BRG, WIKU RG Franklinstraße 26

Bildungsziele: Die Franklinstraße als UNESCO-assoziierte Schule will umfangreiche Allgemeinbildung, die in Elternhaus und Volksschule begonnen hat, weiterführen. Hierzu sollen folgende vier Ansätze dienen: *„learning to know“* (GRG Franklinstraße 26 2014: <http://www.grg21f26.com/index.php/profil/bildungsziele>), als Erwerb von sich ständig entwickelndem Wissen, *„learning to do“* (ebd.), im Sinne von Wissensnutzung, um *„aktiv in der Gesellschaft tätig zu sein und handelnd einzugreifen“* (ebd.), *„learning to be“* (ebd.),

was den persönlichkeitsbildenden Teil von Wissen und Lernen anspricht und schließlich „*learning to live together*“ (ebd.), „*um multikulturelles und interkulturelles Zusammenleben und Arbeiten zu erfahren*“ (ebd.). Übergeordnetes Ziel dabei ist die Vorbereitung auf die Zukunft. (Vgl. ebd.)

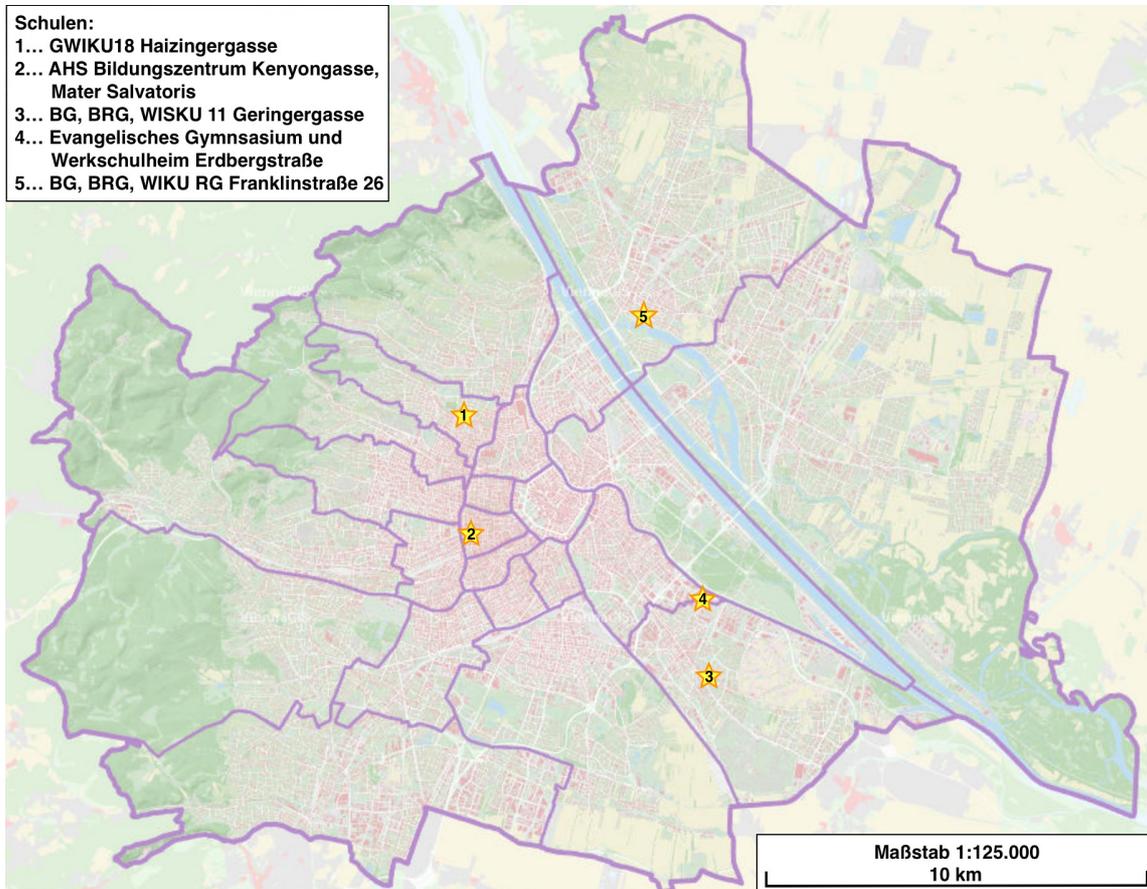


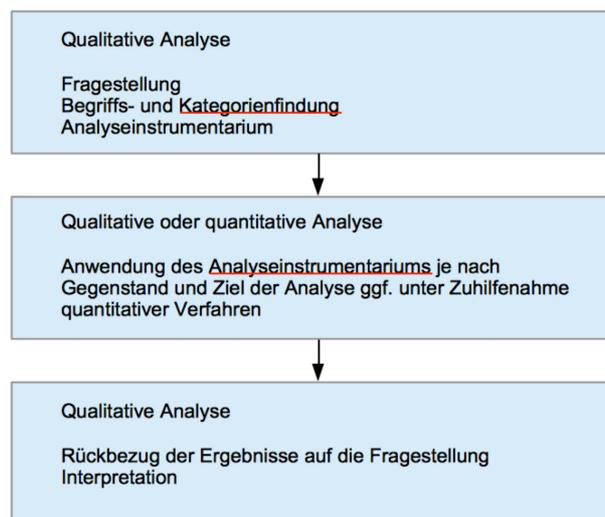
Abbildung 1: Standorte der Schulen (Quelle: <https://www.wien.gv.at/stadtplan/grafik.aspx?lang=de-AT&bookmark=VGBQxXsVJUTJTxRHGAm6Rv-a5pxlnqnnkur2pH4Oprw-b-b>; eigene Bearbeitung)

Die Wahl der Schulen ist hinsichtlich ihrer Lage im Stadtgebiet und der damit gekoppelten Streuung von sozialem Hintergrund und dem Anteil von Personen mit Migrationshintergrund erfolgt. Das GWIKU18 in der Haizingergasse liegt im Cottageviertel, einer der teuersten Wiener Wohngegenden im 18. und 19. Wiener Gemeindebezirk und bezieht den überwiegenden Anteil seiner SchülerInnen aus diesem Umfeld. Das G11 dagegen liegt in Simmering, Heimat nicht nur des Wiener Zentralfriedhofs, sondern auch ArbeiterInnen- und Industriebezirk. Die Schule selbst verweist auf den verhältnismäßig niedrigen Anteil an AkademikerInnen, bei gleichzeitig hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Ebenfalls im 11. Wiener Gemeindebezirk beheimatet ist das Evangelische Gymnasium. Es handelt sich allerdings um eine Privatschule. Dementsprechend anders ist die Zusammensetzung der SchülerInnen. Die Wahl auf die Kenyongasse ist insbesondere wegen ihrer Nähe zum Westbahnhof gefallen. Dieser ist 2015

Warte- und Durchreisepunkt unzähliger Flüchtlinge auf ihrem Weg nach Deutschland oder Schweden gewesen. Demgemäß lag die Vermutung nahe, dass es hier vermehrt zu Kontakten mit Flüchtlingen gekommen ist. Jenseits der Donau, im 21. Wiener Gemeindebezirk gelegen, ist das BG, BRG, WIKU RG Franklinstraße 26. Geprägt ist der Bezirk, der ehemals ein durch die Donau von der Stadt getrennter Wiener Vorort war, durch zahlreiche von der Stadt errichtete Gemeindebauten. Mit rund 30%, weist Floridsdorf im Vergleich mit den anderen Bezirken, den viertniedrigsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund auf (vgl. Magistrat der Stadt Wien MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik 2016: 66).

### 6.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Mayring (2010: 13) nennt als essentielle Merkmale von Inhaltsanalysen die Analyse von in bestimmter Form fixierter Kommunikation, das systematische, regel- und theoriegeleitete Vorgehen sowie die Zielsetzung, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte von Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2010: 13-16). Als nicht zielführend sieht Mayring eine weitere Befahrung der Debatte qualitativ versus quantitativ. Er schlägt vielmehr eine Überwindung dieser Gegensatzbarriere vor und formuliert ein Abfolgeschema, das sowohl qualitative, als auch quantitative Elemente im Forschungsprozess berücksichtigt:



*Abbildung 2: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse (Quelle: Mayring 2010: 21; eigene Überarbeitung)*

Demgemäß sieht er die qualitative Inhaltsanalyse auch nicht als Gegenentwurf zu quantitativen Ansätzen. Vielmehr nennt Mayring die Methode einen Versuch der systematisch qualitativ orientierten Textanalyse unter Beibehaltung der Stärken quantitativer Inhaltsanalysen (vgl. Mayring 2010: 48). Dazu führt Mayring (2010: 48-52) in insgesamt acht Punkten aus, was qualitative

## Inhaltsanalyse ausmacht:

- Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang: Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen werden Texte immer in Bezug zu ihrem Kontext gesetzt. Wie Schlüsse einer Interpretation zustande kommen, muss also vorab durch die Kontextsetzung definiert werden. (Vgl. Mayring 2010: 48)
- Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen: Die Inhaltsanalyse muss immer dem konkret untersuchten Material und der vorangestellten Fragestellung angepasst werden. Hierzu notwendig ist ein Ablaufschema, das im Zuge der Analyse schrittweise abgearbeitet wird. Klare Regeln hinsichtlich der Kodierung sind zu definieren und last not least müssen alle inhaltsanalytischen Einheiten theoretisch begründet sein, um Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit zu ermöglichen. (Vgl. Mayring 2010: 48-49)
- Kategorien im Zentrum der Analyse: Erst mit Hilfe der Kategorien werden die Ergebnisse vergleichbar. Die Konstruktion und Begründung solcher Kategorien ist also essentiell für die qualitative Inhaltsanalyse. Auch sie ermöglichen Nachvollziehbarkeit und darüber hinaus sind sie Maß für die Reliabilität<sup>8</sup> der Analyse. (Vgl. Mayring 2010: 49-50)
- Gegenstandsbezug statt Technik: Mayring nennt als Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Diese sind nicht, einer Technik gleich, beliebig einsetzbar, sondern hängen mit dem zu analysierenden Material zusammen. Eine Anpassung an das jeweilige Material ist daher unumgänglich. (Vgl. Mayring 2010: 50)
- Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien: Um Argumenten der fehlenden Vergleichbarkeit auf Grund des letzten Punkts entgegenzuwirken, müssen die angewandten Verfahren, vor allem in Hinblick auf die Generierung des Kategoriensystems, immer in einer Pilotstudie getestet werden. Die Explikation dieser Vorstudie dient wiederum der Nachvollziehbarkeit und intersubjektiven Überprüfbarkeit. (Vgl. Mayring 2010: 50)
- Theoriegeleitetheit der Analyse: Der Umstand, dass es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht um eine fix definierte Technik handelt, macht eine theoretische Begründung aller einzelnen Schritte des Verfahrens notwendig. Zur Entscheidungsfindung wird der aktuelle Forschungsstand herangezogen, wobei im Zentrum immer die vorab formulierte Forschungsfrage steht. Mayring betont, dass dabei immer inhaltliche Argumente über verfahrenstechnische zu stellen sind, Validität<sup>9</sup> also über Reliabilität geht. (Vgl.

---

8 Reliabilität meint die Zuverlässigkeit, mit der ein Messinstrument im Wiederholungsfall bei gleichen Bedingungen und gleichen Probanden gleiche Ergebnisse liefert (vgl. Atteslander 2010: 296).

9 Validität meint die Gültigkeit einer Messung, also ob tatsächlich das gemessen wird, was der/die Messende vorgibt

Mayring 2010: 50-51)

- Einbezug quantitativer Analyseschritte: Vor allem hinsichtlich der Verallgemeinerung der Ergebnisse ist der Einsatz von quantitativen Methoden oft von Vorteil. Essentiell ist jedenfalls die genaue Definition des Einsatzes quantitativer Analyseschritte im Ablaufmodell. (Vgl. Mayring 2010: 51)
- Gütekriterien: Im Gegensatz zu den klaren methodischen Standards quantitativer Methoden, sind diese bei qualitativen Ansätzen oft flexibler ausgelegt. Umso wichtiger sieht Mayring die Anwendung von Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität. Hier ist es einmal mehr die Pilotstudie, die zur Absicherung hinsichtlich der Gütekriterien beitragen sollte. Die Suche nach Fehlerquellen und damit einhergehend die Anpassung der verwendeten Analyseinstrumente wird durch sie ermöglicht. (Vgl. Mayring 2010: 51-52)

## 6.4 Forschungsdesign – Datenauswertung

Wie bereits festgelegt, wurde zur Auswertung der Interview-Transkripte die qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt. Hierzu stellt Mayring (2010: 60) folgendes Ablaufschema zusammen, welches hier nun schrittweise abgearbeitet und an das konkrete Forschungsvorhaben angepasst wurde.

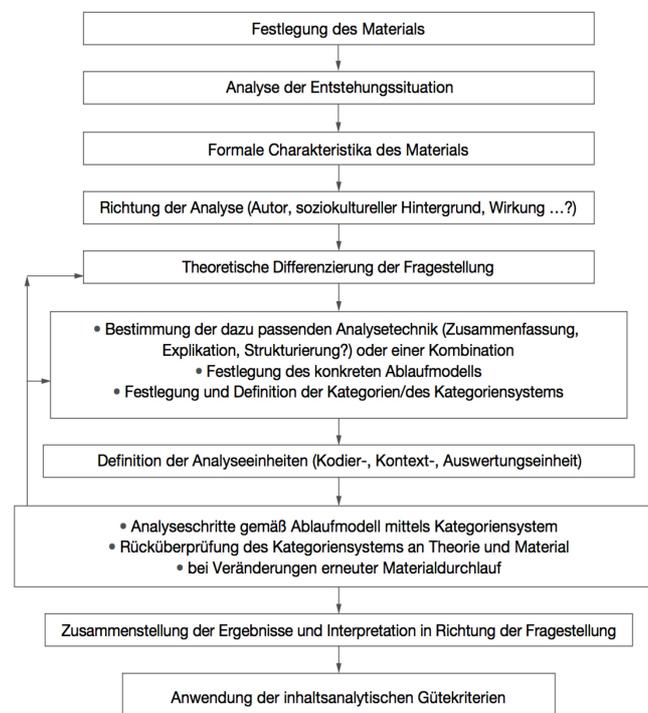


Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell  
(Quelle: Mayring 2010: 60)

zu messen (vgl. Atteslander 2010: 296).

In der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse führt Mayring (2010: 52-53) als ersten wichtigen Schritt, die Bestimmung des Ausgangsmaterials an. Er nennt dazu:

- die Festlegung des Materials: Es handelt sich im konkreten Fall um die zwölf, ausschließlich vom Verfasser dieser Arbeit selbst angefertigten Transkripte der im Zeitraum Oktober bis Dezember 2016 ebenfalls vom Verfasser durchgeführten Interviews. Die Transkripte wurden vollständig analysiert.
- die Analyse der Entstehungssituation: Diese wird bereits in Kapitel 6.2 näher erörtert.
- formale Charakteristika des Materials: Diese betreffen die Aufnahme und Transkription der Interviews und werden ebenfalls bereits in Kapitel 6.2 behandelt.

Für die Auswertung ist es wichtig, die Fragestellung der Analyse noch einmal zu konkretisieren. Mayring (2010: 56-57) nennt in dem Zusammenhang einerseits die Richtung der Analyse, andererseits die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung. Für die durchgeführte Untersuchung lautet die Fragestellung wie folgt:

Inwieweit haben sich der Zugang zu und Umgang mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Migration im Sommer und Herbst 2015 verändert?

Diese lässt sich in folgende Teilfragen gliedern:

- Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte mit kultureller Vielfalt und der aktuellen Flucht- und Asylthematik im Unterricht und abseits der Schule gemacht?
- Zu welchen möglichen Reaktionen und Veränderungen haben diese Erfahrungen hinsichtlich Didaktik und Methodik geführt?

Theoretischer Hintergrund für die Fragestellung ist die Migrationspädagogik nach Mecheril (2004, 2010a, 2010b), welche in Kapitel 3 ausführlich behandelt wird.

Als Kontextfelder auf die Fragestellung werden aktuelle (Flucht-)Migration, aktuelle (Flüchtlings-)Politik, mediale Präsenz des Themas, sowie die LehrerInnenrealität gesehen. Diese werden in Kapitel 4 näher ausgeführt. Die Wirkung der Kontextfelder lässt sich in folgender Frage formulieren:

- Welchen Einfluss haben die genannten Kontextfelder auf eine mögliche Veränderung des Zugangs zu und Umgangs mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Migration im Sommer und Herbst 2015?

Vor der Festlegung der Analysetechnik gilt es noch die Analyseeinheiten zu definieren. Mayring (2010: 59) gibt hier drei Einheiten vor:

- die Kodiereinheit, die als kleinster auszuwertender Textbestandteil zu verstehen ist. Im konkreten Fall sind das sinngebende Aussagen einzelner Sätze.
- die Kontexteinheit, welche den größtmöglichen Textbestandteil umfasst. Hier handelt es sich um das jeweilige Transkript eines Interviews.
- die Auswertungseinheit, welche die Auswertungsabfolge festlegt. Diese orientiert sich an den Fundstellen im Transkript.

Als Analysetechnik ist die Strukturierung zum Einsatz gekommen. Hierzu nötige Kategorien und Unterkategorien wurden deduktiv anhand der eingangs ausgeführten Theorie entwickelt, am Material ergänzt und korrigiert (vgl. Mayring 2010: 66; Schmidt 2013: 477). Zumal sich die Strukturierung bei Mayring (vgl. ebd.) in vier Analysemöglichkeiten gliedert, fiel die Wahl auf eine inhaltliche Strukturierung, deren Ziel die Extraktion und Zusammenfassung bestimmter Inhaltsbereiche ist. Nach einer ersten Definition des Kategoriensystems erfolgte ein Probegang der Kodierung. Im Zuge dieses Durchgangs wurde das Kategoriensystem auf seine Konsistenz geprüft und anhand des Materials angepasst und erweitert. Anschließend folgte die eigentliche Kodierung (vgl. Mayring 2010: 92-94). Erhobene Textstellen wurden sowohl im Probegang, als auch in der eigentlichen Kodierung tabellarisch erfasst. In einem zweiten Durchlauf ist das an den Fundstellen hervorgehobene Material paraphrasiert worden. Dem Schema der Zusammenfassung folgend (vgl. Mayring 2010: 67-70) ist abschließend je Unterkategorie und Kategorie eine Generalisierung und Reduktion der Paraphrasen erfolgt.

## 6.5 Das Kategoriensystem

Als Grundlage für die Kategorienbildung werden Erkenntnisse der Migrationspädagogik (vgl. Kapitel 3) herangezogen. Darüber hinaus werden jene Einflussfaktoren berücksichtigt, die als mögliche Einflussfaktoren in Kapitel 4 ausgeführt wurden. Eckpunkte liefert zudem der Interviewleitfaden, der hinsichtlich seiner Fragenblöcke auch schon eine ähnliche Stoßrichtung und Orientierung aufweist. Ein erster Kategorienentwurf ist zunächst an drei Interviewtranskripten getestet worden. Nach einer Überarbeitung hat sich schließlich folgendes Kategoriensystem ergeben:

| Kategorie   Unterkategorie | Ausprägungen  |
|----------------------------|---|
| K1 Medien                  |   |
| K1.1 Umgang, Nutzung       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ „alte“ Medien</li> <li>○ „neue“ Medien</li> <li>○ Kombination</li> </ul> |
| K1.2 Wirkung               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ stark</li> </ul>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ bedingt</li> </ul>   |
| K1.3 Einsatz im Unterricht                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zeitungen</li> <li>○ Bilder</li> <li>○ online</li> <li>○ multimedial</li> </ul>  |
| K1.4 zeitliche Veränderung                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veränderung</li> <li>○ keine Veränderung</li> </ul>  |
| <b>K2 Politische Bildung</b>                    |   |
| K2.1 Wertigkeit und Bedeutung                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hoch</li> <li>○ mittel</li> <li>○ niedrig</li> </ul>   |
| K2.2 Einsatz im Unterricht                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ themengebunden</li> <li>○ aktualitätsgebunden</li> <li>○ schulstufengebunden</li> <li>○ lernzielorientiert</li> </ul>  |
| K2.3 zeitliche Veränderung                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veränderung</li> <li>○ keine Veränderung</li> </ul>  |
| K3 Flüchtlingspolitik                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ humanitär</li> <li>○ Sicherheit</li> <li>○ wirtschaftlich</li> <li>○ humanitär-wirtschaftlich gleichwertig</li> <li>○ alle drei gleichwertig</li> </ul>  |
| <b>K4 Migration, Flucht, Asyl im Unterricht</b> |   |
| K4.1 Sensibilisierung                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ durch Kontakt</li> <li>○ durch Engagement</li> <li>○ durch Ereignisse</li> <li>○ durch räumliche Nähe</li> </ul>   |
| K4.2 Häufigkeit                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ gestiegen</li> <li>○ gleich geblieben</li> <li>○ gesunken</li> </ul>   |
| K4.3 didaktische Herangehensweise               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ diskursive Ansätze</li> <li>○ mediale Ansätze</li> <li>○ dekonstruierende Ansätze</li> <li>○ aktivierende/konstruktivistische Ansätze</li> <li>○ exemplarische Ansätze</li> <li>○ übergreifende Ansätze</li> </ul> |
| K4.4 Ermüdung                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ermüdend</li> <li>○ nicht ermüdend</li> </ul>  |
| K4.5 Schulstufe, Curriculum                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Unterstufe</li> <li>○ Oberstufe</li> <li>○ beides</li> </ul>   |
| <b>K5 Unterstützung</b>                         |   |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| K5.1 intern                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ LehrerInnenebene</li> <li>○ SchülerInnenebene</li> <li>○ beides</li> <li>○ fehlend</li> </ul>  |
| K5.2 extern                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ viel</li> <li>○ gering</li> </ul>  |
| K5.3 Verbesserungswünsche          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ finanziell</li> <li>○ personell-schulisch</li> <li>○ personell-nichtschulisch</li> <li>○ administrativ</li> <li>○ keine</li> </ul>   |
| <b>K6 Diversität im Unterricht</b> |   |
| K6.1 allgemein                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sprachlich</li> <li>○ kulturell</li> <li>○ konfliktbehaftet</li> </ul>   |
| K6.2 Erfahrungen mit Flüchtlingen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sprachlich</li> <li>○ kulturell</li> <li>○ konfliktbehaftet</li> <li>○ unterrichtsbezogen</li> <li>○ integrationsbezogen</li> </ul>  |
| <b>K7 Sprachkenntnisse</b>         |   |
| K7.1 Level                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ niedrig, kein Englisch oder Französisch</li> <li>○ niedrig, Englisch oder Französisch</li> <li>○ mittel</li> </ul>   |
| K7.2 Maßnahmen                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mitschüler</li> <li>○ Kurse</li> </ul>   |
| K7.3 Bedeutung                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sehr hoch</li> <li>○ hoch</li> <li>○ mittel</li> </ul>   |
| <b>K8 Integration</b>              |   |
| K8.1 Definition                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit</li> <li>○ Werte, Traditionen, Kultur, Rechte, Gesetze</li> <li>○ mehr als migrationsorientiert</li> <li>○ mehrere</li> </ul> |
| K8.2 Erfolgsfaktoren               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Offenheit/Bewusstsein</li> <li>○ finanzielles/personelles</li> <li>○ sprachliches/kulturelles</li> <li>○ Chancen/Perspektiven</li> <li>○ mehrere</li> </ul>                  |
| K8.3 Rolle von Schule              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ stark</li> </ul>   |

*Tabelle 3: Kategoriensystem mit Ausprägungen*

Kategorie „K1: Medien“ erfasst Interviewstellen, die den Medienkonsum der Interviewten in quantitativer aber auch in qualitativer Hinsicht thematisieren (K1.1: Umgang, Nutzung), die Wirksamkeit von Medien auf den Konsumenten/die Konsumentin und die Gesellschaft hervorheben (K1.2: Wirkung), sowie Ableitungen für den und Einsatz im Unterricht beschreiben (K1.3: Einsatz im Unterricht). Zudem beinhaltet die Kategorie hinsichtlich der Fragestellung nach Veränderungen im GW-Unterricht auch noch eine zeitliche Unterkategorie (K1.4: zeitliche Veränderung).

Kategorie „K2: Politische Bildung“ ist ähnlich aufgebaut wie Kategorie K1. Zunächst werden jene Stellen erfasst, die die Wertigkeit und Bedeutung von Politischer Bildung für die einzelnen Lehrkräfte thematisieren (K2.1: Wertigkeit und Bedeutung), dann wiederum Passagen zu Ableitungen für den und Einsatz im Unterricht herausgefiltert (K2.2: Einsatz im Unterricht). Abschließend beinhaltet auch diese Kategorie eine Unterkategorie mit Blick auf Veränderungen der Häufigkeit der Thematisierung von Politischer Bildung und Veränderungen der Herangehensweise an Politische Bildung (K2.3: zeitliche Veränderung).

Die dritte Kategorie hätte ursprünglich Äußerungen hinsichtlich des theoretischen Konzepts (also etwa Ansätze aus der Ausländerpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik oder der Migrationspädagogik) erfassen sollen. Nach dem Probedurchgang waren jedoch keine Nennungen ersichtlich. Sie ist deshalb in weiterer Folge gestrichen und durch die neue Kategorie „K3: Flüchtlingspolitik“, die alle Textpassagen zur politischen Debatte rund um Asyl, Flucht und Migration sammelt, ersetzt worden, da dieser Punkt in der ursprünglichen Fassung nicht als eigene Kategorie angeführt war.

Mit der Kategorie „K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht“ werden Passagen kodiert, die ebendiese Themenbereiche ansprechen. Auch hier sind Unterkategorien vorgesehen. Die erste erfasst die Eindrücke, Wahrnehmungen und Erfahrungen der Interviewten auf einer eher gefühlsbetonten Ebene (K4.1: Sensibilisierung). Die zweite kodiert jene Textstellen, die sich mit der Häufigkeit der Themenbehandlung im Unterricht, sowie ihrer Veränderung beschäftigen (K4.2: Häufigkeit). Die Art und Weise, wie der Themenblock im Unterricht didaktisch vermittelt wird, wird in einer eigenen Unterkategorie zusammengefasst (K4.3: didaktische Herangehensweise). Aspekte, die einen möglichen Grad der Sättigung und Ermüdung der Interviewten im Zusammenhang mit Migration, Flucht und Asyl als Unterrichtsthema zum Ausdruck bringen, werden in einer weiteren Unterkategorie kodiert (K4.4: Ermüdung). Aussagen, die im Zusammenhang mit dem Themenbereich Schulstufe und/oder Curriculum stehen, werden in einer

weiteren Unterkategorie (K4.5: Schulstufe, Curriculum) erfasst.

Kategorie „K5: Unterstützung“ fasst all jene Textstellen zusammen, die Formen der Unterstützung im Umgang mit dem Themenbereich, als auch mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Unterricht thematisieren. Dabei werden schulintern entstandene und entwickelte Formen (K5.1: intern) von solchen, die von extern (K5.2: extern) an die Schulen herangetragen worden sind, unterschieden. Ferner erfasst eine weitere Unterkategorie (K5.3: Verbesserungswünsche) all jene Aussagen, die nicht den Ist-Zustand der Unterstützung, sondern den Soll-Zustand betreffen.

Unter die Kategorie „K6: Diversität im Unterricht“ fallen jene Passagen, in denen Erfahrungen und Erlebnisse mit Diversität und kultureller Vielfalt zum Ausdruck gebracht wurden. „K6.1: allgemein“ zielt dabei auf Aussagen die in einem allgemeineren Zusammenhang mit Migration, Kultur und unterschiedlichen Lebensbiographien steht, während „K6.2: Erfahrungen mit Flüchtlingen“ explizit Textpassagen kennzeichnet, die den Kontakt, die Auseinandersetzung und Situationen im Unterricht mit Flüchtlingen beschreiben.

Kategorie „K7: Sprachkenntnisse“ kodiert all jene Aussagen, die sich um die sprachlichen Fähigkeiten und Entwicklungen von Flüchtlingskindern und Kindern mit Migrationshintergrund in den Klassen drehen. In der Unterkategorie „K7.1: Level“ werden jene Stellen erfasst, die sich mit den Sprachkenntnissen der Flüchtlinge beschäftigen, wobei der Zeitpunkt der Einschulung, aber auch spätere Zeitpunkte relevant sein können. Diese Unterkategorie ist als „statisch“ zu bezeichnen. Darüber hinaus werden Äußerungen über Bemühungen des Lernens und Lehrens von sprachlichen Fertigkeiten in einer eigenen Unterkategorie (K7.2: Maßnahmen) gruppiert. Diese Untergruppe ist nun in ihrem Charakter als „dynamisch“ zu betrachten. Einschätzungen hinsichtlich der Bedeutung von Deutschkenntnissen für Unterricht und Schule werden in der Unterkategorie „K7.3: Bedeutung“ eingeordnet.

Abschließend kodiert die letzte Kategorie („K8: Integration“) Aussagen zur Integration. Ansichten, die bestimmten theoretischen Konzepten über Integration zugeordnet werden können, sowie die je eigene Definition der Befragten werden in der Unterkategorie „K8.1: Definition“ zusammengefasst. Ideen, wie Integration erfolgreich verlaufen könnte, werden davon abgegliedert und in einer eigenen Unterkategorie (K8.2: Erfolgsfaktoren) kodiert. Zudem wird die Relation Integration – Schule betrachtet und Aussagen darüber in eine weitere Unterkategorie (K8.3: Rolle von Schule) gestellt.

Innerhalb der Kategorien ermöglichen verschiedene Ausprägungen eine Feingliederung und Abstufung der erhobenen Textstellen. Diese wurden induktiv nach kategorienweiser Durchsicht der Transkripte erstellt. Die Ausprägungen sind dabei vom Niveau der Daten her kategorial, wobei sowohl nominalskalierte, also auch ordinalskalierte Einteilungen zum Einsatz kommen. In

einzelnen Fällen ist die Untergliederung auch dichotom. Das Ergebnis dieser Feingliederung ist in Tabelle 3 ersichtlich. Eine nähere Definition der Kategorien und Ausprägungen anhand von Ankerbeispielen ist im Anhang zu finden.

## **7 Auswertung der Ergebnisse**

Die transkribierten Interviews mit den daraus in Kategorien, Unterkategorien und Ausprägungen aufbereiteten Daten sollen nicht nur in ihrer Gesamtheit verglichen werden, sondern zunächst auch innerhalb der jeweiligen Schulstandorte. Hintergedanke dieses Vergleichs ist es, möglicherweise vorhandene schulstandortspezifische Gemeinsamkeiten oder Unterschiede aufzuzeigen. Mit Hilfe des Kurzfragebogens gesammelte Daten und während der Interviews notierte Anmerkungen, sowie aus dem Transkript hervorgehende Zusatzinformationen sollen hier ebenfalls einfließen. Die Reihenfolge der Betrachtung der einzelnen Kategorien entspricht dem entworfenen Schema (vgl. Kapitel 6.5).

### **7.1 Schule 1: GWIKU 18 Haizingergasse**

Am GWIKU 18 wurden drei Lehrkräfte befragt. Diese haben durchwegs angegeben Kontakt mit Flüchtlingen gehabt zu haben, wobei dieser auch innerhalb der Schule bzw. der Klassen stattgefunden hat. Dass dieser persönliche Kontakt den Zugang zur Thematik verändert hat, glauben nur zwei der Befragten. Den Anteil an SchülerInnen mit Migrationsanteil stufen die Lehrkräfte an der Schule mit maximal 15% als gering ein, jenen in ihren Klassen noch einmal geringer. GW haben alle in der Unterstufe unterrichtet, zwei darüber hinaus auch in der Oberstufe. Bei den Zweitfächern haben die Befragten durchwegs Sprachen angegeben, zwei unterrichten Deutsch, eine Spanisch. Eine Lehrkraft hat 25 Jahre Unterrichtserfahrung angegeben, die anderen beiden weniger als fünf. Eigene Erfahrungen mit Flucht hat keine der Lehrkräfte gemacht, zwei haben allerdings angegeben, Migrationserfahrungen zu haben.

#### **7.1.1 K1: Medien**

Die drei befragten LehrerInnen aus der Haizingergasse machen hinsichtlich der Nutzung von und dem Umgang mit Medien (K1.1) divergierende Aussagen. Ein Teil der Aussagen belegt die Verwendung „neuer“ Medien, ein anderer dagegen jenen „alter“ Medien. Neben Tageszeitungen und Fernsehen werden auch Onlinemedien genannt. Festzuhalten ist, dass jene Lehrkraft, die mit 25 Jahren die längste Unterrichtserfahrung hat, die Nutzung konservativer Medienformate bevorzugt: *„Ich lese sehr viele Tageszeitungen einfach. Ich schau jeden Tag die Nachrichten im Fernsehen“* (IV 6: 59-60).

Was die Wirkung (K1.2) von Darstellungen in den Medien auf die Gesellschaft betrifft, ist ein Teil der Interviewten der Meinung, dass diese Wirkung stark ausfällt, der andere Teil spricht dagegen nur von einer bedingten Wirkung. Als relativierende Argumente werden einerseits die Reichweite des Mediums: *„Hängt davon ab, wie stark das Medium ist, welchen Einflussbereich das Medium hat. Radio Energy ist etwas anderes als Kronenzeitung.“* (IV 1: 189-190), andererseits die hohe Akademikerquote der Eltern der SchülerInnen genannt: *„Sehr... Facebook und so weiter, ja? Wobei unsere Schüler, unsere Schule anders ist ein bisschen, gell? Wir haben sehr kritische Eltern... es sind fast nur Akademiker-, glaube ich, -kinder da. Und die sehen das natürlich anders“* (IV 6: 65-68). Als Argumente in der Ausprägung „starke Wirkung“ werden vor allem die tendenziöse Berichterstattung von Zeitungen, als auch das fehlende Hinterfragen genannt.

Sieht man sich den Einsatz von Medien im Unterricht (K1.3) an, so tendieren die Aussagen in dieser Kategorie in Richtung der Ausprägungen „online“ und „multimedial“. Eine Lehrkraft betont dabei vor allem die Abwechslung als Grund für die Verwendung verschiedener Medien: *„Weil man unterschiedliche Medien nutzen kann, weil man natürlich schauen muss, wie man das den Schülern gut aufbereitet, wenn man denen jetzt nur immer einen Zeitungsartikel hinschmeißt... wird es die irgendwann auch nerven. Also muss man schauen, wie kann man die Techniken nutzen, dass es auch interessant bleibt“* (IV 7: 141-144). Auffallend im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien im Unterricht ist, dass an keiner einzigen Schule auch nur eine befragte Lehrkraft Schulbücher genannt hat. Ein weiteres interessantes Details ist, dass gerade jene Lehrkraft am GWIKU 18, die privat ausschließlich konservative Medien nutzt, im Unterricht auf Online-Medien setzt: *„Internet, ja... verwenden die Schüler. Also es, wie gesagt, ich unterrichte jetzt vor allem in Freiarbeitsklassen Geographie... Ja und die gehen zum Beispiel... also haben die immer eine Internetaufgabe dabei, bei jeder Freiarbeit“* (IV 6: 74,76). Hervorgehoben wird in den Aussagen auch der Medienschwerpunkt der Schule und in diesem Zusammenhang die Analyse von Zeitungsartikeln.

Vollkommen einig waren sich die drei befragten LehrerInnen hinsichtlich der zeitlichen Veränderung (K1.4) der Nutzung von Medien. Alle drei haben eine solche verneint, wobei eine Lehrkraft explizit noch einmal betont hat, immer schon kritisch im Umgang mit Medien gewesen zu sein.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass bei privater als auch schulischer Verwendung, aber auch bei der vermuteten Wirkung von Medien unter den befragten Lehrkräften des GWIKU 18 keine klare schulische Position erkennbar ist. Alle haben aber betont, dass die Ereignisse rund um Flucht, Asyl und Migration im Sommer und Herbst 2015 keine Änderung in der Häufigkeit des Einsatzes von Medien im Unterricht zur Folge gehabt hatten.

## 7.1.2 K2: Politische Bildung

Hinsichtlich der Wertigkeit und Bedeutung (K2.1) der Politischen Bildung im Unterricht gehen die Aussagen der befragten LehrerInnen am GWIKU 18 völlig auseinander. Während für eine Lehrkraft der Stellenwert „hoch“ ausfällt: *„Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ist das, wie Sie wissen, sehr stark. Ich finde, es ist noch wichtiger als im Geschichteunterricht“* (IV 1: 43-44), stuft eine andere diesen als „niedrig“ ein: *„Naja, das ist ja eher Geschichte und Politische Bildung, ja? Naja, ich meine sicher kommt man in Geographie nicht ohne... irgendwie... über Politik zu reden aus“* (IV 6: 88-89) Die dritte befragte Lehrperson steht mit ihrer Einschätzung zwischen diesen beiden Ansichten, ihre Aussage fällt damit in die Ausprägung „mittel“: *„Also ich baue es schon in meinen Unterricht ein, obwohl es jetzt nicht mein Fach ist... Ich setze da jetzt aber nicht den größten Stellenwert darauf“* (IV 7: 166-167).

Die Aussagen in der Kategorie Einsatz im Unterricht (K2.2) weisen für die Politische Bildung ebenfalls kein Muster auf. Diese kommen etwa in der Ausprägung „themengebunden“ vor: *„In letzter Zeit, das ist jetzt schon ein bisschen länger her, haben wir uns eben angeschaut, was bekommen Flüchtlinge alles in Österreich, zum Beispiel finanzielle Mittel, andere Unterstützungsmöglichkeiten, wie wird das alles aufgeteilt, wie steht die Politik dazu. Dann gab es ja verschiedene Maßnahmen, die sie treffen wollten, mit den geringfügigen Jobs und so weiter, wie sich das eben entwickeln würde, in dem Rahmen“* (IV 7: 181-185). Aber auch in der Ausprägung „aktualitätsbezogen“ sind Aussagen einzuordnen: *„wenn es ein aktuelles Thema ist, wie zum Beispiel Bundespräsidentenwahl oder die Wahl in Amerika oder... sonstige, irgendwelche aktuellen Themen auftreten, dann... tun wir das schon konkretisieren“*<sup>10</sup> (IV 7: 167-169). Das gilt auch für die Kategorien „Lernzielorientiert“: *„Wir erklären zwar nicht, was die Parteien sind und was das Parlament macht, obwohl indirekt schon, beim EU-Parlament, aber es geht darum, Pro-Kontra-Argumente zu finden“* (IV 1: 44-46) und „schulstufengebunden“: *„In der Oberstufe kann man es eigentlich kaum raushalten, finde ich, ja?“* (IV 6: 94). Bei der Themenbezogenheit werden neben der Flüchtlingsthematik noch Globalisierung und Handelsabkommen genannt, bei der Zielorientiertheit der Versuch, subjektive Meinungen rauszuhalten.

Bei der zeitlichen Veränderung (K2.3) des Umgangs mit Politischer Bildung herrscht dagegen, wie schon bei der Veränderung im Umgang mit Medien (K1.4), Einigkeit zwischen den befragten LehrerInnen des GWIKU 18. Alle sehen keine Veränderung. Eine der Lehrpersonen meint dazu: *„War immer schon sehr kritisch und sehr reflektiert zu dem Thema, mich überrascht... nicht mehr“*

---

<sup>10</sup> Bezüglich der Aktualität von Ereignissen wurden vielfach Vergleiche gezogen, die zeitlich nach der eigentlich betrachteten Flucht-, Migrations- und Asylsituation gelegen sind. Liegt das eigentliche Argument, wie in diesem Fall, auf der Aktualität und nicht auf der Thematik per se, so soll dieser Umstand jedoch in der Betrachtung der Ergebnisse nicht als Ausschlusskriterium herangezogen werden.

*viel, was da von oben herab kommt und... ja, also wirklich... geändert hat sich jetzt nichts, nein“* (IV 7: 199-201).

Auch hier lässt sich zusammenfassend sagen, dass keine klare schulstandortspezifische Linie erkennbar ist. Die Wertigkeit und Bedeutung Politischer Bildung im Unterricht ist ebenso ungleich hoch, wie die Motive des Einsatzes im Unterricht unterschiedlich sind. Auch haben die Befragten eine Veränderung des Einsatzes Politischer Bildung durch die aktuellen Ereignisse 2015 verneint.

### **7.1.3 K3: Flüchtlingspolitik**

Eine klare schulische Linie lässt sich hinsichtlich der Abwägung der Richtung, in die sich die Flüchtlingspolitik (K3) entwickeln sollte nicht erkennen. Die drei befragten LehrerInnen des GWIKU 18 tendieren in der Frage zu unterschiedlichen Ausprägungen. Während für eine Lehrperson die humanitäre Debatte im Vordergrund steht: *„am Anfang mal eine humanitäre Debatte zu betreiben, mal sich reinversetzen zu können, warum fliehe ich überhaupt“* (IV 1: 63-64), sieht eine andere Lehrkraft den Schwerpunkt auf der wirtschaftlichen Ausrichtung: *„eine Sicherheitsdebatte... kann oft nach hinten losgehen, vor allem wie die momentane Situation in Österreich ist, die Einstellung der Leute... ist ja doch sehr negativ... und eine humanitäre Debatte hatten wir ja ständig, wo wir gesehen haben, das fruchtet nicht. Somit könnte man es eben über die Wirtschaft probieren, um aufzuzeigen, was uns eigentlich diese Flüchtlinge in Österreich auch bringen könnten. Dass dann vielleicht das Verständnis der Bevölkerung auch ein bisschen wächst“* (IV 7: 191-196). Für die dritte befragte Lehrkraft sind humanitäre, wirtschaftliche und sicherheitsbezogene Debatten gleichwertig.

### **7.1.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht**

Hinsichtlich der Sensibilisierung (K4.1) für den Themenkreis sind überwiegend der persönliche Kontakt und persönliches Engagement herauszulesen. Aber auch ein Schlüsselereignis hat für eine Lehrperson eine entscheidende Rolle gespielt: *„Ich habe es so erlebt, dass ich aus dem Burgenland komme, irgendwie und immer über diese Ostautobahn fahre, und wir sind an dem Laster<sup>11</sup> vorbeigefahren irgendwann einmal“* (IV 6: 6-7).

Die Aussagen zur Häufigkeit (K4.2) der Behandlung von Migration, Flucht und Asyl im Unterricht divergieren. Während bei einer Lehrkraft eine Steigerung herauszulesen ist: *„Man hätte ja jeden Tag zum Thema etwas machen können. Ich habe es dann meistens so gemacht, dass ich es gebündelt habe.“* (IV 1: 5-6), sind die Aussagen der anderen beiden Befragten gegenteilig: *„Nein,*

---

<sup>11</sup> Gemeint ist jener Kühllastwagen, in dem im August 2015 71 Flüchtlinge am Weg von Ungarn nach Österreich ums Leben gekommen sind.

weder in Deutsch und in Geographie schon gar nicht“ (IV 6: 33), „Ja. Es hat sicherlich abgenommen. Es ist zwar noch immer ein aktuelles Thema, aber wie es auch in den Medien dann immer abnimmt, nimmt es dann auch im Schulalltag ab. Weil man einfach nicht mehr so viel Neues... dazu machen kann... auch wenn es nach wie vor aktuell ist“ (IV 7: 78-80).

Bei der didaktischen Herangehensweise (K4.3) an den Themenkreis lässt sich ob der doch großen Zahl an Aussagen faktisch in alle Kategorien etwas zuordnen. Am häufigsten sind es jedoch diskursive Ansätze, die von den Befragten zum Ausdruck gebracht werden: „Dann haben wir mit den Schülern diskutiert: Ja, jetzt werden da die Grenzen aufgemacht. Wie würdest du reagieren, wenn du das und das zur Verfügung hättest? Die Lebenssituation wäre so, würdest du es machen oder nicht? Dass man sich einfach mal reinversetzt“ (IV 1: 67-70), „Ja, das diskutieren wir dann. Das ist so eine Freiarbeitsklasse, und da kommt dann eh viel Aktuelles auch rein, was die Schüler... wissen“ (IV 6: 50-51). Hervorzuheben ist noch eine Aussage zum exemplarischen Ansatz, da die Lehrperson darin anschaulich beschreibt, wie ein Flüchtlingskind seine Erfahrungen in den Unterricht eingebracht hat: „Und er hat halt dann, speziell für die Schüler dort dann einmal gezeigt, ok, wie hat die Stadt vorher ausgesehen, auf den Bildern und wie schaut sie jetzt aus. Und wo wurde da gespielt, gelebt und wie schaut es jetzt aus“ (IV 1: 84-86).

Keine Rückschlüsse lassen sich hinsichtlich der Kategorie Ermüdung (K4.4) ziehen. Die befragten LehrerInnen der Haizingergasse haben in den Interviews dazu keine verwertbaren Äußerungen getätigt.

Was Schulstufe und Curriculum (K4.5) anbelangt, würde eine der Lehrpersonen das Thema in der vierten Klasse rund um Migration in Europa ansiedeln, was somit der Ausprägung „Unterstufe“ zuzuordnen ist. Die Aussage einer weiteren Lehrkraft ist der Ausprägung „beides“ zuzuordnen: „Also Migration kommt ja eigentlich in fast jeder bis jeder Stufe vor, also Schulstufe. Das kann man überall integrieren, ob global, lokal oder so weiter“ (IV 1: 6-7).

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Lehrkräfte zwar durchaus ähnliche Ereignisse als Grund der Sensibilisierung nennen, woraus sich aber nicht unbedingt ein stärkerer Einsatz der Thematik im Unterricht ableiten lässt. Die Herangehensweise an den Themenkreis ist vielfältig, was sich teilweise auch an der Umsetzung in verschiedenen Schulstufen ablesen lässt.

### **7.1.5 K5: Unterstützung**

Ein wichtiger Punkt der Untersuchung war die Frage nach der vorhandenen Unterstützung. Hierbei kann in der Unterkategorie „intern“ (K5.1) für das GWIKU 18 ein interessantes, weil widersprüchliches Bild aufgezeigt werden. Eine Lehrperson hat dabei angegeben: „Wir haben eine

*Arbeitsgruppe in der Schule gemacht, heißt Neu in Haizing, wo eben kleine Sachen passieren. Also, jetzt wird einmal so ein Abend veranstaltet, schätze ich mal bald, es wird geschaut, dass man Freizeitaktivitäten organisiert für Flüchtlinge und so weiter. Das Neu in Haizing ist nicht nur für Flüchtlinge, sondern auch für andere, die neu sind, von anderen Ländern, wir haben jetzt auch Spanier zum Beispiel und so weiter“ (IV 1: 136-140), was der Ausprägung „LehrerInnenebene“ zuzuordnen ist. Dem steht die Aussage einer anderen Lehrkraft gegenüber: „Also Unterstützung gab es keine. Weder durch Lernmaterial oder durch Aufklärungskurse oder Sonstiges. Es hat jeder sein eigenes Süppchen gemacht und wenn man es gemacht hat, war es gut, wenn nicht, war es auch gut“ (IV 7: 104-106). Diese Lehrkraft widerspricht dann sogar noch einem weiteren Punkt der ersten Aussage: „Wie gesagt, haben sich mehrere Lehrer damit schon beschäftigt, aber es gab keine Kommunikation dazwischen“ (IV 7: 108-109). Beide Aussagen der zweiten Lehrkraft gehören eindeutig zur Ausprägung „fehlend“.*

In der Unterkategorie „extern“ (K5.2) hat sich überhaupt nur eine der drei Lehrpersonen des GWIKU 18 geäußert. Demnach ist eine geringe von außen kommende Unterstützung auszumachen gewesen: „[Unterstützungen] finanzieller [Art] oder [eine] Gegenleistung vom Staat weiß ich nicht, außer diese Werteinheiten für die Deutschkurse. Sonst weiß ich ehrlich gesagt nichts“ (IV 1: 161-163).

Die Wünsche nach zusätzlicher Unterstützung (K5.3) lassen sich auch auf mehrere Ausprägungen aufteilen. Zunächst wäre das die personell-nichtschulische Ausprägung: „wie funktioniert die Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern, mit Flüchtlingsbetreuern“ (IV 1: 171-172), „Unterstützung insofern, für die Schüler selbst, für die syrischen Kinder, dass da zum Beispiel irgendeine psychologische Betreuung... da ist, das würde ich mir sehr wünschen, auch jetzt noch“ (IV 7: 115-117). Aber auch zur administrativen Ausprägung lassen sich Aussagen zählen: „Also es wäre schön gewesen zu schauen, was machen jetzt unterschiedliche Klassen zu diesem Thema. Man hätte das als großes Projekt machen können oder einfach so als Austausch auch zwischendurch“ (IV 7: 109-111).

Vor allem die unterschiedliche Auffassung interner Unterstützungsmaßnahmen sticht hier hervor, wobei es den Aussagen einer Lehrkraft zufolge am Schulstandort generell ein Kommunikationsproblem zu geben scheint. Dementsprechend unterschiedlich sind offenbar auch die Wünsche nach zusätzlichen Maßnahmen gelagert.

### **7.1.6 K6: Diversität im Unterricht**

In der Unterkategorie „allgemein“ (K6.1), die keinen speziellen Bezug zu Flüchtlingen bzw. zu Flüchtlingen der aktuellen Fluchtsituation hat, hat es keine Aussagen der befragten Lehrkräfte des

GWIKU 18 gegeben.

Weit mehr Aussagen sind dagegen der Unterkategorie „Erfahrungen mit Flüchtlingen“ (K6.2) zuzuordnen, wobei diese in die unterschiedlichsten Ausprägungen fallen. Einordnen lassen sie sich einerseits als „sprachlich“: *„Wo sie dann eben verstanden haben, dass sie... auch diese Tonlage einfach noch nicht so drauf hat, weil das ja doch zum Arabischen sehr unterschiedlich ist, wie man zum Beispiel eine Frage ausdrückt oder wie man, einfach nett nein sagen kann“* (IV 7: 214-216). Auch Aussagen der Ausprägung „konfliktbehaftet“ kommen vor: *„in der ersten Klasse ist jetzt eben der Fall, dass ein syrisches Mädchen von den anderen sehr stark gemobbt wird“* (IV 7: 206-207). Ebenso gibt es Aussagen der Ausprägung „unterrichtsbezogen“: *„Und er hat auch zum Beispiel die Fluchtroute dargestellt... von sich aus, ich habe mir gedacht, ich werde es ihn vielleicht nicht so... nicht fragen, weil es doch ein bisschen sensibel ist, weil... aber er hat es dann gemacht“* (IV 1: 86-88). Und schließlich sind auch solche dabei, die sich zur Ausprägung „integrationsbezogen“ stellen lassen: *„Sobald sich die Situation ein bisschen beruhigt hat, geht er sofort wieder zurück und er sieht das nur als ein[en] Moment in seinem Lebensabschnitt an“* (IV 7: 42-43).

### **7.1.7 K7: Sprachkenntnisse**

Was den „Level“ (K7.1) der Sprachkenntnisse der Flüchtlingskinder in der Einschätzung der Lehrkräfte des GWIKU 18 betrifft, wird er überwiegend als „niedrig, ohne Englisch-Kenntnisse“ eingestuft. Ein Ausnahmefall zählt aber zur Ausprägung „mittel“: *„Sehr schwierig. Also in der Unterstufe haben sie sich sehr gut integriert, die haben auch super schnell Deutsch gelernt. In der Oberstufe ist es ganz schwer. Also besonders in der siebenten Klasse haben wir einen... der kann jetzt schon ein bisschen Deutsch“* (IV 7: 39-41)

Hinsichtlich der gesetzten Maßnahmen (K7.2) zur Verbesserung der Kommunikation und der Sprachkenntnisse, gehen alle Aussagen in Richtung der Ausprägung „Kurse“: *„Es wird da noch zu wenig Geld investiert. Wir hatten halt noch sehr wenige Flüchtlinge und da sind dann 2 Stunden pro Woche, zwei Deutschstunden pro Woche rausgekommen für die Flüchtlinge. 2 Stunden pro Woche, sie sind, weiß nicht 12, kommen von einem anderen Land, ist zwar schön und gut, aber wird nicht reichen. Jetzt haben wir 8 Flüchtlinge, da hat sich jetzt die, wie sagt man... die Werteinheiten haben sich dann drastisch erhöht, jetzt haben wir 11 Stunden. Mit 11 Stunden kann man schon viel mehr erreichen, mit den Flüchtlingen“* (IV 1: 91-97)

Was die Bedeutung (K7.3) des Erlernens der deutschen Sprache betrifft, divergieren die Aussagen wieder. Während eine Lehrkraft diese als sehr hoch einstuft: *„Überlebenswichtig, Also es ist ganz, ganz wichtig“* (IV 1: 91), *„Ohne Deutschkenntnisse hat man in Österreich schwer Chancen,*

*irgendwie voranzukommen“ (IV 1: 130-131), fallen diese für eine andere Lehrperson in der Bedeutung nur in die Ausprägung „mittel“: „Schüler, die jetzt alleine hier sind, zum Beispiel ohne Eltern, die auch wissen, dass sie hier bleiben werden, für die ist das sehr wichtig, die Sprache zu erlernen. Für andere, die eben wissen, sie werden sicher wieder zurückgehen, für die ist das nicht so wichtig, obwohl es für sie sicher auch ein Sprungbrett dann wäre... die Sprache gut zu erlernen, aber es ist halt schwer“ (IV 7: 47-51).*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrkräfte des GWIKU 18 das Sprachniveau der Flüchtlingskinder eher niedrig einstufen und dementsprechend Sprachkurse als probates Mittel zur Verbesserung sehen. Was die generelle Bedeutung der Deutschkenntnisse betrifft, gibt es dagegen keine klare Linie.

### **7.1.8 K8: Integration**

Die Definitionen (K8.1) der Lehrkräfte des GWIKU 18 sind überwiegend der Ausprägung „Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit“ zuzuordnen: *„Dass die Person ganz einfach an dem Leben teilnehmen kann und dass wir teilnehmen. Zum Beispiel, dass... im Unterricht, dass er es versteht, dass er mitmachen kann, dass er seine Erfolgserlebnisse erlebt, dass er seine Sache darstellen kann und dass er nicht drinnen sitzt und denkt, was macht der da vorne“ (IV 1: 116-119), „Menschen in... ins Alltagsleben und in das Schulleben... einzubauen. So einzubauen, dass die nicht als anders auffallen“ (IV 7: 60-61). Eine Aussage gehört jedoch zur Ausprägung „Werte, Rechte, Gesetze, Traditionen, Kultur“: *„Keine Assimilation... aber Anteilnehmen... Naja schon, irgendwie sich anpassen, ja aber das Eigene... darf man ruhig behalten, ja? Aber halt auch Werte, oder was weiß ich was, schon auch annehmen und sich einfach auch anpassen“ (IV 6: 131-133)**

In Bezug auf die Erfolgsfaktoren (K8.2) von Integration, lassen sich die Aussagen der Lehrkräfte des GWIKU 18 fast ausschließlich der Ausprägung „Offenheit/Bewusstsein“ zuordnen: *„Offenheit von beiden Seiten und Toleranz, ja? Und offen sein vor allem, von allen Seiten, ja? Und einmal... und keine Wurschtigkeit zeigen... ja? Und einmal... etwas Gutes annehmen in erster Linie und optimistisch sein einfach“ (IV 6: 139-141), „Offenes Zugehen von beiden Seiten“ (IV 1: 128). Eine Ausnahme stellt folgende Aussage dar, die in die Ausprägung „Sprachliches/Kulturelles“ fällt: *„Die Sprache, ohne Sprache kommt man nicht weiter. Und vor allem auch... zum Beispiel Anpassungen in der Kultur. Es sind ja ganz andere Kulturen, die da jetzt aufeinander treffen und eben auch viel... Unwissenheit... wo die syrischen Schüler zum Beispiel nicht wissen, dass das in Ordnung ist oder andersherum, sie sehen Sachen, wo sie sich denken, das gibt es doch nicht, dass das jetzt gerade hier passiert, weil sie es anders gewöhnt waren. Und deshalb finde ich, man sollte nicht nur Sprache erlernen, sondern eben auch so einen kulturellen Bereich... ihnen zeigen, wie ist**

*das Leben hier eigentlich, was ist hier okay, wo sind die Grenzen... dann, glaube ich, kann Integration auch noch einmal besser funktionieren“ (IV 7: 63-70).*

Was die Rolle der Schule (K8.3) im Zusammenhang mit Integration betrifft, gehen die meisten Aussagen in Richtung einer starken Ausprägung: *„Sie ist sehr, sehr stark“ (IV 1: 121), „Alles?... Ja, weil Schule ist der Ort, wo sie sich integrieren können. Zu Hause werden sie wahrscheinlich eher in ihrer eigenen Sprache sprechen, vielleicht Verwandte, Freunde treffen, die ein ähnliches Schicksal haben, da wird... die österreichische Integration sicher nicht so stattfinden“ (IV 7: 72-74).* Eine Lehrkraft schätzt diese dagegen gering ein: *„Meine Haltung ist einfach, dass Eltern und das, was von zu Hause kommt, mehr Rolle spielt. Schule kann schon zum Denken anregen, ja? Aber ich glaube, dass die Kinder, überhaupt im Gymnasium, schon relativ fertig sind, wenn die kommen. Dass man als Lehrer relativ wenig beeinflussen kann.“ (IV 6: 143-146)*

Die Kategorie Integration lässt sich also für das GWIKU 18 wie folgt zusammenfassen: Integration hat für die befragten Lehrkräfte an der Schule überwiegend etwas mit Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit und Gemeinsamkeit zu tun, funktioniert ihrer Meinung nach dann am erfolgreichsten, wenn Offenheit und Bewusstsein im Mittelpunkt stehen, wobei Schule hierbei eine wichtige Rolle spielt. In jeder der drei Unterkategorien gibt es jedoch auch andere, gegenteilige Ansätze.

## **7.2 Schule 2: AHS Bildungszentrum Kenyongasse, Mater Salvatoris**

In der AHS Kenyongasse wurden zwei Lehrkräfte befragt. Beide haben angegeben, dass sie Kontakt zu Flüchtlingskindern in einer oder mehreren Klassen hatten und auch noch haben. Beide glauben auch, dass dieser persönliche Kontakt ihren Zugang zur Thematik verändert hat. Die Befragten schätzen den Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihrer Schule bzw. auch in ihren Klassen mit 50% und mehr als relativ hoch ein. Selbst haben beide keine Flucht-, eine Lehrkraft allerdings Migrationserfahrungen. GW unterrichtet haben die Befragten sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe, als Zweitfach haben beide Geschichte angegeben. Eine Lehrkraft hat zehn Jahre Unterrichtserfahrung, die andere fünfzehn.

### **7.2.1 K1: Medien**

Was Umgang mit und Nutzung von Medien betrifft (K1.1) gehen die Aussagen der befragten LehrerInnen in der AHS Kenyongasse tendenziell eher in Richtung der Ausprägung „neuer“ Medien oder zumindest einer kombinierten Nutzung: *„Das wird heißen, dass ich einfach regelmäßig die Onlinezeitungen anschaue, dass ich, wenn ich eine Tageszeitung in die Hand bekomme, die bei uns aufliegt, einfach die dann auch durchblättere“ (IV 3: 295-297).* Auffallend dabei ist, dass auch soziale Medien als Informationsquelle genannt werden: *„Dass ich im Internet*

*einfach recht viel schau einfach, dass da... recht viel dabei ist. Was ich nicht habe ist Twitter, das mache ich nicht, aber Facebook klarerweise. Instagram habe ich auch nicht und... die Jugendportale der Kids lass ich gefälligst die Jugendportale der Kids sein“ (IV 3: 299-300).*

Die Aussagen zur Wirkung (K1.2) von Darstellungen in den Medien auf die Gesellschaft gehen in der AHS Kenyongasse auseinander. Eine Lehrkraft spricht hier von starker Einflussnahme: *„Ständig Negativberichterstattung beeinflusst natürlich, ja es macht etwas mit einem Menschen, es erzeugt Angst, Sorge, die Emotionen sind halt schnell da, die werden dann schnell missbraucht, von anderen Kräften, von politischen Kräften. Es ist hochgradig manipulativ, ja? Also... das... die Nachrichten einzusetzen, dann als Mittel in der Politik, einerseits hochgradig manipulativ, andererseits notwendig, weil die Leute haben ja ein Recht auch informiert zu werden. Aber... ja... großer Einfluss“ (IV 8: 198-203).* Die andere dagegen geht von einer nur bedingten Wirkung aus und meint, dass Elternhaus und Peergroup einen größeren Einfluss haben: *„meine Meinung ist tatsächlich die, dass sie einen... stark prägen können. Ich habe den Eindruck zugleich, dass sie... auf einem Level sind, wie, ja wie durchaus in der Schule, ja? Aber ich habe den Eindruck, dass es gegen Elternhaus und Peergroup schwierig ist“ (IV 3: 309-311).*

Für den Einsatz im Unterricht (K1.3) sind die Aussagen mehrheitlich der Ausprägung „Zeitungen“ zuzuordnen: *„Zeitungsartikel zum Beispiel? Ja, ziemlich regelmäßig. Also letztes Jahr... abhängig von den Themen, ja? Wenn es ein aktuelles Thema ist, dann eigentlich fast ausschließlich, weil da im Buch einfach nichts darüber... steht“ (IV 8: 174-176).* Auch in der Ausprägung „Multimedial“ sind Aussagen vertreten, wobei auch innerhalb dieser den Zeitungen ein großer Stellenwert eingeräumt wird: *„Zeitungsberichte jede Menge einfach, quasi wo sind wir, wo stehen wir, was ist zu erwarten... Ich finde auch, dass der ORF... in einiger Hinsicht wirklich gute Arbeit gemacht hat, gerade im ZIB-Magazin... dass da die Berichte sehr, also wirklich fein waren und einfach was du vom Unterricht her brauchst, sehr stark ist einfach, in komprimierter Weise immer wieder einen Input zu liefern, also von... mit einem Medium, ja“ (IV 3: 252-257).*

Hinsichtlich der zeitlichen Veränderung (K1.4) hat sich lediglich eine der befragten Lehrkräfte in der Kenyongasse klar deklariert: *„Ja. Und seit dem Sommer habe ich wieder eine Veränderung gemerkt, seit dem Sommer konsumiere ich noch weniger... tagesaktuelle Nachrichten... Ich gehe einfach wirklich weg davon, ja? Es reicht, einen... Es reicht einmal in der Woche“ (IV 8: 179-181).*

Die Aussage ist eindeutig der Ausprägung „Veränderung“ zuzuordnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Lehrkräfte der Kenyongasse privat eher digitale Medien nutzen, wohingegen im Unterricht hauptsächlich Zeitungen Verwendung finden. Über die Wirkung der Medien herrscht keine Einigkeit und zur zeitlichen Veränderung des Einsatzes im Unterricht lässt sich lediglich eine Meinung ablesen. Diese Meinung betont einen

Rückgang der Nutzung.

## 7.2.2 K2: Politische Bildung

Die Wertigkeit und Bedeutung (K2.1) der Politischen Bildung wird von den befragten LehrerInnen als „hoch“ eingestuft: *„Also bei mir spielt es eine sehr große Rolle, das ist... im Leben einfach wichtig, dass junge Menschen rauskommen, die eine eigene Meinung haben, die sich selber Information beschaffen können. Das ist für mich eine der zentralen Kompetenzen, zu sagen, dass du überhaupt eine gute Quellenkritik einfach hast und einfach eine Methodenkompetenz in der Hinsicht entwickelt hast, dass du wirklich für dich besser einschätzen kannst und aus meiner Erfahrung, [um das zu fördern,] da kann man nicht zu viel machen“* (IV 3: 344-349).

Der Einsatz im Unterricht (K2.2) lässt sich bei den Befragten in der AHS Kenyongasse der Ausprägung „themengebunden“ zuordnen: *„Es kommt vor... zum Beispiel beim Thema Sozialpartnerschaft kommt es vor. Das haben wir in der dritten Klasse, in der Unterstufe das erste Mal. Es kommt aber auch vor bei so Themen wie Wassermangel, ja? Also wir haben in der ersten Klasse schon das Thema... Landschaftsökologische Zonen, die Klimazonen und das Bewusstsein zu schaffen, es gibt Regionen in der Welt, wo es zu wenig Wasser gibt. Damit kann man dann eigentlich auch den Bogen spannen zur Politik“* (IV 8: 226-231). Vereinzelt spielen auch die Schulstufen eine Rolle in den Aussagen zum Einsatz Politischer Bildung im Unterricht.

Wie schon bei den Medien, hat auch bei der zeitlichen Veränderung (K2.3) des Einsatzes der Politischen Bildung nur eine befragte Lehrkraft eine konkrete Aussage getätigt. Ihr zufolge hat es keine Veränderung gegeben: *„Ich hab es immer schon wichtig gefunden und für mich war das immer der große Spagat, das in den Unterricht einzubetten, wie mir das gelingt“* (IV 8: 286-287).

Politische Bildung hat unter den befragten LehrerInnen der AHS Kenyongasse also eine hohe Bedeutung, wird überwiegend themengebunden eingesetzt und hat, zumindest durch die Aussage einer Lehrperson belegt, keine zeitliche Veränderung erlebt, da sie immer schon bedeutend war.

## 7.2.3 K3: Flüchtlingspolitik

Hinsichtlich der Schwerpunktsetzung in der Flüchtlingspolitik (K3) sind sich die befragten LehrerInnen der AHS Kenyongasse einig. Für sie sind alle geführten Debatten gleich relevant, weshalb die Aussagen der Ausprägung „alle drei gleichwertig“ zugeordnet werden: *„Ich finde alle Bereiche interessant und es sind auch alle Bereiche, die die Menschen interessieren. Das gehört, das ist so die Faktenebene, das ist die Sachebene und da ist es wichtig, ich finde, möglichst viele Bereiche aufzuzeigen... also ganz viel... je mehr, desto besser. Allerdings glaube ich nicht, da bin*

*ich sehr pessimistisch, dass die Gesellschaft die vernünftigen Schlüsse daraus zieht“ (IV 8: 264-268). Für die Gesamtheit der Debatte spricht auch folgende Feststellung: „Die Debatte Wirtschaftsflüchtling oder nicht, ist für mich sowieso sinnlos. Also das versuche ich den Kindern auch zu vermitteln. Das ist für mich kein Ansatzpunkt, zu trennen... Wirtschaftsflüchtling oder... oder nicht Wirtschaftsflüchtling“ (IV 8: 280-283).*

#### **7.2.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht**

Die Sensibilisierung (K4.1) für den Themenkreis hat bei den LehrerInnen der AHS Kenyongasse auf unterschiedlichste Art und Weise stattgefunden. Dementsprechend vielfältig sind auch die Aussagen dazu, die sich in alle Ausprägungen einordnen lassen. So meint eine Lehrkraft etwa: *„Es hat mich als Klassenvorstand betroffen, weil ich ein Flüchtlingskind in die Klasse bekommen habe“ (IV 8: 17-18),* womit die Ausprägung „durch Kontakt“ angesprochen wird. Der Ausprägung „durch Engagement“ entspricht folgende Aussage derselben Lehrperson: *„Privat ist es mir ganz schlecht damit gegangen... weil die Nachrichten täglich auf mich hereingeprellt sind... und... ja, einfach erschütternde Ereignisse stattgefunden haben, die mich zutiefst bewegt haben. Also wir haben auch im, privat im Freundeskreis zu Hause mit meinem Mann und, viel geredet darüber, viel ausgetauscht. Es hat uns alles sehr bedrückt, sehr beschäftigt, wir waren auch ein wenig aktiv bei der Hilfe von Flüchtlingen, wir haben Sachen gespendet. Ja, es war schon sehr emotional besetzt das Thema. Als Lehrerin hat es mich dann dadurch auch extrem betroffen gemacht und ich habe dann schon Mittel und Wege gesucht, das zu thematisieren“ (IV 8: 4-10).* Aber auch die Ereignisse selbst sind als Sensibilisierungsgrund genannt worden, was in die Ausprägung „durch Ereignisse“ fällt: *„Da die Thematik durchaus an Herz und Nieren geht, es nicht immer leicht ist zu trennen zwischen dem, was die Emotion sagt und dem, was die Fakten da sind“ (IV 3: 4-6).* Und nicht zuletzt hat es „durch räumliche Nähe“ ebenfalls eine Sensibilisierung gegeben: *„Das heißt, eine Schule, die so nah am Westbahnhof ist, wo ja... ein Hotspot war, was die Flüchtlingssituation anbelangt hat, wo Jugendliche regelmäßig vorbeigekommen sind, bei einfach... zig Möglichkeiten, Gelegenheiten, wo auch Flüchtlinge auch waren, war das und ist das noch eine Thematik, die natürlich ganz stark da ist“ (IV 3: 8-11).*

Die Häufigkeit (K4.2) des Themenblocks im Unterricht sehen die befragten LehrerInnen der AHS Kenyongasse gesteigert gegenüber früher: *„Ich glaube, dass Migration einfach... in der Wertigkeit und in der Notwendigkeit einfach raufgerutscht ist, massiv als Thematik, ja? Das würde ich, würde ich jetzt einmal behaupten, also, dass das definitiv mehr eine Rolle spielt, weil Leute für sich einfach persönliche Erfahrungen gemacht haben, ja“ (IV 3: 227-230), „Das Bewusstsein ist einfach jetzt stärker“ (IV 8: 125-126).*

In der didaktischen Herangehensweise (K4.3) dominieren in den Aussagen der Interviewten „aktivierende/konstruktivistische Ansätze“: *„hab ich sie vorab von der Planung her mal zeichnen lassen, wie stellt ihr euch einen Flüchtling vor“* (IV 3: 59-60). Aber auch Aussagen, die zu „diskursiven Ansätzen“ gehören, kommen vor: *„was ich ganz gerne mache ist ein Talkshowformat“* (IV 3: 150-151). Ebenso gibt es Aussagen zu „dekonstruierenden Ansätzen“: *„weil es ein sehr schönes Beispiel ist, für die Komplexität, also für die Komplexität dieses Themas an sich, ja? Also man kann mit Fakten kommen, man kann so mit, ich habe zum Beispiel mit einer Klasse so diese Mythen aufgearbeitet, diese Falschaussagen analysiert und... wir haben über Vorurteile gesprochen“* (IV 8: 122-125). Und auch „exemplarische Ansätze“ sind vorgekommen: *„eine deutsche Firma hat einen Auftrag von der ungarischen Regierung für Stacheldrahtzaunproduktion zurückgelegt. Wäre glaube ich ein Volumen gewesen von 500.000 Euro, was definitiv für eine Firma mittlerer Größe eine schöne Summe ist. Und sie haben es abgelehnt, ja? Und das habe ich dann zum Thema gemacht, eben zu sagen, ok, wie gehen wir damit um“* (IV 3: 146-150).

Die Aussagen zur Ermüdung (K4.4) sind in der AHS Kenyongasse eindeutig. Alle befragten LehrerInnen haben mehrfach angedeutet, dass der Umfang und die Dauer der Thematik „ermüdend“ waren: *„es wäre fein, wenn das Thema vorbei wäre, wenn es positiv gelöst werden würde, ja? Weil es aber nicht so ist, ist Ermüdung... da“* (IV 3: 37-38), *„ich habe letztes Jahr wirklich viel gemacht mit Klassen, es war mir dann schon selber fast zu viel. Weil es mich einfach so sehr berührt hat. Ich habe dann einfach schwer... Ich habe dann irgendwie gemerkt, ich muss da jetzt Abstand gewinnen, ja?“* (IV 8: 114-116).

Betrachtet man die Unterkategorie Schulstufe, Curriculum (K4.5), lassen sich keine eindeutigen Einordnungen ablesen. Die interviewten LehrerInnen der AHS Kenyongasse haben dazu sowohl Aussagen der Ausprägung „Unterstufe“, jener der „Oberstufe“, als auch betreffend beider Stufen getätigt.

Zusammenfassend kann für Migration, Asyl und Flucht im GW-Unterricht an der AHS Kenyongasse also festgehalten werden, dass unterschiedlichste Sensibilisierungen zu überwiegend aktivierendem, konstruktivistischem Einsatz im Unterricht geführt hat. Die Themen finden im Unterricht spürbar häufiger Platz als früher, wobei sie keiner Schulstufe eindeutig zuordenbar sind. Die befragten Lehrkräfte haben durch die Intensität des Themas, was Einsatz und Ereignisse betrifft, ein bestimmtes Maß an Ermüdung verzeichnet.

## 7.2.5 K5: Unterstützung

Bei der „internen“ Unterstützung (K5.1) war in der AHS Kenyongasse die Ausprägung der „LehrerInnenebene“, als auch jene die „SchülerInnen- und LehrerInnenebene“ gemeinsam anspricht, herauszulesen. Aussagen erstere betreffend lauten: *„Die Frage ist, Unterstützung nach innen, wie kann man, wie können wir uns helfen, kann man selber sich helfen? Und das war eigentlich sehr schön zu sehen, dass dann im Grunde, ja Solidarität einfach da war“* (IV 3: 287-289), *„das Bewusstsein war bei uns Lehrern sehr groß und ich denke mir, das ist schon einmal eine ganz gute Sache, wenn wir alle an einem Strang ziehen und die wichtigsten globalen Themen da besprechen“* (IV 8: 131-133). Bezüglich der beide Gruppen betreffenden Ebene haben die Interviewten Sammelaktionen für Geld, Spielzeug und Ähnliches angesprochen, ebenso wie die Organisation und Durchführung des Transports der gesammelten Sachen nach Traiskirchen gemeinsam mit SchülerInnen.

Was die „externe“ Unterstützung (K5.2) angeht, hat sich nur eine befragte Lehrkraft geäußert. Deren Aussagen zählen dabei zur Ausprägung „viel“: *„Die Caritas hat recht viel Information gemacht... im Bezirk hat es Informationen gegeben, der siebente Bezirk war da engagiert und mit dem Westbahnhof direkt vor der Nase, ist natürlich klar, da ist etwas zu machen“* (IV 3: 280-282).

Wünsche nach zusätzlicher Unterstützung hat auch nur eine befragte Lehrkraft geäußert. Diese sind finanzieller Ausprägung: *„Staatliche Unterstützung für so Dinge wie... eben Sprachkurse einerseits, andererseits auch Aktivitäten für, gerade die Jugendlichen, die ohne Familie herkommen“* (IV 8: 93-95).

Sowohl intern als auch extern ist Unterstützung auszumachen gewesen, wobei vor allem in finanzieller Hinsicht noch mehr wünschenswert gewesen wäre.

## 7.2.6 K6: Diversität im Unterricht

Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die nicht direkten Bezug zu Flüchtlingen haben bzw. nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der aktuellen Fluchtsituation stehen (K6.1), schildert lediglich eine der befragten Lehrkräfte der AHS Kenyongasse: *„Es ist nämlich so, speziell in dieser Klasse, dass einige arabischstämmige Schüler drinnen sind, auch ein syrisches Mädchen, dass aber schon länger in Österreich ist“* (IV 8: 36-37). Die Aussage ist der Ausprägung „kulturell“ zuzuordnen.

In der Unterkategorie Erfahrungen mit Flüchtlingen (K6.2) sind die Aussagen einerseits „unterrichtsbezogen“: *„Wir haben einige Jugendliche in der Schule, mit Fluchtgeschichte in der*

*Familie, zum Teil mit eigener Fluchtsituation auch dabei, deswegen ist das vielleicht für einige sehr emotional belastend und dann ist auch aufzupassen auf sie, ja“ (IV 3: 87-92) andererseits „integrationsbezogen“: „Also ich habe schon gemerkt, dass sie ihn kennenlernen wollen, dass sie ihn integrieren wollen“ (IV 8: 23-24).*

### **7.2.7 K7: Sprachkenntnisse**

Zum Level (K7.1) der Sprachkenntnisse der Flüchtlingskinder gibt es lediglich die Einschätzung einer Lehrkraft der AHS Kenyongasse, die noch dazu nur einen einzelnen Schüler betrifft. Die Lehrkraft stuft die Kenntnisse hierbei als „mittel“ ein: *„Er versteht das meiste... was Alltagsdeutsch betrifft. Unterrichtssprache versteht er kaum, noch immer... Also die Integration ist sehr schwer, die sprachliche Integration“ (IV 8: 51-52).*

Hinsichtlich der gesetzten Maßnahmen (K7.2) um die Sprachkenntnisse von Flüchtlingskindern zu verbessern, nennt die gleiche Lehrkraft: *„etliche arabischsprachige Kinder, die dann alles übersetzt haben“ (IV 8: 43-44).* Die Aussage fällt in die Ausprägung „Mitschüler“.

Zur Bedeutung (K7.3) der Sprachkenntnisse hat sich ebenfalls nur diese Lehrkraft konkret geäußert. Sie misst ihnen eine mittlere Bedeutung bei: *„mittelfristig sehr wichtig, kurzfristig ist einmal die Stabilisierung allernotwendigst, also die psychologische Betreuung und die Stabilisierung und das Gefühl, dass es eine Bezugsperson gibt“ (IV 8: 62-63).*

### **7.2.8 K8: Integration**

Auch den Begriff der Integration hat nur eine der beiden befragten Lehrerpersonen der AHS Kenyongasse verwendet. Die Definition (K8.1) umfasst dabei mehrere Ansätze, weshalb sie auch zur Ausprägung „mehrere“ gestellt wird: *„Das sind mehrere Ebenen. Das ist... das eine ist das Sprachliche, dass ein Verständnis möglich ist. Das heißt aber nicht, dass der andere perfekt Deutsch können muss, ja? Es reicht ein Verstehen... finde ich, ich habe da einen anderen Zugang. Ich finde nicht, dass Integration auch sein soll, dass ein... ein Mensch aus dem Ausland perfekt Deutsch beherrscht... das Verstehen ist im Vordergrund, das... das Zurechtkommen in der anderen, in dem anderen Land... da, das ist eine zweite Ebene, so zurechtkommen, mit zurechtkommen meine ich... sich kümmern um... also, wie soll ich sagen... die täglichen Dinge selber bewältigen können, abgesehen jetzt vom Wohnen... die Versorgung, ja? Wie versorge ich mich... Nahrungsmittel, wie komme ich zu Ärzten, solche Dinge in weiterer Folge. Wo sind die Behörden die ich brauche für bestimmte Dinge, ja? Das ist dann auch, ja?... So einfach, ja... das Zurechtkommen in einem Land, das Verstehen“ (IV 8: 70-80).*

Als Erfolgsfaktoren (K8.2) nennt dieselbe Lehrkraft Punkte, die zur Ausprägung „finanzielles/personelles“ zählen: *„Viel mehr Ressourcen, viel mehr staatliche Unterstützung, viel mehr Geld“* (IV 8: 92).

Zur Rolle der Schule (K8.3) bei der Integration hat keine der befragten Lehrkräfte in der AHS Kenyongasse eine konkrete Aussage getätigt.

### **7.3 Schule 3: BG, BRG, WISKU 11 Geringergasse**

An der „Geringergasse“ wurden drei Lehrkräfte befragt. Alle drei haben angegeben, dass sie persönlichen Kontakt mit Flüchtlingskindern in einer oder mehreren Klassen hatten. Zumindest zwei glauben, dass dieser Kontakt ihren Zugang zur Thematik verändert hat. Den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an ihrer Schule schätzen die Befragten auf 50% oder mehr, wobei jener in den unterrichteten Klassen teilweise mit 40%, teilweise mit bis zu 70% beziffert wird. Fluchterfahrungen hat keine der befragten Lehrkräfte gemacht, eine hat angegeben über Migrationserfahrungen zu verfügen. Alle drei haben sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe GW unterrichtet. Sie besitzen zwischen fünf und zehn Jahren Unterrichtserfahrung, die Zweitfächer sind Französisch, Informatik und Bildnerische Erziehung.

#### **7.3.1 K1: Medien**

Umgang und Nutzung von Medien (K1.1) fällt bei den befragten Lehrkräften der Geringergasse unterschiedlich aus. Die Aussagen fallen einerseits in die Ausprägung „alte“ Medien: *„Ich lese jeden Tag den Standard und die Presse. Schau auch in die Heute-Zeitung rein, geb es schnell wieder weg“* (IV 4: 104-105). Andererseits gibt es auch solche, die bei „neuen“ Medien einzuordnen sind: *„Ich sehe wenig fern, fast gar nicht eigentlich. Also... ich habe die meisten Informationen aus dem Internet. Also ich schaue Nachrichten... meistens sogar im... ab und zu, also die ZIB ab und zu, aber oft auch dann erst im Nachhinein im Internet... Eigentlich fast alles nur noch über das Internet, ja?... Aber schon auch jetzt zum Beispiel vom ORF oder so. Dann lese ich viel Zeitung online... ja eigentlich fast alles mittlerweile... indirekt natürlich über das Internet. Also ich habe keine Tageszeitung, weil ich das nicht dazu komme. Bis ich wirklich zu Hause bin und zum Zeitung lesen komme, [lacht auf] [???] [sind] die Informationen schon wieder veraltet. Also ich mache das eben auch über, über Apps halt, dass ich Zeitung lese... Ja, Nachrichten schaue ich eigentlich fast regelmäßig, mehr oder weniger, aber auch online halt“* (IV 9: 258-266). Eine befragte Lehrkraft in der Geringergasse hat auch angegeben, dass sie sowohl „alte“, als auch „neue“ Medien nutzt. Ihre Aussage fällt also in die Ausprägung „Kombination“.

Die befragten Lehrkräfte gehen überwiegend von einer „starken“ Wirkung der Medien (K1.2) aus,

wie die Aussage einer der Lehrpersonen deutlich zeigt: *„Ich glaube einen sehr großen, oft auch einen... also er kann sehr positiv sein, aber dann auch negativ, also ich glaube, die Stimmung ist ja sehr gekippt... von, wenn man sich anschaut was letzten September da passiert ist [lacht], wenn wir uns anschauen, wo wir heute sind, mit einem tollen Grenzmanagement, das jetzt eigentlich ganz unnötig ist und... politischen Aussagen und... ja... Minijobs um 2 Euro 50 oder 5 Eu... also die Diskussion hat sich ja sehr verlagert und... ich glaube, da haben Medien einen sehr großen Einfluss, auch wie das kommuniziert wird“* (IV 5: 185-190). Aber auch kritische Äußerungen, die nur eine „bedingte“ Wirkung vermuten, sind herauszulesen gewesen: *„Ich glaube, dass Medien ein sehr wichtiges... eine sehr wichtige Informationsquelle sein können, dass ich aber selber eine Kompetenz haben muss, um diese Medien auch teilweise zu verstehen oder sagen wir so, zwischen den Zeilen zu lesen“* (IV 4: 131-134).

Beim Einsatz von Medien im Unterricht (K1.3) lässt sich eine große Vielfalt ausmachen. In jeder Ausprägung sind Aussagen vertreten, sowohl „Zeitungen“: *„Natürlich vergleicht man jetzt zum Beispiel auch Zeitung, Zeitungsberichte, dass man sagt, ok, von dem, man schaut sich die eine Zeitung an und dann die andere Zeitung“* (IV 9: 293-294) als auch „Bilder“: *„Sehr viel mit Bildern, mit Bildern ist ganz, ganz interessant, konträre Ansichten... zu demonstrieren“* (IV 4: 114-115) als auch „Online“ und „Multimedial“.

Hinsichtlich der zeitlichen Veränderung (K1.4) in der Verwendung von Medien im Unterricht haben zwei Lehrkräfte divergierende Aussagen getätigt. Eine verweist dabei auf die ohnehin immer schon gegebene Bedeutung und Wichtigkeit des Einsatzes, die andere betont, die Veränderung vor allem in der persönlichen Nutzung zu sehen: *„Die Heute-Zeitung nehme ich noch weniger in die Hand als schon vorher... und ansonsten... jetzt eigentlich nicht. Ich habe nur wahrscheinlich sogar weniger, ich habe jetzt angefangen weniger Zeitungen zu lesen, das kann auch sein“* (IV 4: 137-139).

Zusammenfassend lässt sich also für diese Schule festhalten, dass sowohl bei der persönlichen, als auch bei der unterrichtsbezogenen Nutzung von Medien eine große Vielfalt vorhanden ist, wobei den Medien eine überwiegend starke Bedeutung hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Gesellschaft eingeräumt wird. Zumindest bei einer Lehrkraft ist es darüber hinaus durch die aktuellen Ereignisse 2015 zu einer veränderten Nutzung von Medien gekommen.

### **7.3.2 K2: Politische Bildung**

Der Wertigkeit und Bedeutung der Politischen Bildung (K2.1) räumen die befragten LehrerInnen der Geringergasse einen überwiegend „hohen“ Stellenwert ein: *„Also für mich ist das einfach*

wirklich ein Grundprinzip, das im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht ja wunderbar ausgespielt werden kann, das ist ja wie so eine Trumpfkarte jedes Mal“ (IV 4: 153-155), „Ich glaube... dass viele Themen in Geographie ohne politische Bildung gar nicht funktionieren, ja? Das ist zwar vielleicht nicht so offensichtlich, wie es in Geschichte der Fall wäre, weil man da, weil ich, also ich unterrichte jetzt nicht, die, das ist das Parteiprogramm von diesen und jenen Parteien, ja? Aber Wirtschaft und Soziales funktioniert, kann man gar nicht richtig diskutieren ohne Politik, weil die natürlich einen massiven Einfluss darauf hat, ja?... Deswegen glaube ich, hat es einen sehr großen Stellenwert“ (IV 9: 308-323). Eine Lehrkraft schränkt die Bedeutung hinsichtlich der Schulstufe etwas ein, weshalb ihre Aussage der Ausprägung „mittel“ zuzuordnen ist: „je älter... die Schülerinnen und Schüler werden und je reifer, desto höheren Stellenwert hat politische Bildung, finde ich“ (IV 5: 218-219).

Beim Einsatz im Unterricht halten sich Äußerungen, die in die Ausprägung „themengebunden“ fallen und solche, die zur Ausprägung „schulstufengebunden“ gehören, die Waage. Folgende Aussage gehört zur erstgenannten Ausprägung: „Weil es einfach... dann auch manchen Themen gibt, die schon so... die sehr interessant sind, aber die in der Tiefe dann so auch nicht behandelt werden können, weil sie einfach zu komplex sind schon, dass es schon für mich sie zu erfassen oder so, ist ja gerade auf europäischer Ebene, sehr oft gar nicht so leicht alles zu durchblicken, wie es halt rennt, auch hinter den Kulissen, weil es ja alles sehr auch aktuell ist. Dann gibt es natürlich sehr viel nicht, wie du dich informieren kannst, weil viel nicht publiziert ist und so weiter. Also das ist natürlich alles irgendwo eine Herausforderung an dich selber auch. Und dann das dann umzuschreiben auf einen Unterricht oder im Unterricht so umzuwandeln, dass es irgendwie dann auch... so vermittelt werden kann, ist natürlich dann eine Herausforderung. Und darum muss man da sicher dann auch Abstufungen machen, je nach Thema, je nach Altersgruppe, wie du das dann vermittelst“ (IV 5: 233-242). Nachfolgende Aussagen lassen sich der Ausprägung „schulstufengebunden“ zuordnen: „Deswegen ist es für mich genauso wichtig, dass ich in einer Unterstufenklasse auch einmal erkläre, was es bedeutet... ich gehe zur Wahl, wer wird denn überhaupt gewählt? Warum ist es wichtig zu wählen, warum ist es nicht egal... wer wählt? Was bedeutet Politik, was bedeutet Konflikt? Wie kann man Konflikte abdrehen, ja? Warum erschlagen sich manche, warum diskutieren manche andere?“ (IV 4: 149-153), „es bietet sich natürlich auch mehr bei vertiefenden Themen in der Oberstufe an, wo man sagt, in der Unterstufe sind ja viele Bereiche eher oberflächlich, oder du machst sie zum ersten Mal, da ist es natürlich ein anderer Umgang mit, wie du politische Bildung auch darin integrierst... auch auf einem anderen Niveau sagen wir einmal, als dann natürlich in einer siebenten oder achten Klasse“ (IV 5: 213-217).

Ähnlich wie bei den Medien gibt es auch bei der zeitlichen Veränderung der Umsetzung von

Politischer Bildung im Unterricht (K2.3) divergierende Aussagen. Eine der befragten Lehrkräfte der Geringergasse betont, dass Politische Bildung immer gleich wichtig sei, weshalb es keine Veränderung gegeben hat, eine weitere sieht dagegen sehr wohl eine Veränderung: *„ich glaube schon, einfach... einfach deswegen, weil man sieht, wie unterschiedliche... Menschen oder was Unwissenheit macht, ja? Das ist es eigentlich, was Unwissen, Unwissenheit kann sehr, sehr viel anrichten, glaube ich, in einer Gesellschaft. Und gerade deswegen ist es wichtig, dass die Schüler politisch gebildet sind, ja? Und Hintergrundwissen haben und Fakten kennen“* (IV 9: 356-360).

Politische Bildung hat also, zusammenfassend gesprochen, für die befragten LehrerInnen der Geringergasse eine überwiegend starke Bedeutung, wird hauptsächlich themen- und schulstufengebunden im Unterricht umgesetzt und hat sich, sofern eine Veränderung zu sehen war, noch in der Bedeutungszumessung verstärkt.

### **7.3.3 K3: Flüchtlingspolitik**

Zur Flüchtlingspolitik (K3) haben die LehrerInnen der Geringergasse unterschiedliche Auffassungen. Eine klare Tendenz, in welche Richtung die Debatten verstärkt laufen sollten, lässt sich nicht ablesen. Einerseits wird die „humanitäre“ genannt: *„Ich glaube, an erster Stelle würde für mich immer zuerst die humanitäre Debatte kommen, ja? Das wäre immer die erste. Die beiden anderen kommen für mich erst danach, ja?... Wobei, man kann natürlich die Sicherheitsdebatte nicht ganz außer Acht lassen, also ich glaube, das gehört auch schon dazu, bzw. Wirtschaftsdebatte ist für mich dann erst in, als Integrationsfrage natürlich dann ein Thema... Aber für mich kommt an erster Stelle natürlich einmal die humanitäre Debatte“* (IV 9: 347-352). Andererseits gibt es auch Aussagen zur „Sicherheitsdebatte“: *„Eine Sicherheitsdebatte. Ja, ist es auch. Und ich sehe es auch ganz anders mittlerweile. Ich habe die Sache auch immer, sage ich jetzt einmal, als erwachsener Mann gesehen... Als Frau sieht man die Sache mittlerweile wirklich ganz anders... Ich habe eine Freundin, die sagt, sie hat wirklich teilweise Angst, am Abend durch Wiener Neustadt, woher ich ja ursprünglich komme, zu gehen, wie sie das Flüchtlingszentrum bei der Arena Nova aufgemacht haben... Und die ist in keiner Weise irgendwie auch nur politisch rechts oder was weiß denn ich, die ist sehr liberal. Aber sag einfach, wenn ich dann wirklich dann, Angst haben muss, weil es hier einfach Burschen gibt oder Männer gibt, die auf einmal wirklich denken, Frauen sind Freiwild, böse gesagt. Und ich habe es leider selber miterlebt, dass das nicht nur einmal vorkommt, sondern öfters vorgekommen ist“* (IV 4: 196-204). Interessanterweise wird die Verstärkung der Sicherheitsdebatte von einer männlichen Lehrkraft gefordert, während eine weibliche Kollegin das kritisch sieht: *„Gegenüber dieser Sicherheitsdebatte bin ich sehr, sehr skeptisch, weil ich glaube, Sicherheit hat immer sehr viel mit Angst zu tun und ich bin absolut gegen eine Angstdebatte, also*

somit bin ich auch eher gegen eine Sicherheitsdebatte, obwohl es auf jeden Fall ein Thema ist. Also jeder der sagt, es ist keine Sicherheitsfrage, der macht sich auch etwas vor, davon bin ich absolut überzeugt, das haben wir jetzt auch schon häufiger gesehen, dass es natürlich ein Sicherheitsproblem gibt, weil eben nicht nur... Menschen kommen, die unserer Hilfe und des Schutzes brauchen, sondern eben auch andere, die ganz anderer Ziele verfolgen“ (IV 5: 247-253). Darüber hinaus gibt es auch Aussagen, die eine verstärkte „Wirtschaftsdebatte“ und eine Verstärkung von humanitären und wirtschaftlichen Debatten in gleichem Maße fordern.

### **7.3.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht**

Geht es um die Sensibilisierung (K4.1) für den Themenkreis, werden von den interviewten LehrerInnen der Geringergasse unterschiedlichste Gründe genannt. Es sind Aussagen, die der Ausprägung „durch Kontakt“ zuzuordnen sind: „In der Schule haben wir es mitbekommen, natürlich, dass wir jetzt auch vereinzelt Flüchtlingskinder in den Klassen sitzen haben... die halt ihre unglaublichen Geschichten mittragen. Unglaublich unglaubliche Geschichten“ (IV 4: 10-12). Es sind aber auch solche die zur Ausprägung „durch Engagement“ gehören, herauszulesen gewesen: „Mich dann versucht auch ein bisschen zu engagieren und natürlich war es dann auch im Unterricht ein Thema, weil es natürlich auch für die Schüler ein Thema war“ (IV 9: 7-8). Genauso kommen Aussagen vor, die in die Ausprägung „durch Ereignisse“ fallen: „Es war natürlich ein Thema, das irgendwie... alles dominiert hat für eine Zeitlang, ja? Und... das betrifft einen natürlich persönlich dann vor allem einmal“ (IV 9: 4-5). Und schließlich hat eine Lehrkraft auch die „räumliche Nähe“ betont: „Ich wohne in der Nähe vom Westbahnhof und da hat man das natürlich sehr, sehr stark mitbekommen eine Zeitlang“ (IV 9: 6-7).

Die Häufigkeit (K4.2), mit der das Thema im Unterricht vorkommt, hat sich bei den befragten LehrerInnen der Geringergasse nicht verringert. Die Aussagen einer Lehrkraft lassen auf eine Steigerung der wahrgenommenen Intensität schließen: „Vorher war das irgendwie ein Thema, das irgendwie für die Schüler oft sehr weit weg war. Und das war es auf einmal nicht mehr. Und das hat sich sehr stark verändert eigentlich“ (IV 9: 51-53). Eine andere Lehrperson spricht von gleichbleibender Häufigkeit: „Nein, weil das Thema war für mich immer schon wichtig und es sind dann einfach die aktuellen Ereignisse, an die man dann anknüpft und das neu aufbereitet, aber das Thema ist immer gleich wichtig und hat immer einen gleich hohen Stellenwert für mich, nämlich einen sehr hohen“ (IV 5: 42-44).

Was die didaktische Herangehensweise (K4.3) an den Themenkreis betrifft, sind zahlenmäßig am häufigsten Aussagen zu „dekonstruierenden Ansätzen“ gekommen: „Mein eigener Einsatz drinnen war, dass ich hauptsächlich jetzt einmal auf viele rechtlichen Sachen eingegangen bin. Auch einmal

klargestellt habe, was bedeutet Asyl, was ist Flucht, dieser neue Terminus Wirtschaftsflüchtling einmal zu, zu dekonstruieren, weil... vor zwei, drei Jahren war Wirtschaftsflüchtling für niemanden ein Begriff, weder positiv noch negativ“ (IV 4: 80-84), „Es ging sowohl um Flucht und Migration auf, in einem globalen Kontext, also auch in einem europäischen und österreichischen und hier ist es eher darum gegangen... so Klischees aufzudecken oder einfach einmal die Leute zum Nachdenken zu bringen, durch einfach Begrifflichkeiten, also durch vor allem... ja, inwieweit eben Worte oder... ja, mediale Ausdrücke und so weiter dann schon auch unsere Sicht auf die Sache beeinflussen“ (IV 5: 278-282). Aber auch „diskursive Ansätze“, „mediale Ansätze“, „exemplarische Ansätze“ und „übergeordnete Ansätze“: „wir haben es sogar als eigenes Thema, Schulthema, Jahresthema... Thema Flucht und Vertreibung gehabt“ (IV 4: 14-15) kommen vor.

In der Frage der Ermüdung (K4.4) sind sich die LehrerInnen der Geringergasse nicht einig. Die Aussagen zweier Lehrkräfte deuten teils stark darauf hin: „Und natürlich was... war das allgegenwärtig, ja? Und so hab ich es eigentlich... teilweise auch als ziemlich belastend mitbekommen, weil ich es vorher vielleicht, sagen wir einmal emotionsloser unterrichtet habe“ (IV 4: 15-17), „Und es ist ein sehr, sehr anstrengendes Thema gewesen, finde ich, zu unterrichten. Ich freue mich, ganz offen gesagt, dass ich es dieses Jahr nicht unterrichten muss. Mein Schuljahr hat dieses Jahr so angefangen, dass ich sage, ich bin glücklich, dass ich das Thema nicht unterrichten muss heuer“ (IV 4: 19-22), „Ich muss sagen, ich bin jetzt mittlerweile auch schon an einem Punkt wo, wo man schon ein bisschen übersättigt ist, ja? Wo einem langsam im Unterricht zumindest das Thema ein bisschen zum Hals raushängt, weil es jetzt so viel Thema war und irgendwann... Ja, mir geht es zumindest ganz massiv so“ (IV 9: 337-340). Eine weitere Lehrkraft widerspricht dem in ihren Aussagen deutlich: „So bekommst du halt natürlich sehr viel mit und beobachtest auch sehr viel, hörst den anderen sehr viel zu, aber ganz konkret, ich war... da so für mich... du denkst dir natürlich immer deinen Teil, aber so ganz richtig betroffen war ich nicht, also dass ich wirklich voll herausgefordert werde da selber die Initiative zu ergreifen, auch in mehreren Klassen oder so oder wo man wirklich ganz konkret mit anderen viel zusammenarbeiten muss, um zu schauen, wie können wir das jetzt schaffen und so weiter und so fort“ (IV 5: 150-155). Die gleiche Lehrkraft betont allerdings weiter: „Für mich persönlich war es nicht besonders hoch, weil ich eben... nur in einer Klasse... weil nur in einer Klasse... eigentlich beteiligt war, wo ein... wo ein Bursche eben neu eingeschult wurde in einer fünften Klasse, aber die hat mein Unterrichtspraktikant dann unterrichtet“ (IV 5: 146-148).

Einigkeit herrscht dagegen in der Unterkategorie Schulstufe, Curriculum (K4.5). Die Aussagen der befragten LehrerInnen lassen sich durch die Bank der Ausprägung „beides“, also sowohl einer Umsetzung in der Unterstufe als auch in der Oberstufe, zuordnen: „Aber natürlich, im Unterricht

*bietet es sich in sehr vielen Jahrgängen an, also aktuelle Geschehnisse sowieso und auch das Thema Migration und Flucht kommt ja auch immer wieder im Lehrplan vor. Also das heißt, das ist für mich sowieso obligatorisch, dass das dann behandelt wird“ (IV 5: 14-16).*

Zusammenfassend für die Kategorie Migration, Flucht, Asyl im Unterricht lässt sich sagen, dass eine Vielfalt von Faktoren zur Sensibilisierung für den Themenkreis geführt haben, dieser im Vergleich zu früher gleich oft, bis öfter und häufig mit einem dekonstruierenden Ansatz, dafür in so gut wie allen Schulstufen bearbeitet wird. Die Häufigkeit der Bearbeitung im Unterricht hat zumindest bei einem Teil der Lehrkräfte auch zu Ermüdungserscheinungen geführt.

### **7.3.5 K5: Unterstützung**

In der Unterkategorie „intern“ (K5.1) lassen sich faktisch alle Aussagen der befragten Lehrkräfte der Geringergasse der Ausprägung „LehrerInnenebene“ zuordnen. Hierbei wurden Spendensammlungen, ein Projekt aber vor allem der Austausch in der Kollegenschaft und das Jahresthema hervorgehoben: *„Ich habe es als unterstützend einmal gefunden, dass wir ein... als Jahresthema aufgezoogen haben. Habe ich unterstützend deswegen gefunden, weil sich damit alle Kolleginnen und Kollegen in der einen oder anderen Weise damit beschäftigt haben, wir sehr viel Austausch, ja im Kollegium hatten“ (IV 4: 38-41)* Die Aussage einer Lehrkraft gehört darüber hinaus zur Ausprägung „SchülerInnenebene“: *„Da haben... Schüler, ich glaube zwei Klassen waren das, Kontakt zu... auch anderen Jugendlichen, die geflohen sind, ich glaube, das waren auch unbegleitete Minderjährige. Ob es nur solche waren, weiß ich gar nicht... Auf jeden Fall von Jugendlichen aus einem Flüchtlingsheim, haben da Kontakt aufgenommen und die haben die in die Schule geholt und das glaube ich, war dann so geplant oder war dann sogar so einmal im Monat, dass sie sich getroffen haben, ausgetauscht haben, ich glaube, ein bisschen Deutsch beigebracht haben“ (IV 9: 244-249)*

Bei der externen Unterstützung (K5.2) sind sich die Interviewten einig, dass diese gering ausgefallen ist: *„es gibt eigentlich, jetzt schon Deutschförderung und so, aber in Wirklichkeit ist es alles viel, viel, viel zu wenig, um... hier richtig gute Arbeit leisten zu können“ (IV 5: 108-110)*, *„Es hat dann schon im Laufe der Zeit mehr Stunden gegeben und so weiter. Aber so richtig Unterstützung gab es eigentlich dann kaum“ (IV 9: 230-231)*. Lediglich eine Lehrkraft hat die Hilfestellungen durch die Caritas als positiv hervorgehoben.

Genau diese Lehrkraft ist es auch, die keine Wünsche nach zusätzlicher Unterstützung (K5.3) äußert: *„Was das angeht, wünsch ich mir nichts“ (IV 4: 55-56)*. Die Wünsche der beiden anderen Lehrkräfte umfassen dafür in gleicher Weise alle Ausprägungen.

Hinsichtlich der Kategorie Unterstützung lässt sich für diese Schule festhalten, dass intern auf LehrerInnenebene viel passiert ist, extern dafür in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte zu wenig gekommen ist. Diese hätten sich mehr finanzielle, personelle und auch administrative Unterstützung gewünscht.

### **7.3.6 K6: Diversität im Unterricht**

Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die nicht direkten Bezug zu Flüchtlingen haben bzw. nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der aktuellen Fluchtsituation stehen (K6.1), sind bei den befragten LehrerInnen der Geringergasse überwiegend kultureller Art: *„Wo das Kulturelle ganz einen hohen Stellenwert hat, jetzt zum Beispiel ich bin Türke, ich bin Serbin... die alle hier geboren sind, ja? Komplet, ich sage immer entre les chaises sind, zwischen den Stühlen, ja, sich kulturell weder dem einen noch dem anderen richtig zuordnen können... aber ganz stark zum Beispiel eben diese für mich fremde Kultur preisen, weil das ihnen als einziges Sicherheit gibt. Sie fühlen sich, sie sind zwar hier aufgewachsen, sind in der Schule, gehen wahrscheinlich später hier auch arbeiten, bekommen die Staatsbürgerschaft oder haben sogar die Staatsbürgerschaft, aber identifizieren sich nicht mit diesem Land. Und das sehe ich als hochproblematisch an“* (IV 4: 360-367). Aber auch Aussagen, die zur Ausprägung „konfliktbehaftet“ oder „sprachlich“ zählen, kommen vor: *„Also das ist, merkt man vor allem in den ersten, zweiten Klassen, wo kämpfen wir am meisten an unserem Standort und, dass die Kinder kein richtiges Deutsch können. Also ich mache, ich habe eine zweite Klasse in Geo, ich habe noch nie so eine schwache Klasse erlebt, ich komme fast nicht weiter. Ich mache hauptsächlich sprachsensiblen Unterricht. Ganz bewusst, weil ich weiß, die verstehen das nicht. Also mein Inhalt geht komplett zurück, weil ich prinzipiell zuerst mit denen jetzt Deutsch lerne. Obwohl wir in einem Gymnasium auch noch sind“* (IV 4: 338-344).

Hinsichtlich Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen stehen (K6.2), sind die meisten Aussagen „unterrichtsbezogen“: *„ich habe zwei Klassen wo Flüchtlingskinder reingekommen sind. Und dementsprechend war das natürlich ganz anders dann, ja? Weil da thematisiert man das Ganze natürlich auch anders, ja? Weil da kann man jetzt dann nicht mehr so, die Schüler so betroffen machen, um sie zu fangen, ja? Weil da hat man dann auf einmal Kinder drinnen, wo man aufpassen muss, weil die vielleicht auch schwer traumatisiert sind, ja? Also das weiß man ja wenig, über die Hintergründe zunächst“* (IV 9: 71-76), *„Das war eigentlich für die Kinder, sag ich einmal, wenig Problem. Es ist schon aufgefallen natürlich, weil, hat es eine Gruppenarbeit gegeben oder so etwas, gut dann ist halt das Kind da gesessen, ja? Weil es einmal nicht verstanden hat“* (IV 4: 305-307). Es gibt aber auch Erfahrungen der Ausprägungen „sprachlich“: *„Also bei einem Schüler war es recht einfach, weil der recht gut Englisch konnte,*

*also eigentlich sehr, sehr gut Englisch konnte... Der hat da sehr recht schnell Anschluss gefunden“ (IV 9: 81-82). Und auch Aussagen die konfliktbehaftete Erfahrungen ausdrücken, kommen vor: „Da ist ein Bursche gewesen, der jetzt einem Mädchen eine runtergehauen hat... Wo ich mir denke... Ich kann nicht einmal sagen warum, sondern einfach, die sind komplett traumatisiert, die kommen aus einem anderen Kulturkreis“ (IV 4: 208-210). Die Lehrkraft, die diese konfliktbehaftete Situation beschrieben hat, zeigt sich insofern sehr betroffen, da der involvierte Schüler sich ihrer Schilderung nach bis dahin äußerst gut in die Klasse eingefunden und auch den Willen zu schulischer Leistung gezeigt hat. Diese Eingebundenheit sieht eine andere Lehrkraft in der Schilderung einer Aussage, die in die Ausprägung „integrationsbezogen“ zu stellen ist, bei zwei weiteren Schülern nicht: „Ich habe jetzt bei den zwei Burschen die ich da mitbetreut habe, nicht das Gefühl gehabt, dass sie sich sehr stark integriert haben. Also, dass sie sehr... sie haben zwar schon im Schulalltag mit allen zusammengearbeitet und das passt so weit, ja? Aber ich glaube nicht, dass sie wirklich Freundschaften geschlossen haben“ (IV 9: 153-156).*

### **7.3.7 K7: Sprachkenntnisse**

Den Level (K7.1) der Sprachkenntnisse der Flüchtlingskinder stufen die befragten LehrerInnen der Geringergasse durchwegs als „niedrig ohne Englischkenntnisse“ ein: *„Der Schüler ist erst viel später gekommen. Das war... auch eine Vierte. Und da war es viel, viel schwieriger, weil der konnte weder Englisch noch Deutsch. Und da war Kommunikation eigentlich unmöglich“ (IV 9: 91-93). Lediglich eine Aussage einer Lehrkraft ist zur Ausprägung „niedrig mit Englischkenntnissen“ zu stellen: „da waren zwei Burschen, die konnten schon ganz gut Englisch... was es denen dann natürlich dann erleichtert hat, da quasi auch in Fächern, die halt nicht Englisch sind und trotzdem auf Englisch teilweise geführt sind, da mitzukommen. Bei einem ist es dann passiert, dass er quasi sich dann eingebildet hat, es reicht wenn er das eh gut kann und dann braucht er nicht mehr so viel Deutsch lernen“ (IV 5: 75-79).*

Bei den Maßnahmen (K7.2) zur Verbesserung der Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder sind Aussagen der Ausprägung „Mitschüler“ herauszulesen gewesen: *„...das wirklich toll gemacht worden ist, nämlich fast... nein zwei haben es auf freiwilliger Basis gemacht, glaube ich jetzt, oder eine Kollegin und zwei haben sogar dafür Werteinheiten bekommen, dass einmal in der Woche Flüchtlinge gekommen sind, um Deutsch zu lernen. Und das in Kooperation mit Schulklassen. Also, dass die einfach so in einem Duo, in einem Tandem zusammengesessen sind und miteinander geplaudert haben. Wo ich mir denke, das ist eine ziemliche Bereicherung, glaube ich, für beide gewesen“ (IV 4: 290-296), „Es hängt auch sehr viel zusammen, ob es eben in der Klasse schon Kinder gibt, die übersetzen können. Ja, also... die Arabisch können, die Farsi können, die... also*

*das ist natürlich dann schon immer noch etwas anderes, wenn du quasi einen Dolmetscher [schmunzelt] drinnen hast... also das erleichtert es für viele Kids... die halt eben nicht gut Deutsch können“ (IV 5: 61-64). Aber auch Aussagen der Ausprägung „Kurse“ kommen vor: „[Es] variiert dann auch, inwieweit sich auch Lehrerinnen und Lehrer dann engagiert haben und dann zusätzlich noch Deutschunterricht gegeben haben freiwillig und so“ (IV 5: 59-60).*

Bezüglich der Frage der Bedeutung (K7.3) der Deutschkenntnisse, haben die Interviewten in der Geringergasse fast ausschließlich Aussagen der Ausprägung „sehr hoch“ getätigt: *„Deutsch ist das Um und Auf und für jede Bildungskarriere, die Kinder kommen auch her und haben natürlich Vorstellungen, Träume, was sie einmal werden können... das steht und fällt mit ihren Deutschkenntnissen“ (IV 5: 80-82), „Extrem wichtig eigentlich, Deutschkenntnisse“ (IV 9: 111).*

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die befragten Lehrkräfte in der Geringergasse die Deutschkenntnisse von Flüchtlingskindern an der Schule als überwiegend niedrig einstufen, dem Erlernen der Sprache dafür einen sehr hohen Stellenwert einräumen. Die Bemühungen dazu laufen sowohl über Sprachkurse, als auch über die Einbindung von MitschülerInnen.

### **7.3.8 K8: Integration**

Die Definitionen (K8.1) von Integration lassen sich größtenteils der Ausprägung „Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit“ zuordnen: *„Integration ist eher, dass man auf das Gemeinsame schaut und weniger auf das, was uns trennt“ (IV 4: 250-251), „Integration heißt, sich irgendwie zugehörig fühlen, ja?... Am Alltag teilhaben zu können, sei das jetzt im privaten, aber auch beruflich“ (IV 9: 158-160), „Integration ist ja ein Konzept des Zusammenlebens in einer Gesellschaft, Integration ist ganz allgemein ein Konzept, das von Beidseitigkeit lebt, ja? Also es geht nicht um Anpassung von Menschen die herkommen, sondern es geht auch um die Einstellung der Gesellschaft auf diese Menschen. Also der Prozess der Integration beinhaltet immer Veränderung auf jeder Seite. Eine gewisse Anpassung, aber eben auch ein gewisses Miteinander, Respekt auch und eben dass auch Teile von dem, was mitgebracht wird, auf jeden Fall erhalten bleiben dürfen“ (IV 5: 87-92).* Für eine befragte Lehrkraft bedeutet Integration mehr als das. Sie führt Sprache, Traditionen, Toleranz und Gemeinsamkeit an, weshalb diese Aussage zur Ausprägung „mehrere“ zu stellen ist. In einer weiteren Aussage definiert diese Lehrperson den Begriff zudem umfassender: *„Integration ist für mich ein breiteres... ein breiterer Begriff, ja? Auch zum Beispiel Integration von Frauen in Führungspositionen, Integration von... Homosexuellen, Integration von... ach Gott, von der älteren Generation“ (IV 4: 245-247).*

Sehr vielfältig fallen die Aussagen hinsichtlich der Erfolgsfaktoren (K8.2) für Integration aus. Diese

lassen sich auf alle Ausprägungen aufteilen. Am häufigsten werden darüber hinaus noch solche Aussagen getätigt, die mehrere Faktoren vereinen: *„Es braucht Geld, es braucht eine Willkommenskultur, es braucht viele, viele, sag ich einmal, Positivbeispiele, die man auch einmal zeigt, weil die gibt es ja auch. Die gibt es rundherum, ja?... wie soll ich es formulieren... es bräuchte schon auch ein gewisses Regelwerk“* (IV 4: 272-275), *„So grundlegende Parameter, glaube ich, sind schon sehr wichtig, dass ein gutes Zusammenleben möglich ist, also grundlegende Werte, Gesetze, Regelungen in einer Gesellschaft, also in der Ankunfts-gesellschaft sozusagen. Die Sprache, als einziges Medium wo wirklich Integration möglich ist, glaube ich, glaube ich ganz fix daran“* (IV 5: 92-96).

Bei der Rolle der Schule (K8.3) für die Integration gehen die Aussagen der befragten Lehrkräfte in der Geringergasse auseinander. Zwei Lehrkräfte stufen diese als „stark“ ein: *„Eigentlich eine sehr große, also nicht eigentlich, sondern spielt eine sehr große Rolle“* (IV 5: 100), *„Sehr groß eigentlich, ja? Weil ich glaube, Kinder an sich, sind da farbenblind, sagen wir es einmal so, ja? Denen ist es egal am Anfang, woher man kommt... Und ich glaube, dass man.. dass sie, die Kinder oder sagen wir die erwachsenen Menschen, nie wieder mit so einer großen kulturellen Vielfalt konfrontiert sind, wie in einer Klasse“* (IV 9: 199-202). In der Auffassung der dritten Lehrkraft hat sie dagegen eine „geringe“ Rolle: *„Ich sehe ganz, ganz toll integrierte Schülerinnen und Schüler... die aber sehr viel von ihren Eltern eben gelernt haben. Ich bin in der Schule prinzipiell nicht für Integration zuständig. Ich kann das unterstützen, den Prozess... aber, das muss aus dem Elternhaus herausgehen... Das ist... meine nüchterne [schmunzelt] Erkenntnis aus den letzten paar Jahren“* (IV 4: 252-256).

Für die Geringergasse lässt sich hinsichtlich der Kategorie Integration also festhalten, dass die Definitionen des Begriffs überwiegend auf Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit und Gemeinsamkeit beruhen, sich nicht ein bestimmter Faktor zum Erfolg von Integration ausmachen lässt und es zur Rolle der Schule in dem Zusammenhang keine eindeutige Meinung unter den befragten Lehrkräften gibt.

#### **7.4 Schule 4: Evangelisches Gymnasium und Werkschulheim Erdbergstraße**

Zwei Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums haben sich zur Befragung zur Verfügung gestellt. Beide haben in einer oder mehreren Klassen Kontakt zu Flüchtlingskindern gehabt und beide glauben, dass dieser persönliche Kontakt ihren Zugang zur Thematik verändert hat. Den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der Schule und auch in den unterrichteten Klassen schätzen beide als äußerst gering ein, die höchstgenannte Zahl war 15%. Die Befragten haben

sowohl Flucht- als auch Migrationserfahrung verneint. GW unterrichtet haben sie sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe. Die Berufserfahrung liegt bei sechs bzw. elf Jahren. Als weitere Fächer hat eine Lehrkraft Französisch und Berufsorientierung, die andere Bewegung und Sport angegeben.

#### **7.4.1 K1: Medien**

Die befragten LehrerInnen des Evangelischen Gymnasiums lassen in ihren Aussagen hinsichtlich des Umgangs mit und der Nutzung von Medien (K1.1) eine Tendenz erkennen. Eine Kombination aus „alten“ und „neuen“ Medien lässt sich herauslesen, wenngleich nicht alle Aussagen dieser Ausprägung zuzuordnen sind: *„Es sind Tageszeitungen, es ist das Fernsehen, es ist das Internet und im Internet sind es natürlich auch wieder Printmedien... Ja, das sag ich jetzt mal. Im Groben und Ganzen sind das die Medien, mit denen ich mich tagtäglich eigentlich beschäftige“* (IV 2: 125-127).

Die Wirkung von Medien auf die Gesellschaft (K1.2) stufen die befragten LehrerInnen des Evangelischen Gymnasiums durchwegs als „stark“ ein: *„Einen massiven, wobei ich eher mehr, dann wenn man unter Medien auch soziale Medien dazurechnen [...] [will], ich da drinnen schon eine gewisse Gefahr sehe, insbesondere was so Facebook und Co betrifft, weil ich schon den Eindruck habe, dass das ungefilterte, sehr meinungsbehaftete... natürlich in alle extremen Richtungen tendierende Stimmungsmacher sind und da muss man dann auch aufpassen und jungen Menschen auch ein gewisses Werkzeug mit auf den Weg geben, dass sie das kritisch beäugen und dass nicht alles, was diese sogenannten Social Medias verkaufen, wirklich die Wahrheit ist“* (IV 11: 276-282)

Was den Einsatz von Medien im Unterricht (K1.3) betrifft, lässt sich auch wieder eine Tendenz ablesen. Etwa die Hälfte der Aussagen lässt sich zur Ausprägung „multimedial“ stellen: *„Mehrheitlich Zeitungen, hin und wieder auch Youtube, weil da gibt es 'Mit offenen Karten', die Sendereihe finde ich also voll mit der grafischen Umsetzung recht gelungen und ich halte sie auch als objektiv, also das ist jetzt kein, nicht Meinungsmache, sondern es werden sachlich Zahlen, also Karten abgehandelt und Thematiken besprochen... Filmsequenzen, wenn nur in Ausschnitten“* (IV 11: 299-302). Der andere Teil gehört überwiegend zur Ausprägung „Zeitungen“: *„weil ich den Schülern einfach auch die unterschiedlichen... die unterschiedlichen Sichtweisen von verschiedenen Zeitungen beispielsweise wiederbringe. Kronenzeitung... titulierte beispielsweise so, der Standard so, was ist jetzt richtig, ja? Der Kurier sagt wieder was anderes, die Presse hat das zum Beispiel, dieses Thema gar nicht angesprochen, wie können wir das jetzt für uns verwenden? Also das versuche ich schon mitaufzunehmen“* (IV 2: 154-158).

Geht es um die zeitliche Veränderung des Einsatzes von Medien im Unterricht (K1.4), ist eine solche aus den Aussagen der befragten Lehrkräfte im Evangelischen Gymnasium klar herauszulesen: *„Ja schon auch. Auch die Berichterstattung, eben bezüglich Flüchtlingen... hab ich einfach davor nicht so kritisch hinterfragt. Jetzt aber wird das von mir schon kritischer gesehen und wenn ich einen Bericht auch in den Nachrichten oder im Fernsehen sehe, versuche ich das einfach ein bisschen weiter zu sehen und nicht gleich jede Information die ich da einfach bekomme anzunehmen, sondern sie ein bisschen zu hinterfragen“* (IV 2: 148-152), *„Ja, es gibt bestimmte Zeitungen, die ich nicht mehr als Basisarbeitsgrundlage so gerne heranziehe, weil sie auf diesen... weil sie auf bestimmte politische Züge aufgesprungen sind und offen von diesen sachlich neutral arbeitenden Punkt, Meinung bezogen haben, was einer Zeitung, die sich den Deckmantel der Seriosität geben möchte, nicht zulässig ist“* (IV 11: 315-318).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Kategorie Medien für die befragten Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums festhalten, dass diese privat auf „neue“, als auch auf „alte“ Medien setzen, im Unterricht überwiegend multimedial, mit einem Schwerpunkt auf Zeitungen arbeiten und von einem starken Einfluss der Medien auf die Gesellschaft ausgehen. Die Ereignisse 2015 haben zu einer Veränderung des Einsatzes von Medien im Unterricht geführt.

## **7.4.2 K2: Politische Bildung**

Die Wertigkeit und Bedeutung der Politischen Bildung (K2.1) stufen die befragten Lehrkräfte im Evangelischen Gymnasium durchwegs als „hoch“ ein: *„Hat einen hohen Stellenwert, weil ich einfach auch merke, dass die Schüler... wenig informiert sind, was... Politik betrifft und ich versuche ihnen einfach ein... eine Grundausbildung zu geben, ein Spektrum zu schaffen, damit sie dann einfach ihren... persönlichen Weg auch gehen können, damit sie einfach eine eigene Meinung bilden können“* (IV 2: 161-164), *„da muss ich den gehörigen Stellenwert einräumen und das hat auch Platz und darf unterrichtet sein. Wichtig ist halt nur immer, man muss auch darauf achten, dass man seine politischen Ansichten nicht den Jugendlichen aufdrückt“* (IV 11: 330-332).

Beim Einsatz im Unterricht (K2.2) lässt sich nicht eine einzige Ausprägung als dominant erkennen. Am häufigsten sind Aussagen der Ausprägung „themengebunden“ herauszulesen: *„Letztes Jahr war's sehr stark natürlich Thema, mit Quotenregelungen, wie viele Asylanträge dürfen in Österreich gestellt werden, warum wird das reguliert... warum gibt's überhaupt Regelungen, wofür braucht man das, warum nimmt... warum nimmt Polen keine Flüchtlinge auf, warum Österreich aber so viele. Also solche Themen kommen auf, werden auch behandelt“* (IV 2: 187-190). Aber auch die Ausprägungen „schulstufengebunden“ und „lernzielortientiert“ kommen vor: *„Sie sollen einfach ein Gefühl bekommen, welche Strömungen es einfach auch gibt, ja? Da ist eher die*

*konservative Strömung, dass es eine sozialdemokratische Strömung gibt. In die Richtung sollen einfach die Schüler auch informiert werden“ (IV 2: 175-177).*

Hinsichtlich der zeitlichen Veränderung (K2.3) sind sich die Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums in ihren Aussagen aber einig und sehen eine solche: *„Ja, man muss den, man muss die Schüler viel stärker politisch sensibilisieren. Ich habe so den Eindruck bekommen, dass Politik nebenbei mitläuft, dass da Halbwissen herumkreist... Schüler auch nicht unbedingt sehr gut wissen, wie das politische System in Österreich überhaupt funktioniert“ (IV 11: 359-362).*

Für die befragten Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums lässt sich also festhalten, dass sie die Bedeutung und Wertigkeit Politischer Bildung als hoch einstufen und durch die Ereignisse 2015 eine Veränderung bemerkt haben. In ihrer Herangehensweise im Unterricht unterscheiden sich die Lehrpersonen allerdings.

### **7.4.3 K3: Flüchtlingspolitik**

In der Kategorie Flüchtlingspolitik (K3) gibt es unter den befragten Lehrkräften des Evangelischen Gymnasiums keine eindeutige Linie, sehr wohl aber eine Tendenz zu humanitären Debatten. Einerseits kommen Aussagen vor, die zur Ausprägung „humanitär“ gehören: *„Eine humanitäre Debatte im Sinne von... wir sind alle Menschen und... wenn Menschen in Not sind, dann soll ihnen einfach auch geholfen werden und... ob der Staat jetzt mehr Schulden macht oder nicht, das soll der Staat schon auffangen, dafür ist er ja auch da“ (IV 2: 195-197).* Andererseits sind es solche, die sich zur Ausprägung „humanitär-wirtschaftlich gleichwertig“ zuordnen lassen: *„Da bin ich eher mehr beim letzteren Punkt, bei der humanitären Debatte, weil eine Sicherheitsdebatte, ich habe jetzt nicht so den Eindruck, als hätten wir jetzt nur lauter Vergewaltiger, Mörder oder sonst etwas auf der Straße herumlaufen. Wirtschaftsdebatte sehe ich sehr wohl, dass Flüchtlinge auch eine Umwegsrentabilität für die Österreichische Gesellschaft haben und die also auch eine Bereicherung darstellen. Humanitär ja, weil hier in, weil man wirklich Teilen der Österreichischen Bevölkerung die Ängste nehmen muss, ja? Weil es kann ja einmal passieren, dass wir einmal flüchten müssen und dann wollen wir vielleicht auch aufgenommen und mit Respekt behandelt werden“ (IV 11: 347-354).*

### **7.4.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht**

Hinsichtlich der Sensibilisierung (K4.1) für den Themenkreis sind die Aussagen der befragten Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums in zwei Ausprägungen einzuordnen. Zunächst ist es die Kategorie „durch Engagement“: *„Die Dankbarkeit der Schüler und auch der Eltern ist eigentlich*

*ein sehr, sehr großer Motivator für mich gewesen, weil ich einfach als Klassenvorstand hier sehr viele Eindrücke bekommen hab und sehr viel Dankbarkeit zurückbekommen hab“ (IV 2: 9-11). Aber auch Aussagen der Kategorie „durch Ereignisse“ sind herauszulesen: „Ich fand es ziemlich beklemmend, dass ich mitbekommen habe, dass die österreichische Politik in Flüchtlingsthematiken überhaupt nicht aktiv wird, habe es der österreichischen Zivilgesellschaft hoch angerechnet, dass sie sich jetzt hier organisiert hat und eigentlich die Initiative übernommen hat“ (IV 11: 4-7). Auch die Ausprägung „durch räumliche Nähe“ kommt vor.*

Was die Häufigkeit (K4.2) der Behandlung des Themenkreises im Unterricht betrifft, sind sich die befragten Lehrpersonen nicht einig. Eine Lehrkraft betont in ihren Aussagen, dass die Häufigkeit im Vergleich zum Unterricht vor 2015 gestiegen ist: *„Aus gegebenem Anlass war das schon häufiger Thema, ja. Also, es ist natürlich auch Thema im Unterricht vorgesehen, aber eben aus der gegebenen Situation wurde das schon häufiger eingebettet. Eben auch die Tagesaktualität mit dazu“ (IV 2: 30-32).* Im Gegensatz dazu unterstreicht die andere Lehrkraft, mit ihrer Aussage den Umstand, dass es zu keiner Veränderung gekommen ist: *„Ich glaube eher nein, weil das ist für mich immer ein sehr großes Bevölkerungsthema, das ungefähr ein Drittel des Stundenkontingents, was ich mir vornehme, einplane. Also das bleibt gleich“ (IV 11: 214-216).*

Eine große Vielfalt an Ausprägungen zeigt sich bei der didaktischen Herangehensweise (K4.3) an den Themenkreis im Unterricht. Die Aussagen der befragten LehrerInnen des Evangelischen Gymnasiums gehören hierbei zum Teil in die Ausprägung „mediale Ansätze“: *„Wir haben jetzt Bilddokumente, wir haben Zeitungsausschnitte, Youtube bietet auch ganz tolle Beiträge in Kurzclips, wo man bestimmte Thematiken sehr eingängig aufarbeiten kann und mit den Schülern besprechen kann, also in dem Sinn, sie kommen um das Thema nicht herum“ (IV 11: 201-204).* Auch „aktivierende/konstruktivistische Ansätze“, „exemplarische Ansätze“ sowie Aussagen der Ausprägung „übergreifende Ansätze“ kommen vor: *„Wir haben ein fächerübergreifendes Projekt auch noch mit Religion, Deutsch und Geographie gemacht und haben dann über Elfriede Jelineks 'Die Schutzbefohlenen' das Ganze aufgearbeitet, hatten dann auch die Möglichkeit mit den Schauspielern im Anschluss daran zu sprechen und zu arbeiten an der Thematik“ (IV 11: 89-92)*

Hinsichtlich einer Ermüdung (K4.4) auf Grund der starken Präsenz des Themenkreises 2015 hat es von den Lehrkräften des Evangelischen Gymnasiums keine verwertbaren Aussagen gegeben.

Bezüglich Schulstufe und Curriculum hat zumindest eine Lehrkraft des Evangelischen Gymnasiums Aussagen getätigt. Diese lassen sich eindeutig der Ausprägung „Oberstufe“ zuordnen: *„In der fünften Klasse kommt ja Bevölkerungsgeographie, da passt das jetzt supertoll rein, diese ganze Flüchtlingsthematik“ (IV 11: 184-185), „In der sechsten Klasse ist Europajahr, da wird dann Flucht und Migration eher mehr im gesamteuropäischen Kontext aufbereitet. In der siebenten sind*

wir dann sehr stark auf Österreichs Gesellschaft zentriert, da kommt das dann auch“ (IV 11: 188-190), „In der achten Klasse, bzw. in der neunten Klasse bei uns ist es dann thematisch bei mir immer sehr stark auch verknüpft mit diesen entwicklungstheoretischen Grundlagen, mit diesem Nord-Süd-Konflikt“ (IV 11: 195-197).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Engagement und Ereignisse bei den befragten Lehrkräften des Evangelischen Gymnasiums die Hauptgründe zur Sensibilisierung für den Themenkreis darstellen, die Häufigkeit zumindest nicht gefallen ist, sich aber nicht klar ablesen lässt, ob sie gleichgeblieben oder gestiegen ist. Die Herangehensweise im Unterricht ist vielfältig und erfolgt in der Oberstufe sehr stark. Über eine mögliche Ermüdung lässt sich keine Aussage ablesen.

#### **7.4.5 K5: Unterstützung**

Geht es um die interne Unterstützung (K5.1), sind die Aussagen der befragten Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums eindeutig der Ausprägung „LehrerInnenebene“ zuzuordnen: „wir haben im Lehrerkollegium den Austausch sehr rege betrieben, immer wieder miteinander gesprochen“ (IV 2: 92-93).

Bezüglich externer Unterstützung (K5.2) hat sich nur eine Lehrkraft geäußert. Ihre Aussagen fallen in die Ausprägung „viel“: „Von Seiten der Diakonie haben wir beim Flüchtlingsdienst hier einfach Anknüpfungspunkte, Kontaktpersonen gehabt, mit denen wir einfach auch sprechen konnten“ (IV 2: 93-95).

Die Verbesserungswünsche (K5.3) fallen vielfältig aus. Es gibt solche, die zur Ausprägung „finanziell“ gehören: „Da wäre es nett gewesen, entweder finanziell großzügiger zu sein oder großzügige Rahmenbedingungen zu stellen, um dann nicht immer so zu sagen, na ihr schafft das eh und ihr macht das eh alleine, ja“ (IV 11: 17-19). Auch Aussagen der Ausprägung „personenschulisch“ kommen vor: „ich schicke halt jetzt fünf, sechs Deutschlehrer pro Schule mehr hinein, die können dann die Flüchtlinge separat unterrichten oder im Klassenverband in Kleingruppen, erziele ich ein viel größeres und besseres System, als wenn ich sie jetzt im Großklassenverband mit unseren Schülern zusammensitzen lasse und dann bekomme ich in der Woche zwei, drei, gnädigerweise verordnete Deutschförderstunden, die dann noch die Kollegen im eigenen Haus selbst zusätzlich bestreiten müssen, weil man einfach keine Kapazitäten mehr haben, oder weil es halt heißt, wir haben einfach keinen mehr“ (IV 11: 70-77). Und schließlich sind Aussagen in der Ausprägung „administrativ“ zu finden: „Zusätzliche Unterstützung im Sinne von... einer besseren Organisation schulintern... bzw. auch eine Art roten Faden, welche Dinge man wann machen soll,

wann... wann man mit den Schülern Coaching-Gespräche machen soll. Wir haben das im letzten Jahr einfach selbst erstellt und... wissen jetzt aber noch nicht wirklich, ob das jetzt wirklich der richtige Weg ist“ (IV 2: 103-106).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass im Evangelischen Gymnasium intern auf LehrerInnenebene als auch von extern Unterstützung vorhanden war. Trotz allem ist aber der Wunsch nach zusätzlicher finanzieller, schulintern personeller und administrativer Unterstützung vorhanden.

#### **7.4.6 K6: Diversität im Unterricht**

Zu Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die nicht direkten Bezug zu Flüchtlingen haben bzw. nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der aktuellen Fluchtsituation stehen (K6.1), haben die befragten Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums keine konkreten Aussagen getätigt.

Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen stehen (K6.2), kommen dagegen in den Aussagen umfassend vor und sind daher gleich mehreren Ausprägungen zuzuordnen. Es sind zunächst Aussagen der Ausprägung „kulturell“: *„Die Kinder sind um einiges offener gewesen und haben sich einfach auch in... teilweise eben auch im Religionsunterricht eigentlich sehr für unsere Kultur interessiert. Wie funktioniert das Christentum, was, was sind... wie funktioniert das überhaupt? Was sind so kulturelle Dinge? Was ist dieses Weihnachten? Warum laufen jetzt da die Leute mit roten Zipfelmützen herum? Also das waren schon spannende Fragen, die dann von den Schülern kommen. Also die sind sehr gierig eigentlich gewesen nach Information, wie's bei uns jetzt läuft, ja!?“* (IV 2: 64-69). Auch Aussagen der Ausprägung „unterrichtsbezogen“ kommen mehrfach vor: *„Wir haben dann auch sehr schnell bei uns in der Schule Flüchtlinge aufgenommen und versuchen die jetzt also integrativ im Unterricht zu begleiten“* (IV 11: 14-16). Dazu kommen noch Aussagen der Ausprägung „integrationsbezogen“: *„Wir ermöglichen ihnen auch die Teilhabe an Projekten, da übernimmt dann der Elternverein oder die Schule die Kosten, weil wir schon den Eindruck oder die Haltung vertreten, Schule ist etwas Gesamtes, und das beschränkt sich jetzt nicht nur auf die Unterrichtszeit“* (IV 11: 234-237).

#### **7.4.7 K7: Sprachkenntnisse**

Zum Level (K7.1) der Sprachkenntnisse von Flüchtlingskindern an der Schule hat sich nur eine Lehrkraft am Evangelischen Gymnasium geäußert. Die Aussage gehört dabei zur Ausprägung „niedrig, Englisch oder Französisch vorhanden“: *„Bei zweien, die schon ein bisschen länger da waren, war eigentlich Deutsch schon... ein Deutsch vorhanden, es wurde aber viel auf Englisch*

kommuniziert mit den Schülern“ (IV 2: 73-74).

Selbige Lehrkraft macht Aussagen der Ausprägung „Kurse“ als Maßnahme (K7.2) zur Verbesserung der Deutschkenntnisse: „*Wir haben für die Schüler Deutschkurse organisiert auf den Volkshochschulen. Wir haben sie zuerst testen lassen von den Volkshochschulen, in welchem Sprachbereich sie jetzt sein werden und dementsprechend haben wir sie dann in Sprachkurse gesteckt, wo wir eigentlich den Schulunterricht hintangestellt haben*“ (IV 2: 77-80).

In der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte ist die Bedeutung (K7.3) der Sprachkenntnisse unterschiedlich. Für jene Lehrperson, die sich zu Level und Maßnahmen geäußert hat, ist die Bedeutung „sehr hoch“: „... *einen sehr, sehr hohen. Also wenn, wenn die... die Umgangssprache nicht vorhanden ist, ist es eigentlich sehr, sehr schwierig, Fachwissen überhaupt zu vermitteln, also da geht's dann wirklich... darum, dass die Schüler einfach einmal Kenntnisse haben von unseren Grundlagen des Deutsch und dann kann man erst darauf aufbauen, in die Fachsprache hineinzugehen*“ (IV 2: 85-88). Jene Lehrperson, die sich in den vorangegangenen beiden Unterkategorien nicht geäußert hat, stuft Deutschkenntnisse dagegen als „mittel“ ein: „*Was also die... das Erreichen von gewissen Deutschleveln betrifft... man darf es jetzt auch nicht überbewerten und ich denke mir, wenn jemand schon sich eine nicht unbedingt leichte Sprache aneignet und er macht dabei Fehler, darf er das genauso, wir machen ja in dem Fremdsprachenerwerb, den wir praktizieren, ja auch Fehler*“ (IV 11: 104-108).

#### **7.4.8 K8: Integration**

Die Definitionen (K8.1) von Integration sind unter den befragten Lehrkräften des Evangelischen Gymnasiums überwiegend der Ausprägung „Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit“ zuzurechnen: „*Integration... ist auf jeden Fall aus meiner Sicht ein Prozess der von beiden Seiten... kommen muss. Es muss eine Art Kompromiss sein*“ (IV 2: 234-235), „*Wichtig ist, es dürfen, meiner Meinung nach, beide Seiten gleichberechtigt nebeneinander durchaus existieren. Es wird mit der Zeit auch sicher so kommen, dass [durch] die Verschmelzung vielleicht etwas ganz Neues rauskommt. Es darf aber nicht so sein, dass jetzt sich eine Parallelgesellschaft entwickelt, weil wir bestimmte ankommende Traditionen oder... Denkweisen einfach nicht schätzen, weil das führt dann dazu, was wir ja nicht wollen*“ (IV 11: 125-129). Aber auch Aussagen zu „Werte, Rechte, Gesetze, Traditionen, Kultur“ kommen vor: „*Integration sagt einerseits, dass man sich sehr wohl auseinandersetzt mit dem, mit den Kulturen, mit der Lebensweise des neuen Landes, wo man jetzt hinkommt. Auf der anderen Seite darf aber Integration nicht so weit gehen, dass ich meine eigenen Wurzeln, meine eigene Geschichte, meine eigene Herkunft aufgeben darf, weil beide Punkte sollen ja eigentlich bereichernd sein*“ (IV 11: 117-120). Und auch Definitionen der Ausprägung „mehr als

migrationsorientiert“ sind genannt worden: *„Für mich persönlich hat Integration jetzt nicht immer in Verbindung mit Migration im... im Hinterkopf, sondern... man hat ja auch... manche Schüler, die vielleicht eher als Außenseiter gestellt sind. Die muss man genauso integrieren, wie jeden anderen Schüler. Auch da sehe ich jetzt keinen... keinen Unterschied, ob das jetzt ein Flüchtlingskind ist oder ein Kind ist, das aus welchen Gründen auch immer vielleicht draußen steht“* (IV 2: 236-240).

Als Erfolgsfaktoren (K8.2) für die Integration kommen unterschiedliche Aussagen. Diese fallen teilweise in die Ausprägung „Offenheit/Bewusstsein“: *„... beidseitiger Wille auch zur Integration... Das heißt, von der einen Seite, dass... dass man offen ist Neues kennenzulernen. Auf der anderen Seite auch sich selbst vielleicht ein bisschen zurücknehmen, um zu schauen, wie kann ich den anderen unterstützen, um in eine Gemeinschaft, eine Gruppe hineinzukommen. Auf der anderen Seite... was kann ich tun, um in diese Gruppe hineinzukommen? Vielleicht muss ich mich selbst ein bisschen verändern, vielleicht muss ich meine Sichtweisen ein bisschen zurücknehmen, vielleicht Meinungen akzeptieren, auch wenn es nicht meine eigene Meinung ist“* (IV 2: 243-249). Auch Aussagen, die in die Ausprägung „mehrere“ fallen, kommen vor: *„Ein weites Blickfeld, gutes Zuhören, langes Zuhören, viel reden mit den betroffenen Menschen... sich auch dem Diskurs stellen, auch einmal sich selbst zu reflektieren und vielleicht eingefahrene Denkweisen die man selbst hat einmal zu hinterfragen und einmal zu schauen, ist denn das überhaupt zielführend, was ich selbst praktiziere. Der Anfang... es braucht natürlich immer wieder auch ein Wollen von oben, ein gesellschaftspolitisches Wollen. Das ist natürlich auch in vielen Punkten auch mit finanziellen Mitteln verbunden, weil ohne dem wird es auch nicht gehen“* (IV 11: 139-144).

Die Rolle von Schule (K8.3) im Zusammenhang mit Integration stufen die befragten Lehrkräfte des Evangelischen Gymnasiums als „stark“ ein: *„Schule, denke ich manchmal, ist so ein ganz idealer Ort, weil es ist kleinräumiger, ich kann hier viel gezielter, also in meiner Klasse, ich habe nur 19 Schüler drinnen sitzen, ich kann da viel interaktiver und schneller arbeiten, bzw. kann auch schneller mich einstellen und tagesaktuelle Themen viel besser aufgreifen“* (IV 11: 158-161), *„Schule ist für mich ein sehr wichtiger Punkt, weil einfach Kinder aus Regionen zusammenkommen, sei es jetzt innerhalb Wiens, sei es jetzt aus anderen Regionen, die einfach in einem Klassenverband zusammengefasst werden und sich eigentlich nicht aussuchen können, mit wem sie jetzt in der Klasse sind, sondern sie werden einfach von Anfang an frisch zusammengewürfelt und... sie müssen ja auch zusammenarbeiten, weil sie einfach in diesem Klassenverband zusammen sind und... man wird immer sich arrangieren müssen mit den anderen und das ist glaub ich ein... Schule ist da einfach ein... der richtige Platz dafür, um... um Integration einfach auch... zu erfahren, zu erkennen und auch zu leben“* (IV 2: 251-258).

Für die Kategorie Integration lässt sich für das Evangelische Gymnasium also zusammenfassen,

dass die Definitionen für den Begriff sich stark an Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit und Gemeinsamkeit orientieren, neben Offenheit und Bewusstsein noch einige andere Punkte zur erfolgreichen Integration genannt werden und die Rolle von Schule in dem Zusammenhang als stark eingestuft wird.

## **7.5 Schule 5: BG, BRG, WIKU RG Franklinstraße 26**

In der „Franklinstraße“ wurden zwei Lehrkräfte befragt. Beide haben Kontakt zu Flüchtlingskindern in einer oder mehreren Klassen gehabt. Zumindest eine Lehrkraft glaubt, dass dieser persönliche Kontakt ihren Zugang zur Thematik verändert hat. Den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an der Schule stufen die beiden mit 40-60% ein, wobei er in den unterrichteten Klassen sogar auf bis zu 70% geschätzt wird. Eigene Flucht- oder Migrationserfahrungen haben beide Lehrkräfte verneint. GW unterrichtet haben sie sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe, die Unterrichtserfahrung liegt in beiden Fällen unter fünf Jahren und als Zweitfach haben beide Geschichte angegeben.

### **7.5.1 K1: Medien**

Die Aussagen der befragten Lehrkräfte der Franklinstraße zum Umgang mit und zur Nutzung von Medien (K1.1) gehen auseinander. In allen drei Ausprägungen kommen Aussagen vor, das heißt sowohl „alte“, „neue“ als auch die Kombination beider Medien wurden genannt.

Was den Einfluss der Medien auf die Gesellschaft (K1.2) angeht, sind sich die befragten Lehrkräfte einig, dass dieser stark ausfällt: *„Ja, den Haupteinfluss... Man sieht es an den... man sieht es an der Ablehnung von Zuwanderung generell, wenn man es an den Wahlergebnissen misst“* (IV 12: 236-237), *„... extrem massiv. Das ist, merkt man bei den Schülern schon sehr stark, vor allem eben durch diese Gratiszeitungen, die sie halt jeden Tag mehr oder weniger zu Gesicht bekommen am Schulweg. Und... was mir auch aufgefallen ist, im Vergleich vielleicht auch zu mir selber, ist eben das Smartphone als Medium, das sie halt nutzen. Und da ist halt das Wichtigste für sie eigentlich bildliche Kommunikation über Instagram, also die Sachen die halt andere posten, die sie dann liken oder gut finden und kommentieren. Das ist für sie sehr, sehr wichtig und auch Whatsapp, ja, als Plattform für Medien, ja? Das Problem ist halt, dass über diese Plattformen sehr, sehr viel verbreitet wird, was halt der Unwahrheit entspricht“* (IV 10: 236-243).

Hinsichtlich des Einsatzes im Unterricht (K1.3) fallen die Aussagen der befragten Lehrkräfte der Franklinstraße in zwei Ausprägungen. Zunächst ist das die Ausprägung „Bilder“: *„Ich versuche es möglichst, wenn es geht, einzubauen, ja? Also ich versuche immer wieder kritisch Bilder zu analysieren, Grafiken zu analysieren, gerade so, da gibt es schöne Beispiele mit dem*

*Ausländeranteil, wie man das schön verzerren kann und darstellen kann, als wäre der Ausländeranteil so extrem hoch“ (IV 10: 268-271), „ich mache es anhand von Grafiken auch, wie... wie man da, wie man quasi manipulieren kann mit scheinbar objektiven... mit scheinbar objektiven Diagrammen zum Beispiel“ (IV 12: 248-250). Und dann gibt es auch Aussagen in der Ausprägung „Multimedial“: „... also Kurzdokus, ich glaube vom UNHCR habe ich auch schon einmal eine hergezeigt... auf Youtube lade ich mir ganz viel herunter. Das ist der Vorteil, dass man die dann nicht mehr streamen braucht... und Zeitungsartikel auch“ (IV 12: 283-285).*

Eine Veränderung (K1.4) des Einsatzes von Medien im Unterricht durch die Situation 2015 hat nur eine der befragten Lehrkräfte angegeben: *„das hat jetzt meine Einstellung ein bisschen zu den Medien verändert, in der Hinsicht, dass ich ... dass ich... früher habe ich, wie soll ich sagen, habe ich es extrem gerne verwendet, weil ich einfach die Zeit gehabt habe, es zu überprüfen, ob das auch so stimmt, die Grafik oder so. Das habe ich jetzt einfach nicht und dann denke ich mir im Nachhinein, naja, hätte ich es lieber nicht hergezeigt, weil vielleicht hat das jetzt einen ganz anderen Eindruck hinterlassen oder hat eigentlich nicht das Ziel erreicht, was ich damit verfolgt habe“ (IV 10: 295-300).* Die andere Lehrkraft hat eine Veränderung verneint.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrkräfte der Franklinstraße in der persönlichen Verwendung von Medien keine klare Linie erkennen lassen, diesen aber eine starke Wirkung auf die Gesellschaft attestieren. Im Unterricht wird multimedial gearbeitet, wobei Bilder besonders hervorgehoben wurden. Bezüglich einer Veränderung des Einsatzes von Medien durch die Ereignisse 2015, sind sich die befragten Lehrkräfte uneinig.

## **7.5.2 K2: Politische Bildung**

Zu Wertigkeit und Bedeutung (K2.1) der Politischen Bildung hat sich nur eine befragte Lehrkraft der Franklinstraße geäußert. Diese misst der Politischen Bildung hohen Wert bei: *„Einen sehr hohen, ja? Also ich finde, Geographie ist ein Fach, das eigentlich ganz stark die Politische Bildung innen drinnen hat, in sich selbst“ (IV 10: 311-312)*

Die Aussagen zum Einsatz im Unterricht (K2.2) sind überwiegend „themengebunden“: *„Mir ist die Politische Bildung da ganz, ganz wichtig und war jetzt auch mit meiner Klasse, wo ich Klassenvorstand bin eben, in der Demokratiewerkstatt und habe genau dieses Themen eben gemacht, eben Medien und Demokratie, Einfluss von Medien auf die Demokratie und die Rolle der Medien für die Demokratie“ (IV 10: 317-320), „Also bei... also Steuern sind eigentlich im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht das größte Politikum... Und Grenzen, also das mache ich in der Vierten ganz stark“ (IV 12: 317-319).* Aber auch Aussagen der Ausprägung

„aktualitätsgebunden“ kommen vor: *„Ich bleibe schon immer eher dem Stoff mehr verhaftet, aber wenn es jetzt politische Ereignisse gibt, die von Weltbedeutung sind oder die einfach für Österreich von Bedeutung sind, wie die Wahl jetzt in den USA, dann rede ich auch gerne einmal eine Stunde mit den Schülern darüber, weil es mir einfach wichtig ist“* (IV 10: 335-338), *„jede Stunde beginnt bei mir mit demselben Ritual und zwar schreibe ich zwei Fragen zu aktuellen... Themen an die Tafel, zum Beispiel... hat die heute gelautet, die zwei Fragen haben heute gelautet, wie heißt die Interessensvertretung der Ärzte in Österreich? Also die Ärztekammer, weil eben gestern gestreikt wurde. Und wer ist Antonio Gutierrez? Weil der der neue UNO-Generalsekretär ist“* (IV 12: 328-332).

Wie schon zuvor in der Kategorie Medien, sind sich die befragten Lehrkräfte dieser Schule auch bei der Politischen Bildung uneins, was die zeitliche Veränderung (K2.3) angeht. Die Aussagen einer Lehrperson deuten auf eine Veränderung: *„Ja, schon... einfach auch, nicht unbedingt auf Grund des Themas Flucht, sondern auch auf Grund der politischen Entwicklungen in den USA, Europa, Frankreich, Österreich, Deutschland auch mit der AfD, denke ich ist es umso wichtiger, Politische Bildung zu fördern“* (IV 10: 391-393). Die andere Lehrkraft verneint dies: *„Nein, hat es nicht. Wie gesagt, die Fronten in der Gesellschaft habe ich noch 2013... ok, jetzt hatten wir diesen polarisierenden Wahlkampf, aber die Attitüden und die Vorurteile und die Stereotype... die habe ich 2013 nicht anders empfunden als 2016“* (IV 12: 365-367). Festzuhalten ist, dass in beiden Kategorien jeweils dieselbe Lehrkraft eine Veränderung angegeben und vice versa die selbe Lehrkraft das verneint hat.

Für die Kategorie Politische Bildung lässt sich somit festhalten, dass bei den befragten Lehrkräften der Franklinstraße Thema und Aktualität den Rahmen für einen Einsatz bilden. Hinsichtlich Wertigkeit und Veränderung des Einsatzes lässt sich keine klare Aussage herauslesen.

### **7.5.3 K3: Flüchtlingspolitik**

Die Aussagen zur Flüchtlingspolitik (K3) lassen sich für die beiden Lehrkräfte der Franklinstraße überwiegend zur Ausprägung „humanitär“ stellen: *„Ich würde jetzt und das habe ich auch gemacht, eher auf die humanitäre Seite geschaut, ja? Also wie geht es den Menschen, was sind die Gründe, warum sie fliehen... wo leben überhaupt die meisten Flüchtlinge“* (IV 10: 364-366), *„... die humanitäre Debatte... ja, die würde, die gehört... forciert... weil halt... es gibt natürlich Globetrotter und Leute die total gerne reisen, auch ich, aber... aber eben Stichwort reisen, aber im Grunde oder die überhaupt nicht irgendwie verwurzelt sind und auch kein Bedürfnis danach haben. Aber im Grunde verlässt jemand seine Heimat nicht, weil es ihm gerade Spaß macht. Das muss schon oder kurzfristig Hals über Kopf, weil es ihm gerade Spaß macht, sondern weil der halt... auf*

*Grund von humanitären Krisen, weil... ja, weil sein Leben bedroht ist, weil er verhungern würde und so weiter... Also die humanitäre Debatte, die würde schon forciert gehören, ja“ (IV 12: 355-362). Aber es kommen auch Aussagen in den Ausprägungen „Sicherheit“ und „Wirtschaft“ vor.*

#### **7.5.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht**

Die Sensibilisierung (K4.1) für den Themenkreis ist auf unterschiedliche Art und Weise erfolgt. Eine befragte Lehrkraft hat dazu Aussagen der Ausprägungen „durch Ereignisse“: *„Das haben dann die Schüler auch mitbekommen logischerweise, die... wenn sie dann in ihre 'Heute' oder 'Österreich' schauen in der Straßenbahn oder weil sie es zu Hause besprechen, dann bekommen sie es natürlich mit und diese Bilder, die sie mitbekommen. Und, das habe ich halt gemerkt, dass sich das verändert halt“ (IV 10: 54-57) und „durch räumliche Nähe“ getätigt: „Die sind durch Wien marschiert, Schüler von unserer Schule waren am Haupt- und Westbahnhof, haben das Projekt unterstützt“ (IV 10: 60-61). Die Aussagen der anderen Lehrkraft fallen in die Ausprägungen „durch Engagement“: *„Ich selber habe... Socken gekauft, also viele Socken und bin damit auch nach Nickelsdorf damals gefahren, wie gerade sehr feuchte Witterung war“ (IV 12: 13-14) und „durch Kontakt“: „An der Schule selber haben wir letztes Jahr mitbekommen... dass glaube ich drei oder zumindest von einem Mädchen in der fünften, also ein Flüchtlingsmädchen, das ist dann in eine fünfte Klasse von... an unserer Schule gegangen. Das war schon im Jahr 20... 15. Also, aber schon Anfang 2015, noch vor der großen Flüchtlingswelle. Und seit heuer, seit Schulbeginn, haben wir eine Flüchtlingsklasse, die nennt sich offiziell Übergangsklasse bei uns“ (IV 12: 23-28).**

Hinsichtlich der Häufigkeit (K4.2) mit welcher der Themenkreis im Unterricht behandelt wird, sind sich die befragten Lehrkräfte einig, dass diese gleichgeblieben ist: *„Ich hätte es wahrscheinlich vorher auch einmal behandelt, ja? Und jetzt auch einmal im Jahr“ (IV 10: 84), „Nein, hat sich eigentlich nichts geändert“ (IV 12: 114).*

Was die didaktische Herangehensweise (K4.3) im Unterricht betrifft, sind die Aussagen der befragten LehrerInnen der Franklinstraße überwiegend in die Ausprägung „diskursive Ansätze“ zu stellen: *„Ich habe Zitate ausgelegt... von Politikern verschiedener Parteien, wo zum Beispiel, ich glaube der Spindelegger war das von der ÖVP... da sehr drastisch formuliert hatte, dass man sich quasi die Leute, die nach Österreich kommen, soll sich der österreichische Staat selber aussuchen und eben nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten... und dann halt ziemlich restriktive Sachen... so in die Richtung, also Österreich ist kein Zuwanderungsland und ist es nie gewesen, laut Zitat halt... und dann halt sehr zuwanderungsfreundliche Zitate und dann sollten sie sich, die wurden in der Klasse aufgelegt und dann sollten sie sich... positionieren bei den Zitaten und dann haben sich halt Grüppchen gebildet und dann... sind die Grüppchen eben gefragt worden, warum habt ihr euch da*

*hingestellt und die anderen, warum habt ihr euch da hingestellt und dann ist eben eine Diskussion zustande gekommen“ (IV 12: 77-87). Darüber hinaus hat es auch noch Aussagen der Ausprägung „mediale Ansätze“ und „dekonstruierende Ansätze“ gegeben: „Einsteigen tu ich mit einem Spiel, das ich... wo ich die Frage stelle, was ein echter Österreicher ist und da kommen halt die wildesten... Vorschläge und meistens geht es um die Herkunft und dann verrennen sich die Kinder in den Definitionen, naja, die Urgroßmutter muss noch in Österreich geboren sein und dann die Ur-Urgroßmutter, bei der ist es schon egal und also da kommt, da wird halt dann wild diskutiert und dann löse ich das halt auf, dass es halt ein Begriff ohne Definition ist“ (IV 12: 36-41).*

In der Unterkategorie Ermüdung (K4.4) haben die befragten Lehrkräfte der Franklinstraße keine verwertbaren Aussagen getätigt.

Bezüglich Schulstufe und Curriculum (K4.5) lassen sich die Aussagen nicht einer einzigen Ausprägung zuordnen. Sowohl „Unterstufe“, „Oberstufe“, als auch beides sind mit Aussagen besetzt.

Zusammenfassend lässt sich für die befragten Lehrkräfte der Franklinstraße festhalten, dass sie auf unterschiedlichsten Wegen eine Sensibilisierung für den Themenkreis erfahren haben, sich durch die Ereignisse 2015 nicht veranlasst gefühlt haben, Migration, Flucht und Asyl stärker in ihren Unterricht einfließen zu lassen und bei der Behandlung des Themenkreises überwiegend auf diskursive Ansätze setzen. Schulstufe und Curriculum spielen hierbei keine übergeordnete Rolle. Aussagen zu einer möglichen Ermüdung liegen keine vor.

### **7.5.5 K5: Unterstützung**

Geht es um die interne Unterstützung (K5.1), so sind die Aussagen einer befragten Lehrkraft der Franklinstraße zur Ausprägung „SchülerInnenebene“ zu stellen: *„Es waren achte Klassen von unserer Schule zum Beispiel auch am Westbahnhof mit diversen Utensilien, wie Decken und so weiter“ (IV 12: 22-23). Die andere Lehrkraft spricht von einer fehlenden internen Unterstützung: „Für mich persönlich nicht, nein. Also für die Schüler schon, aber nicht für mich jetzt persönlich“ (IV 10: 153).*

Bezüglich externer Unterstützung (K5.2) hat sich nur eine Lehrperson geäußert und das widersprüchlich. Es kommen einerseits Aussagen vor, die auf „viel“ Unterstützung deuten: *„Man muss schon sagen, dass da sehr, sehr viel an Materialien vorhanden ist, ja? Also gerade im Herbst 2015 und bisher sind so viele Materialien ganz, ganz schnell erstellt worden, vom UNHCR, von anderen NGOs. Also materialmäßig ist es eher das Problem, dass man gute Materialien auswählt, für die richtige Jahrgangsstufe“ (IV 10: 127-130).* Andererseits sind auch solche Aussagen

herauszulesen, die der Ausprägung „gering“ zuzuordnen sind: *„Von einer persönlichen Unterstützung, habe ich bisher noch nicht so viel mitbekommen, ja? Also es wird ja jetzt, werden Übergangsklassen eingerichtet, wo die Flüchtlingskinder sozusagen vorbereitet werden sollen, um so einen Hauptschulabschluss zu schaffen und dann in die Oberstufe einzusteigen“* (IV 10: 138-141). Bei einer genaueren inhaltlichen Betrachtung der Aussagen lässt sich diese Diskrepanz mit der Unterscheidung zwischen Materialien und individueller Hilfe erklären.

Verbesserungswünsche (K5.3) hinsichtlich der Unterstützung hat keine der befragten Lehrkräfte der Franklinstraße geäußert.

### **7.5.6 K6: Diversität im Unterricht**

Aussagen zu Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die nicht direkten Bezug zu Flüchtlingen haben bzw. nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der aktuellen Fluchtsituation stehen (K6.1), haben die befragten Lehrkräfte der Franklinstraße keine gemacht.

Geht es dagegen um Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen stehen (K6.2), so sind die Aussagen überwiegend „unterrichtsbezogen“: *„In einer meiner Klassen sitzt ein syrischer Flüchtling, in einer Oberstufenklasse, in einer siebenten Klasse und der ist, habe ich jetzt... der ist jetzt schon ein ganzes Jahr in der Klasse und hat sich eigentlich sehr, sehr gut integriert und... versucht halt jetzt vor allem natürlich Deutsch zu lernen, aber er versucht jetzt auch schon in den Schulalltag oder bzw. in die anderen Fächer mehr einzusteigen und ich merke es in Geographie, er wirkt sehr interessiert, er redet halt nicht so viel“* (IV 10: 95-99). Aber auch Aussagen der Ausprägung „konfliktbehaftet“ kommen vor: *„[Die geflüchteten Kinder und Jugendlichen] sind halt oft in Klassenräumen, die eigentlich die Stammklasse von einer anderen Klasse ist und da habe ich jetzt schon ein paar Mal mitbekommen... ja die Flüchtlinge die haben uns in der Klasse irgendwas gestohlen... und so weiter und... also das sind jetzt die Negativbeispiele“* (IV 12: 127-129), *„Es ist ein Ausflug geplant mit der Übergangsklasse, mit ein paar Lehrern, quasi eine Sightseeingtour durch Wien, die wichtigsten Gebäude und dann halt am Christkindlmarkt, dass sie die Stadt halt ein bisschen kennenlernen und... gemeinsam mit einer sechsten regulären Klasse und da wollte... und da waren einige darunter, die gesagt haben, nein, sie haben auf das überhaupt keine Lust, sie wollen die gar nicht kennenlernen und... die Alternative ist halt in der Schule bleiben und regulären Unterricht haben und die haben das eben vorgezogen... unter anderem mit der Begründung, die man eh kennt oder die man... die teilweise so ein... ich weiß jetzt nicht, wie ich es ausdrücken soll, jedenfalls, die Flüchtlinge haben teure Smartphones... also sozusagen, immer noch so quasi das Handy als, als Wohlstandsindikator, als wäre ein Handy heutzutage noch ein Luxusgut“* (IV 12: 135-144)

## 7.5.7 K7: Sprachkenntnisse

Tendenziell gehen die Aussagen zum Level (K7.1) in Richtung der Ausprägung „mittel“: *„Der eine Schüler, der letztes Jahr in meiner Unterrichtspraktikumsklasse gesessen ist, der kann schon recht... der versteht extrem viel, kann auch schon ganz gut reden, also mit dem kann man schon echt gut reden und viele Gespräche führen“* (IV 10: 199-202), *„ein paar können fast perfekt Deutsch... von den Flüchtlingen, die haben das halt... teilweise in Kursen, die kommen teilweise aus reichen Familien, schon gelernt gehabt“* (IV 12: 121-123). Eine Lehrkraft relativiert das aber wieder, mit einer Aussage, die zur Ausprägung „niedrig, kein Englisch oder Französisch“ gehört: *„teilweise sind in dieser Klasse, in dieser Übergangsklasse auch Leute, die aus... so gut wie nicht Englisch können... Und Deutsch sowieso nicht“* (IV 12: 123-125)

Hinsichtlich der Maßnahmen (K7.2) zur Verbesserung der Sprachkenntnisse hat sich nur eine Lehrkraft geäußert. Ihre Aussagen gehören zur Ausprägung „Kurse“: *„Gab es und gibt es. Also gab es auch schon vor, also seit ich an der Schule eigentlich bin. Ein junger Kollege, der auch, so wie ich, während des Studiums noch zu unterrichten begonnen hat, der ist Deutschlehrer, der hat gleich in, gleich als er begonnen hat auch 2014 war das noch... am Nachmittag einen Förderkurs für zwei oder drei Burschen aus Afghanistan an unserer Schule gehalten. Also von unserer Schule organisiert“* (IV 12: 154-158).

Die Bedeutung (K7.3) der Sprachkenntnisse stufen beide Lehrkräfte der Franklinstraße als „hoch“: *„Wichtig wäre es wirklich zu schauen, dass sie gut Deutsch lernen, dass einfach... geht nicht anders, ja? Es ist... wir als Lehrer, wir sprechen vielleicht Englisch, aber... die Realität ist einfach, dass man 90% der Zeit auf Deutsch kommuniziert“* (IV 10: 213-125) bis „sehr hoch“ ein: *„Naja, es ist essentiell natürlich... Ja, mehr habe ich dazu jetzt auch nicht zu sagen. Wenn man nicht Deutsch kann, dann wird es schwierig mit Behördenwegen, mit Ausbildung, Matura etc., ja“* (IV 12: 151-152).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die befragten Lehrkräfte die Sprachkenntnisse als sehr wichtig einstufen, bei den von ihnen betreuten SchülerInnen aber durchwegs schon Deutschkenntnisse vorhanden waren. Als Maßnahme zur Verbesserung der Sprachkenntnisse nennt zumindest eine Lehrkraft Sprachkurse.

## 7.5.8 K8: Integration

In der Definition (K8.1) von Integration sind sich die beiden befragten Lehrkräfte der Franklinstraße nicht einig. Eine betont in ihrer Aussage die Ausprägung „Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit“: *„Integration ist... ist, dass eben die Aufnahmegesellschaft und*

die... und die Immigranten sich beide etwas verändern. Das bedeutet der Begriff... Integration für mich, weil, wenn es sozusagen eine Assimilation stattfinden würde, dann hätten wir in Wien heute kein Chinarestaurant und keine Kebab-Stände und... ja, und keine Kaffeehäuser wahrscheinlich, wenn man noch weiter in der Geschichte zurückgeht... Das heißt Integration für mich, also, dass beide ein bisschen aufeinander zugehen. Aber halt die... die Immigranten doch natürlich etwas mehr, weil es lernt jetzt... die lernen natürlich Deutsch, während natürlich, weil jetzt, sagen wir einmal ein paar Leute aus Afghanistan zuziehen, wird jetzt der Großteil der Österreichischen Bevölkerung deswegen nicht Pashtu lernen“ (IV 12: 183-190). Die Definition der anderen Lehrkraft fällt in die Ausprägung „Werte, Rechte, Gesetze, Traditionen, Kultur“: „An unsere Gesetze und Recht halten, Gleichbehandlung ist mir wichtig und... ja, einfach so Teil der Gesellschaft werden, würde ich jetzt mal sagen, ja? Aber ohne den eigenen Hintergrund aufgeben zu müssen“ (IV 10: 165-167).

Bezüglich der Erfolgsfaktoren (K8.2) für Integration sind die Aussagen weit gestreut. Es kommen Aussagen der Ausprägung „Offenheit/Bewusstsein“ vor: „Dass die Zuziehenden integrationswillig sind und die, ich sage jetzt einmal westliche Kultur nicht grundsätzlich ablehnen. Und auf der anderen Seite genauso wichtig... weil das wird nämlich oft von... von Haus aus fremdenfeindlichen Personen als Argument hergenommen, die wollen sich ja gar nicht integrieren. Aber selbst wenn die alles tun würden, was unter den Begriff Integration fällt, würden sie es wahrscheinlich trotzdem ablehnen. Also genauso wichtig ist, dass man denen nicht, dass man Zuwanderern nicht von vorneherein in der Aufnahmegesellschaft feindlich gegenübersteht, sondern freundlich und freundschaftlich gegenübersteht... Das ist notwendig. Also dass beide Seiten aufeinander zugehen und nicht nur eine“ (IV 12: 200-208). Auch Aussagen, die zur Ausprägung „finanzielles/personelles“ gehören, sind dabei: „Da muss man halt viel Geld und Zeit investieren und muss das ernst nehmen. Als Gesellschaft insgesamt ernst nehmen“ (IV 10: 183-184). Ebenso lassen sich Aussagen herauslesen, die zur Ausprägung „sprachliches/kulturelles“ gehören: „... also die Sprache... Ansonsten... also ich bin selber überhaupt nicht religiös, bin aus der Kirche ausgetreten... mag sein, dass das eine Rolle spielt“ (IV 12: 195-196). Und schließlich kommen auch Aussagen der Ausprägung „Chancen/Perspektiven“ vor: „... sehr wichtige Sache, dass man eben... vor allem den Jugendlichen eine Perspektive gibt da, indem man sie eben ins Schulleben integriert und ins Schulsystem integriert, ja?“ (IV 10: 144-145).

Die Rolle von Schule (K8.3) bei der Integration stufen die befragten Lehrkräfte der Franklinstraße als „stark“ ein: „Schule spielt... zumindest für... für alle noch schulpflichtigen Personen, sprich Personen, die in der Regel unter 15 Jahre sind, die allerwichtigste Rolle bei der Integration“ (IV 12: 214-216), „da ist die Schule eigentlich gerade für die jungen Leute der wichtigste Ort, meiner

*Meinung nach, ja? Weil, wenn ein, zwei Flüchtlingskinder in einer Schulklasse sitzen, werden die binnen kürzester Zeit integriert. Kritisch sehe ich das schon auch mit den Übergangsklassen, während sich das... Schüler halt untereinander sind und nicht im Regelbetrieb sind. Also meine Idealvorstellung wäre in der Hinsicht, am Vormittag vielleicht in der Schule, also im Regelbetrieb und am Nachmittag in... zusätzlich noch in den Integrationsklassen und Integrationskursen“ (IV 10: 173-179).*

Zusammenfassend lässt sich für die befragten Lehrkräfte der Franklinstraße sagen, dass sie Schule als wichtigen Ort für die Integration betrachten, auch wenn sie den Begriff selbst unterschiedlich definieren und auch unterschiedliche Faktoren für den Erfolg von Integration sehen.

## **7.6 Gesamtauswertung aller Schulen**

Hinsichtlich der Kategorie Medien lässt sich festhalten, dass der Umgang und die persönliche Nutzung sehr unterschiedlich ausfallen, was aber zu erwarten war. Inwiefern sich die Ereignisse im Sommer und Herbst 2015 auf Medienkonsum und Nutzung im Unterricht ausgewirkt haben, darüber gibt es unter den Befragten in der Gesamtheit unterschiedliche Einschätzungen. Innerhalb der Schulen betonen die Lehrkräfte der Haizingergasse, dass es keine Änderung gegeben hat, jene im Evangelischen Gymnasium, dass es zu einer Änderung gekommen ist. Überwiegend arbeiten die befragten Lehrkräfte multimedial, wobei zumindest in der Kenyongasse und im Evangelischen Gymnasium ein Schwerpunkt auf Zeitungen zu erkennen ist. Eine starke Wirkung wird den Medien von den befragten Lehrkräften in der Geringergasse, im Evangelischen Gymnasium und in der Franklinstraße attestiert. Verschiedener Auffassung sind in dem Punkt die Befragten in der Kenyongasse und in der Haizingergasse.

Politischer Bildung schreibt eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte eine hohe Bedeutung zu. Innerhalb der Schulen sind die Lehrkräfte der Haizingergasse und der Franklinstraße in dem Punkt verschiedener Auffassung. Politische Bildung wird im Unterricht überwiegend themengebunden gemacht. Das belegen die Aussagen der befragten Lehrkräfte in der Kenyongasse, der Geringergasse und Franklinstraße. In den beiden anderen Schulen lässt sich die Herangehensweise auf Grund der Aussagen nicht eindeutig einordnen. Geht es um eine mögliche Veränderung der Bedeutung von Politischer Bildung im Unterricht, so gehen die Meinungen der Befragten auseinander. Innerhalb der Schulen legen zumindest in der Haizingergasse und im Evangelischen Gymnasium die befragten Lehrpersonen die gleiche Einschätzung an den Tag, wenngleich jene in der Haizingergasse eine Veränderung verneinen, während die Lehrkräfte im Evangelischen Gymnasium eine solche angeben.

Bei den Aussagen zur aktuellen Flüchtlingspolitik ist eine breite Streuung über die einzelnen

Ausprägungen zu erkennen. Auch innerhalb der Schulen ist es lediglich die Kenyongasse, in der alle Befragten betonen, dass alle Debatten gleich wichtig sind und es deshalb keine Verstärkung braucht. Im Evangelischen Gymnasium und in der Franklinstraße lässt sich zumindest eine Tendenz zur humanitären Debatte erkennen.

Geht es um Migration, Flucht und Asyl im Unterricht, dann ist zumindest ein Drittel der Aussagen hinsichtlich der Sensibilisierung durch die Ereignisse selbst geprägt. Innerhalb der Schulen ist aber jeweils eine Vielfalt an Sensibilisierungsgründen auszumachen. Bei der Häufigkeit des Einsatzes des Themenkreises im Unterricht haben die Befragten unterschiedliche Einschätzungen. Gut die Hälfte der Lehrkräfte spricht von einer Steigerung, die andere dagegen meint, dass diese gleichgeblieben ist. Innerhalb der Schulen ist es lediglich die Kenyongasse, in der die Lehrkräfte eindeutig von einer Steigerung sprechen. Geht es um die didaktische Herangehensweise, überwiegen diskursive Ansätze. Diese sind allerdings nur bei den Lehrkräften der Franklinstraße am häufigsten genannt worden. Generell haben sich die Befragten in ihren Aussagen nicht auf einen einzigen Ansatz reduziert. Ähnlich sieht es auch bei der Frage der Schulstufe aus. Lediglich im Evangelischen Gymnasium reduzieren sich die Aussagen der Lehrkräfte auf die Oberstufe, in den anderen Schulen und auch im Gesamten, ist keine klare Tendenz zu einer bestimmten Schulstufe ersichtlich. Geht es um die Ermüdung auf Grund der Häufigkeit des Themenkreises im Unterricht, halten sich die Enthaltungen und die bejahenden Aussagen die Waage. Auch innerhalb der Schulen haben die Lehrkräfte in dem Punkt unterschiedliche Einschätzungen.

Bei der Unterstützung haben die meisten befragten Lehrkräfte angegeben, dass diese intern auf LehrerInnenebene stattgefunden hat. Innerhalb der Schulen sind es vor allem die Geringergasse und das Evangelische Gymnasium, wo alle Befragten das betonen. Hinsichtlich externer Unterstützung gehen die Meinungen allerdings auseinander. Ziemlich genau die Hälfte der Befragten hat angegeben, dass viel externe Unterstützung vorhanden war, die andere Hälfte betont, wenig Hilfestellungen bekommen zu haben. Auf Schulebene sind es vor allem die Lehrkräfte der Geringergasse, die von wenig Hilfe gesprochen haben, in den anderen Schulen gehen die Meinungen in dem Punkt eher auseinander. Bei den Wünschen nach zusätzlicher Unterstützung werden sehr unterschiedliche genannt. Finanzielle Wünsche liegen mit innerschulisch-personellen, außerschulisch-personellen und administrativen faktisch gleichauf. Auf Schulebene ist interessant, dass die Lehrkräfte der Franklinstraße keinen Wunsch nach zusätzlicher Unterstützung geäußert haben.

Hinsichtlich Diversität im Unterricht ist die Zahl der Aussagen bezüglich Erfahrungen im Zusammenhang ohne geflüchtete Kinder und Jugendliche verhältnismäßig niedrig. Zumeist sind diese kultureller Natur und mit Blick auf die Schulen am häufigsten in der Geringergasse zu finden.

Aussagen zu Erfahrungen mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sind deutlich mehr erfasst worden. Hierbei sind die meisten „unterrichtsbezogen“. Auch in dieser Unterkategorie stammen die meisten Aussagen von den LehrerInnen der Geringergasse.

Die Sprachkenntnisse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen hat eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte als niedrig eingestuft. Innerhalb der Schulen haben die Befragten in der Haizingergasse und in der Geringergasse geschlossen diese Meinung geäußert. In der Franklinstraße dagegen haben alle Lehrkräfte angegeben, dass bereits erste Sprachkenntnisse bei den geflüchteten Kindern und Jugendlichen vorhanden waren. Als probates Mittel zur Verbesserung der Sprachkenntnisse sieht eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte Sprachkurse an. Innerhalb der Schulen haben die Lehrkräfte in dem Punkt aber unterschiedliche Meinungen. Dagegen sieht eine deutliche Mehrheit die Sprachkenntnisse als sehr wichtig an. Sowohl in der Geringergasse, als auch in der Franklinstraße betonen das alle befragten Lehrkräfte.

Integration wird von einer Mehrheit der befragten Lehrkräfte als ein Begriff definiert, der mit Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit und Gemeinsamkeit zu tun hat. Innerhalb der Schulen haben in der Haizingergasse, in der Geringergasse und im Evangelischen Gymnasium alle Lehrkräfte eine Definition dieser Ausprägung genannt. Geht es um Faktoren, die zu einer erfolgreichen Integration beitragen, werden von den Befragten am häufigsten Aussagen hinsichtlich Offenheit und Bewusstsein getätigt. Innerhalb der Schulen gehen die Meinungen in diesem Punkt allerdings auseinander. Lediglich in der Haizingergasse sind die Aussagen mehrheitlich in Richtung Offenheit und Bewusstsein gegangen. Die Rolle von Schule bei der Integration wird fast einstimmig als stark eingestuft. Lediglich eine Lehrkraft in der Haizingergasse und eine in der Geringergasse stufen die Rolle von Schule als weniger stark ein.

## **8 Interpretation und Diskussion**

Die im vorangehenden Kapitel dargestellten Ergebnisse werden hier nun in Bezug zur eingangs ausgeführten theoretischen Grundlage (Kapitel 3 und 4) dieser Arbeit gestellt. Um eine bessere Übersicht zu erlangen, wird versucht, das entlang der Kategorien zu machen. Abschließend wird eine Antwort auf die Forschungsfrage dieser Arbeit formuliert und ein Ausblick darüberhinaus gegeben.

### **8.1 K1: Medien**

Der überwiegende Teil der Befragten hat eine vielfältige und häufige Nutzung von Medien angegeben. Einige der Aussagen lassen auch auf eine Gegenüberstellung mehrerer Quellen und damit verschiedener Zugänge zu Themen im Allgemeinen und zu Asyl, Flucht und Migration im

Speziellen schließen. Auch ein kritisches Hinterfragen der durch Medien konsumierten Informationen wird von mehreren Befragten genannt. Sie kommen damit der von Butterwegge (2006: 220-222) geforderten kritischen Nutzung von Medien nach und reflektieren die Wirkung von Texten, Bildern oder Überschriften. Diese kritische und reflektierte Herangehensweise an Medien wird, wie sich aus vielen Aussagen herauslesen lässt, auch im Unterricht von der Mehrzahl der Befragten vorgelebt. Damit setzen sie die zweite Aufforderung Butterwegges (2006: 220-222), jene nach einer Medienerziehung, aber auch Teile des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips Medienerziehung (vgl. BMUKK 2012b) um. Interessant zu beobachten ist, dass viele der Befragten zwar in ihrer privaten Nutzung „neue“ digitale Medien verwenden oder zumindest multimedial mit „neuen“ und „alten“ Medien arbeiten, im Unterricht dann aber vermehrt auf „alte“ Medien zurückgreifen. Zeitungsartikel sind hier fast von allen Befragten genannt worden, auch von jenen, die ihren Unterricht grundsätzlich multimedial unterstützen. Damit stellen sich die Lehrkräfte allerdings nicht nur gegen den fortlaufenden Trend zur Digitalisierung, den sie ja privat durchaus mitmachen, sondern bereiten vor allem die nächste Generation auf Medien vor, die künftig möglicherweise zu Gunsten digitaler Formen an Bedeutung verlieren. Das Erlernen der richtigen Mediennutzung, wie im Grundsatzlerlass Medienerziehung eingefordert (vgl. BMUKK 2012b: 3) wird damit aber nicht vollständig ermöglicht, verweist dieser doch explizit auf die Möglichkeiten, die neue Medien, insbesondere soziale Medien, bei Netzwerk- und Massenkommunikation bieten. Diesen Punkt, die reflexive Einbindung von digitalen Medien und vor allem sozialen Medien, haben nur sehr wenige der Befragten tatsächlich angeführt.

Dabei schätzt eine überwiegende Mehrheit der Interviewten die Wirkung von Medien als stark ein. Nicht nur, dass sie dabei explizit die Notwendigkeit zu einer deutlich kritischeren Reflexion der konsumierten Inhalte betonen, nennen einige auch Einfluss und Wirkung sozialer Medien im Zusammenhang mit Meinungsmache, Meinungsblasen und Persönlichkeitsbildung. Sie bestätigen damit genau das, was Butterwegge (2006: 187-188), Yildiz (2006: 37-40) und Wendekamm (2015: 52-53) in ihren Ausführungen zur steigenden medialen Vielfalt und den Wirklichkeitsausschnitten betonen.

Kritisch betrachtet werden von einem Teil der Befragten die Bilder und Stereotype, die im Zuge der Berichterstattung über die Ereignisse im Sommer und Herbst 2015 medial transportiert wurden. Während einige das Kippen von einer positiv besetzten Hilfsbereitschaft zu vermehrt negativ besetzten Berichten über Flüchtlinge unterstreichen und damit genau das ansprechen, was Scheffer (2006: 131-138) mit der emotionalen Komponente in der Berichterstattung meint, sehen andere fast überhaupt nur noch Negativberichterstattung. Die von mehreren AutorInnen kritisierten Naturkatastrophenmetaphern (vgl. Wodak 2016; Butterwegge 2006: 194; Ziegelmayr 2015: 26)

hat nur eine einzige Lehrkraft direkt angesprochen. Bei mehreren anderen Interviewten sind Begriffe wie „Flüchtlingswelle“ unkommentiert im normalen Sprachgebrauch zum Einsatz gekommen: *„Also, wo diese große **Flüchtlingswelle** angefangen hat, haben wir uns sehr stark mit dem Wort Flucht auseinandergesetzt. Was das bedeutet, auch für die einzelnen Schüler“* (IV 7: 12-14); *„ein Flüchtlingsmädchen, das ist dann in eine fünfte Klasse an unserer Schule gegangen. Das war schon im Jahr 20... 15. Also, aber schon Anfang 2015, noch vor der großen **Flüchtlingswelle**“* (IV 12: 24-26). Es zeigt sich also, dass die Macht der medialen Bildersprache hier sehr wohl eine Wirkung gezeigt hat und die Reflexion darüber stärker stattfinden muss.

Eine Veränderung in der Mediennutzung im Unterricht hat knapp die Hälfte der Befragten verneint, meist aber mit der Begründung, die Medien ohnehin schon immer kritisch betrachtet zu haben. Die andere Hälfte betont, seit der Berichterstattung über die Ereignisse im Sommer und Herbst 2015 eine kritischere Auswahl an den Tag zu legen und manche Quellen ob ihrer Berichterstattung nicht mehr im Unterricht zu verwenden. Zumindest in Ansätzen lässt sich herauslesen, dass diese kritischere Haltung den Medien gegenüber und auch was den Einsatz von Medien im Unterricht betrifft, sich dahingehend auswirkt, dass das Bemühen, die Wirkweisen der Medien offenzulegen und zu dekonstruieren, verstärkt wird. Der vermutete Einfluss von Medien auf die Bearbeitung des Themenkreises Asyl, Flucht, Migration im Unterricht lässt sich also dahingehend relativieren, dass die Lehrkräfte versuchen dargestellte Zahlen, Diagramme, Bilder sowie verkürzte Argumente und „reißerische“ Überschriften, zu relativieren und wenn nötig zu korrigieren. Damit leisten jene Lehrkräfte, die angegeben haben, das aktiv im Unterricht zu betreiben, einen wichtigen Beitrag zum Erlangen der Fähigkeit der Kommunikation mit und durch Medien, wie das im Unterrichtsprinzip Medienerziehung (vgl. BMUKK 2012: 3-4) gefordert wird.

## **8.2 K2: Politische Bildung**

Politische Bildung ist beinahe allen Interviewten sehr wichtig oder zumindest wichtig. Politische Bildung verbinden viele aber nicht unbedingt mit den Ereignissen rund um Flucht, Asyl und Migration ab dem Sommer 2015. Das mag damit zu tun haben, dass diese zum Zeitpunkt der Befragung bereits wieder etwas in den Hintergrund gerückt und andere politische Geschehnisse, Stichwort Wahlen, deutlich präsenter waren. Ein Umstand, der sicherlich auch durch die Mechanismen medialer Berichterstattung, Stichwort Aktualität und Entwicklung, beeinflusst ist (vgl. Wendekamm 2015: 53ff).

Politische Bildung in Verbindung mit Flucht, Asyl und Migration ist nur bei den wenigsten tatsächlich genannt worden. Hier sind es Aspekte wie Quotenregelung (vgl. BMI 2016), Resettlementprogramme (vgl. Trauner 2016: 102-103), Versorgung der Flüchtlinge oder

Maßnahmen wie gering bezahlte Jobs, die beispielhaft angeführt wurden. Aber auch Schengen und der freie Personenverkehr wurden in Verbindung mit den Ereignissen ab Sommer 2015 (vgl. Trauner 2016: 103-106) behandelt. Interessanterweise nicht thematisiert haben die Befragten offenbar die weiteren Verschärfungen im Asylgesetz, wie beispielsweise den Schutz auf Zeit und den eingeschränkten Familiennachzug (vgl. BMI 2016).

Die asylrechtliche Situation einzelner Flüchtlingskinder in den Klassen der Befragten ist in den Aussagen auch nicht vorgekommen, dürfte also, sofern im Unterricht überhaupt Thema, keinen großen Stellenwert gehabt haben.

Was auffällt, ist, dass einige der befragten Lehrkräfte in ihrer Auffassung politischer Bildung eher auf einer sachpolitischen Ebene stehen. Das entspricht allerdings nicht ganz dem, was mit dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung (vgl. BMBF 2015c) angedacht wird. So werden zwar wichtige Ziele wie:

*„basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben“* (BMBF 2015c: 2)

oder:

*„thematisiert die Rolle Österreichs in Europa und der Welt und vermittelt ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit“* (ebd.)

durchaus mit den im Zusammenhang mit dem Themenkreis Flucht, Asyl und Migration stehenden Ansätzen angesprochen, viele andere Ziele und insbesondere die durch Politische Bildung zu vermittelnden Kompetenzen (vgl. BMBF 2015c: 3), kommen dabei jedoch zu kurz. Wo Politische Bildung stärker dem Unterrichtsprinzip nahekommt, sind die von einigen Befragten genannte Thematisierung von Wahlen (Mitsprache, Mitbestimmung) aber auch Verteilungs- und Nachhaltigkeitsthematiken (Verteilungsgerechtigkeit, Ressourcenschonung). Urteils- und Handlungskompetenzen (vgl. ebd.) werden hier auch stärker angesprochen.

Der vermutete Einfluss, den die Ereignisse ab Sommer 2015 auf Politische Bildung genommen haben, scheint also, mit einigen Ausnahmen, geringeren Ausmaßes gewesen zu sein. Das lässt sich auch in den Aussagen zu einer möglichen Veränderung seither herauslesen. Rund die Hälfte der Befragten hat eine Veränderung angegeben. Keine einzige Lehrkraft hat aber explizit den Themenkreis Asyl, Flucht und Migration als Begründung genannt. Umgekehrt heben zwar jene, die angegeben haben, keine Veränderung bemerkt zu haben, fast vollständig hervor, dass ihnen Politische Bildung immer schon sehr wichtig war, die Wichtigkeit des Themenkreises in

Zusammenhang mit Politischer Bildung wird dabei allerdings lediglich von einer Lehrperson angesprochen.

### 8.3 K3: Flüchtlingspolitik

Interessant zu sehen ist die Ausgewogenheit der Antworten auf die Frage, in welche Richtung die Debatte um Flucht, Asyl und Migration gesellschaftlich, wie auch im Unterricht geführt werden sollte. Hier ist die Wahrnehmung der Ereignisse offenbar sehr unterschiedlich ausgefallen. Über mögliche Vorbedingungen hinsichtlich Erfahrungen und Einstellungen der befragten Lehrkräfte lässt sich freilich in dem Zusammenhang nur spekulieren. In Zahlen ausgedrückt ist es knapp ein Drittel der Befragten, das – im Sinne Angela Merkels „Wir schaffen das!“ – (vgl. Trauner 2016: 98-99) meint, die aktuelle Debatte zur Flüchtlingspolitik sollte einen stärkeren humanitären Fokus bekommen. Rund ein Fünftel spricht sich dagegen dafür aus, die Debatte mehr aus einer wirtschaftlichen oder sicherheitspolitischen Richtung (vgl. Trauner 2016: 100-101; Gerson 2015: 43-45) aus zu betreiben. Ein weiteres Fünftel sieht alle Debatten als gleich wichtig an und würde demgemäß den Fokus nicht verändern, etwa jede/jeder siebente Befragte schließt den Sicherheitsaspekt aus und würden die anderen beiden Debatten verstärken. Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine Betrachtung der Aussagen direkt im Sommer oder Herbst 2015 gewesen. Die Vermutung liegt nahe, dass die fortwährende Entwicklung der Situation, von einer hohen Zahl neuankommender Flüchtlinge, die noch dazu medial stark aufgebauscht wurde, über medial ebenfalls stark thematisierte kriminelle Handlungen im Zusammenhang mit Asylwerbern (und deutlich seltener Asylwerberinnen) bis hin zur Frage, wie die Aufgenommenen aus einer staatlich finanzierten Betreuung entlassen werden und am Arbeitsmarkt teilnehmen können, einen Einfluss darauf genommen hat.

Die Gruppe jener, die sich für eine humanitäre Debatte ausspricht, zeigt noch ein paar interessante Gemeinsamkeiten auf. So haben nahezu alle Mitglieder dieser Gruppe angegeben, dass ihnen Politische Bildung wichtig ist und mehr als die Hälfte der Gruppe hat Politische Bildung mit dem Themenkreis Asyl, Flucht und Migration verknüpft. Der Rückschluss, dass die Verwendung des Themenkreises für Politische Bildung also direkt mit der persönlichen Einstellung zur Flüchtlingsdebatte einhergeht, wäre jedoch zu kurz gegriffen. Ein gewisser Zusammenhang ist aber zu sehen, wie auch die Aussage einer Befragten zeigt, die sich für eine wirtschaftliche Debatte ausspricht und im Zuge der thematischen Einbettung Politischer Bildung angegeben hat: *„In letzter Zeit, das ist jetzt schon ein bisschen länger her, haben wir uns eben angeschaut, was bekommen die Flüchtlinge alles in Österreich, zum Beispiel finanzielle Mittel, andere Unterstützungsmöglichkeiten, wie wird das alles aufgeteilt, wie steht die Politik dazu. Dann gab es*

*ja verschiedene Maßnahmen, die sie treffen wollten, mit den geringfügigen Jobs und so weiter, wie sich das eben entwickeln würde, in dem Rahmen“ (IV 7: 181-185).*

## **8.4 K4: Migration, Flucht, Asyl im Unterricht**

Zunächst interessant war die Frage, warum die Befragten sich dem Themenkreis angenähert haben, was also, abgesehen von curricularen Gründen, die Motivation war, um Asyl, Flucht und Migration im Unterricht zu thematisieren. Hierbei hat sich herausgestellt, dass meist bereits die Ereignisse selbst, medial transportiert und übermäßig präsent, für eine Sensibilisierung für das Thema gereicht haben. Einige der Lehrkräfte haben sich darüber hinaus persönlich engagiert, um Flüchtlingen zu helfen. Dazu ist dann in einigen Fällen auch noch die räumliche Nähe des Wohnortes oder der Schule zu Plätzen wie Haupt- oder Westbahnhof gekommen, die von Flüchtenden im Sommer und Herbst 2015 als Zwischenstationen auf ihrer Reise nach Deutschland oder Schweden genutzt wurden. Obwohl in den meisten Fällen geflüchtete Kinder und Jugendliche an den Schulen unterrichtet wurden und werden, sind diese seltener als erwartet als Sensibilisierungsgrund genannt worden. In dem Zusammenhang haben einige Lehrkräfte ihre Gespaltenheit zwischen dem Bemühen einer Rücksichtnahme auf geflüchtete Kinder und Jugendliche, um diese nicht neuerlich mit ihren Fluchterfahrungen zu belasten und der Notwendigkeit der Bearbeitung des Themenkreises im Unterricht zum Ausdruck gebracht. Möglicherweise ist es gerade diese Rücksichtnahme, die den medialen Berichten gefehlt hat, die einen Grund für die stärkere Sensibilisierung durch die Ereignisse selbst als durch den persönlichen Kontakt darstellt.

Interessant war auch die Frage, ob sich die Häufigkeit, mit der Asyl, Flucht und Migration im Unterricht behandelt wurden, geändert hat. Intuitiv müsste man eine Zunahme ob der starken Präsenz des Themenkreises in den Medien und auch der zahlreichen Äußerungen zur Sensibilisierung für das Thema annehmen. Die Aussagen zweier Lehrkräfte lassen sich in dem Zusammenhang jedoch sogar als Abnahme der Häufigkeit interpretieren. Unter den restlichen Interviewten halten sich jene, die eine Zunahme angegeben haben und jene, die gemeint haben, dass die Häufigkeit gleichgeblieben sei, die Waage. Jene, bei denen der Themenkreis nicht häufiger behandelt wurde, haben in ihren Aussagen allerdings betont, dass ihnen Asyl, Flucht und Migration bereits vor den Ereignissen im Sommer und Herbst 2015 als Unterrichtsthema sehr wichtig waren. Der GW-Unterricht hat sich also in Hinblick auf die Häufigkeit des Themenkreises nur bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten verändert.

Geht es um die didaktische Herangehensweise an das Thema, dann ist grundsätzlich positiv festzuhalten, dass die Interviewten durchwegs sehr auf Interaktion mit den SchülerInnen und auf das Anknüpfen an ihre Lebenswelt gesetzt haben, wie das Diendorfer und ihre MitautorInnen

(2010: 5) fordern. Am häufigsten wurden Formen der Diskussion gewählt. Zentral war dabei: Was haben die SchülerInnen über die Ereignisse mitbekommen, was „wissen“ sie oder glauben sie zu wissen, was beschäftigt sie? Auch relativ häufig eingesetzt haben die Befragten exemplarische oder dekonstruierende Ansätze. Ziel war dabei entweder die bessere Veranschaulichung von Ereignissen oder die Prüfung des Wahrheitsgehalts mancher medial transportierter Informationen. Gerade beim exemplarischen Ansatz haben zwei der Lehrkräfte auch sehr bewusst geflüchtete Jugendliche zu Wort kommen lassen. Inwiefern deren Erzählungen tatsächlich als exemplarisch zu bezeichnen sind, muss an dieser Stelle offen bleiben, dies würde einer genaueren Analyse der intendierten Unterrichtseinheiten bedürfen. Zumindest ansatzweise haben sie damit aber einen Schritt zur Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ (vgl. BMUKK 2012a) gesetzt, in welchem Gleichwertigkeit, Respekt, Akzeptanz und Wertschätzung gefordert werden. Ob das Unterrichtsprinzip in diesem Zusammenhang tatsächlich umgesetzt wurde, müsste ebenfalls erst durch eine genauere Analyse der betreffenden Unterrichtseinheiten abgeklärt werden. Jene Lehrkräfte, die geflüchtete Kinder und Jugendliche von ihren Erfahrungen erzählen haben lassen, betonen, dass dies nicht auf Druck ihrerseits erfolgt ist. Sie haben also mögliche Formen von Traumata, wie sie etwa von Müller und Schwarz (2016) genannt werden, in ihrer Herangehensweise durchaus mitgedacht. Relativ selten haben die Interviewten fächerübergreifende, projektorientierte Ansätze genannt, wie sie von Auernheimer (2001: 48-52) als Anregung zur „multikulturellen Profilbildung“ von Schulen, im Sinne einer Öffnung der Schule nach außen angeführt werden.

Wie sehr hat der Themenkreis Asyl, Flucht und Migration die befragten Lehrkräfte nun aber gefordert, und hat er sie möglicherweise auch überfordert? Eine Antwort darauf ist schwer zu finden. Tatsächlich hat sich gleich die Hälfte der befragten Lehrkräfte gar nicht dazu geäußert. Zwei weitere haben betont, dass die Ereignisse im Sommer und Herbst 2015 hinsichtlich ihres Unterrichts keine Belastung gewesen sind. Die restlichen Lehrkräfte haben in ihren Aussagen allerdings deutlich gemacht, dass sie erleichtert waren, als die Zahl der neuankommenden Flüchtlinge langsam zurückging, die Berichterstattung entsprechend abgeflaute und auch der Themenkreis im Unterricht an gefühlter Aktualität verlor. Jedoch lässt auch ein Vergleich der Aussagen dieser Gruppe mit ihren Aussagen hinsichtlich Unterstützung im Unterricht keine Schlüsse zu. Weder haben jene, die Ermüdungserscheinungen in der Umsetzung des Themenkreises im Unterricht angegeben haben weniger interne oder externe Unterstützung als ihre Kollegen angegeben, noch fallen die Wünsche nach zusätzlicher Unterstützung deutlicher aus.

## **8.5 K5: Unterstützung**

Das Bild, das Auernheimer (2001: 53-54) und Glattauer (2010: 53) von dem/der alleingelassenen

LehrerIn in der Klasse zeichnen, lässt sich nicht in dem Ausmaß bestätigen. Kein einziger/Keine einzige der Befragten gibt an, im Umgang mit dem Themenkreis Asyl, Flucht und Migration, aber auch mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Unterricht völlig ohne Unterstützung von außen geblieben zu sein. Rund die Hälfte der Interviewten hat allerdings gemeint, dass diese Hilfestellungen nur in geringem Ausmaße erfolgt sind. Dass sich als Gegenmaßnahme keinerlei eigene Initiativen innerhalb der LehrerInnenschaft bilden würden, wie das Auernheimer (2010: 53-54) ebenfalls angemerkt hat, lässt sich klar verneinen. Lediglich zwei Lehrkräfte haben intern keine Unterstützung wahrgenommen, wobei in einem Fall offenbar generell ein Kommunikationsproblem im Lehrkörper vorzuliegen scheint, im anderen die Lehrkraft betont hat, dass diese fehlende Unterstützung lediglich auf die eigene Person bezogen sei, geflüchtete Kinder und Jugendliche dagegen sehr wohl Hilfestellungen erhalten haben. In den anderen Fällen sind es überwiegend LehrerInnen und deutlich seltener SchülerInnen gewesen, die Initiativen gestartet haben, zumindest in zwei Fällen hat es gemeinsame Unterstützungsprojekte gegeben.

Alleingelassen fühlen sich dann doch einige dort, wo es um das Einbinden geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den Unterricht geht. Während die soziale Komponente, das Aufnehmen in den Klassenverband, von kaum jemandem als problematisch bezeichnet wird, werden die sprachlichen Barrieren, um dem Unterricht folgen zu können, von mehreren Befragten als großes Problem angesehen. Hier ist, wie von Dietrich (2001: 66-67) betont, durchaus der Wunsch nach Entlastung durch die sprachliche Angleichung der SchülerInnen spürbar. Ein spezielles Eingehen auf die geflüchteten Kinder und Jugendlichen halten viele der Befragten im Regelunterricht unmöglich umsetzbar, zumal sie sich ausgelastet ohnedies fühlen. Hier ist der Ruf nach mehr finanziellen Ressourcen für zusätzliches Unterstützungspersonal einerseits und für Sprachkurse andererseits deutlich zu hören. Der Umstand, dass viele Sprachkurse von Lehrkräften in ihrer Freizeit, teils auch ohne Bezahlung, organisiert und/oder abgehalten wurden wird in den Interviews durchwegs mit kritischem Unterton angebracht und kann durchaus als Kritik an den zuständigen EntscheidungsträgerInnen verstanden werden. Genauso wie Aussagen zu fehlenden Richtlinien und Vorgaben an diese adressiert sind. Einige Lehrkräfte betonen, dass Ablauf und Organisation des Unterrichts für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Eigenregie entstanden sind. Richtlinien von vorgesetzter Stelle haben die Lehrkräfte hier vermisst.

Es lässt sich also festhalten, dass mehr Unterstützung durchaus erwünscht war und ist, die Lehrkräfte aber, möglicherweise auch auf Grund von Vorerfahrungen, selbst Wege und Mittel gesucht haben, um einerseits den Themenkreis Asyl, Flucht und Migration im Unterricht aufzubereiten und andererseits geflüchtete Kinder und Jugendliche in die Klassen und in den Unterricht einzugliedern.

## 8.6 K6: Diversität im Unterricht

Die Diversität im Unterricht wurde bei der Kategorisierung in zwei Unterkategorien aufgegliedert. In der ersten werden Erfahrungen, die direkt mit im Jahr 2015 geflüchteten Kindern und Jugendlichen gemacht wurden, zusammengefasst. In der zweiten geht es um allgemeinere Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber ohne eigentliche Fluchtsituation. Die Ausprägungen in diesen beiden Unterkategorien sind analog aufgebaut (sprachlich, kulturell, konfliktbehaftet), was eine gewisse Vergleichbarkeit ermöglicht. Dabei fällt auf, dass die Anzahl der Aussagen in der erstgenannten Unterkategorie viermal so groß ist. Interessant ist weiters, dass, obwohl in den Ausprägungen „sprachlich“ und „kulturell“ in beiden Unterkategorien in etwa gleich viele Aussagen erfasst wurden, es bezüglich der Lehrpersonen, von denen diese getätigt wurden keine Überschneidungen gibt. Anders gesagt, wenn eine Lehrkraft einen Aspekt von Diversität angesprochen hat, der mit Sprache zu tun hat und gleichzeitig in einem Zusammenhang mit im Jahr 2015 geflüchteten Kindern und Jugendlichen steht, gibt es umgekehrt von der gleichen Lehrkraft keine Aussage zu Diversität und Sprache im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ohne Fluchterfahrungen. Auffallend ist bei den Aussagen hinsichtlich Sprache als Diversitätskriterium, dass hier in den meisten Fällen die Prognose eines Sprachdefizits mitschwingt. Auch wenn die Forderung nach besseren Sprachkenntnissen hier weniger direkt zum Ausdruck gebracht wird als in der Kategorie Sprachkenntnisse (K7), so wird mit ihr doch zumindest auf die Schwierigkeit der Unterrichtssituation ohne sprachliches Verständnis hingewiesen. Ansatzweise lassen sich diese Forderungen jedoch auch Konzepten der Ausländerpädagogik, in denen Defizite eine große Rolle spielen (vgl. Mecheril 2010a: 61), zuordnen. Anders verhält es sich, wenn es um die Ausprägung „kulturell“ geht. Auch hier fehlen die Überschneidungen von Aussagen im Vergleich der Unterkategorien. Wenn man sich die Aussagen inhaltlich etwas genauer ansieht, sind diese auch von etwas anderer Schwerpunktsetzung. Während Diversitätserfahrungen im Unterricht mit geflüchteten Kindern mehr in Richtung gegenseitiges Kennenlernen und Neugierde hinsichtlich der je anderen Kultur gehen, zeigen die Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, jedoch ohne Fluchterfahrungen mehr den Prozess der kulturellen Selbstpositionierung von SchülerInnen an. Wo orientieren sie sich an der Herkunftskultur ihrer Familien, wo an der Kultur der Aufnahmegesellschaft und was deutet auf hybride Formen hin? Sowohl dieses gegenseitige Kennenlernen, als auch die kulturelle Positionierung behandelt kulturelle Identitäten und Weltbilder und lässt sich daher aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik betrachten (vgl. Mecheril u.a. 2010b: 10). Aber auch im fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist diese Herangehensweise der Begegnung, des Respekts und der Anerkennung verankert (vgl. BMUKK 2012a).

Auffallend ist, wenn man die Ausprägungen der beiden Unterkategorien weiter vergleicht, dass Aussagen, die als „konfliktbehaftet“ zu bezeichnen sind, im Zusammenhang mit Diversitätserfahrungen im Unterricht mit im Jahr 2015 geflüchteten Kindern und Jugendlichen deutlich häufiger sind, als bei Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ohne Fluchterfahrungen. Hier laufen die Befragten auch ein wenig Gefahr, in ihrer Erklärung einer kulturalistischen Reduktion (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 63-64) anheimzufallen. Die Konfliktursachen, die in den Aussagen der Lehrkräfte beschrieben werden, sind nicht automatisch auf kulturelle Vielfalt zurückzuführen, sondern mitunter niederschwelliger beheimatet.

Bei den Aussagen in der Ausprägung „integrationsbezogen“ lässt sich weniger auf eine bestimmte theoretische Vorstellung von Integration schließen, als vielmehr auf eine Einbindung in den Klassen- und Unterrichtsalltag. In ihrer Qualität sind diese Aussagen aber unterschiedlich. Während einige Lehrkräfte beschreiben, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche gut in die Klassengemeinschaft eingebunden worden sind, stellen die Aussagen anderer Lehrkräfte diese als Außenseiter dar. Offen bleibt, was der Grund für diese unterschiedlichen Entwicklungen war. Kulturelle Diversität als Erklärung heranzuziehen, würde bedeuten, den eben erst kritisierten Fehler der kulturalistische Reduktion zu machen. Wird kulturelle Diversität allerdings als Grund wahrgenommen, dann hat in diesen Fällen die Interkulturelle Pädagogik nicht gegriffen und Begegnung, Verstehen, Anerkennung, wie auch im Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (vgl. BMUKK 2012a) angeführt, sind als Ziele verfehlt.

## **8.7 K7: Sprachkenntnisse**

Die Rolle von Sprachkenntnissen stufen die Befragten überwiegend als sehr hoch ein. Ohne Deutsch als Unterrichtssprache ist keine erfolgreiche Bildungskarriere möglich, lautet der Tenor. Geflüchtete Kinder und Jugendliche hätten überwiegend niedrige bis keine Deutsch- und in vielen Fällen auch keine Englischkenntnisse. Zwar leuchtet ein, dass ohne eine sprachliche Basis eine Kommunikation äußerst schwierig ist, die Debatte über Sprachkenntnisse und ihre Notwendigkeit um am Schulsystem teilhaben zu können, zeigt aber eines klar: Es handelt sich um einen Defizitdiskurs und dieser steht aus pädagogischer Sicht in einem Zusammenhang mit Ausländerpädagogik (vgl. Mecheril u.a. 2010: 56). Einige wenige Lehrkräfte haben zwar angegeben, dass sie versucht haben, die Sprachkenntnisse der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in ihren Klassen durch den Austausch mit MitschülerInnen zu verbessern, vor allem dann, wenn diese aus dem gleichen Herkunftsland stammen bzw. der jeweiligen Sprache mächtig sind. In den meisten Fällen hat sprachlicher Unterricht aber separat als Förderunterricht stattgefunden. Am

stärksten dem Konzept der Ausländerpädagogik (vgl. Nieke 14-15) zuzuordnen sind aber „Übergangsklassen“, die eine Lehrperson in ihren Aussagen beschreibt. Die Entscheidung diese einzurichten ist systemischer Natur und nicht auf LehrerInnenebene zu suchen. Ein eigens dafür entwickeltes Curriculum (vgl. BMBF 2016) zielt in erster Linie auf eine sprachliche Förderung, aber auch die Anpassung an die schulische „Normalität“ im Sinne einer Homogenisierung ab, die Krüger-Potratz (2005: 122) in dem Zusammenhang kritisiert. Dass die geflüchteten SchülerInnen in diesen „Übergangsklassen“ von anderen SchülerInnen abgegrenzt werden, bewertet Auernheimer (2001: 48-52) in seinen Ansätzen zur „multikulturellen Profilbildung“ von Schulen als Segregation entlang der Komponente natio-ethno-kulturelle Andersheit, was ihm zufolge klar zu vermeiden ist. Solange geflüchtete Kinder und Jugendliche innerhalb eines Klassenverbands mit nicht-geflüchteten SchülerInnen zusammengefasst werden, besteht die Möglichkeit eines Austausches und kann abseits des Sprachlichen auch die kulturelle Vielfalt Thema werden. Die Einrichtung von Übergangsklassen macht interkulturelle Ansätze und darüber hinaus migrationspädagogische faktisch unmöglich (vgl. Mecheril u.a. 2010b: 11).

Ein weiterer Punkt, der durch die Aussagen der Befragten ersichtlich wird, ist das Festhalten an der monolingualen Schule (vgl. Mecheril u.a. 2010a: 129-132). Unterricht passiert auf Deutsch, muttersprachlicher Unterricht wird von keinem der Befragten gefordert und selbst ein englisches Angebot wird nur als bedingt sinnvoll eingestuft, da im Alltag ohnehin nur Deutsch zählen würde. Damit kommt es weiterhin zu einem Ausschluss all jener, die nicht zur „Dominanzkultur“ gehören und die Disponiertheiten der geflüchteten Kinder und Jugendlichen erzeugen somit über die Ebene Sprache zwangsweise eine Dissonanz mit dem Kontext Schule. (Vgl. ebd.)

## **8.8 K8: Integration**

Der Begriff Integration ist einer jener Begriffe, die bewusst nicht vom Interviewer eingeführt wurden, sondern erst nach Nennung durch die Befragten erläutert wurden. Tatsächlich haben beinahe alle InterviewpartnerInnen von sich aus von „Integration“ oder „sich integrieren“ gesprochen. Nachgefragt, was genau sie darunter verstehen, hat die Hälfte der Befragten eine Definition geliefert, die sich der Ausprägung „Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit“ zuordnen hat lassen. Vom theoretischen Ansatz her sind diese Definitionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatte in der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Mecheril u.a. 2010b: 11) zu verorten. Eine Begegnung zwischen den Kulturen, eine aktive und gleichzeitig tolerante Auseinandersetzung mit Differenzen und ein Lernen voneinander durch aktives Aufeinander-zugehen, verbinden jene Lehrkräfte mit Integration. Für ein Viertel der befragten Lehrkräfte definiert sich Integration dagegen über „Werte, Rechte, Gesetze, Traditionen und Kultur“. Diese

Beschreibungen sind theoretisch mehr im Bereich der Ausländerpädagogik beheimatet, zumal die Aussagen auch auf eine Einhaltung „unserer“ Werte, Rechte etc. durch Zugewanderte drängen, was tendenziell in Richtung Unterordnen und Assimilation geht (vgl. Nieke 2008: 20-21).

Weniger klar ist das Bild, wenn es um die Frage geht, was denn Erfolgsfaktoren für Integration sind. Zwar sind es absolut gesehen auch wieder Aussagen, die sich für Offenheit und eine schulische/gesellschaftliche Bewusstseinsförderung für die Thematik – im Sinne von Aufeinander-zugehen, Toleranz zeigen, Bedürfnisse beider Seiten erkennen, beidseitig den Willen zur Integration stärken, Zeit und persönliches Engagement – aussprechen. Sie kommen am häufigsten vor und sind einer Interkulturellen Pädagogik zuordenbar. Die Zahl der Lehrkräfte, die in beiden Unterkategorien Aussagen getätigt haben, die einer interkulturellen Denkart zuzurechnen sind, macht aber nur ein Drittel der Befragten aus. Aspekte, die eine Förderung im Sinne von Angleichung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen an die schulische „Norm“ und damit gleichzeitig eine Entlastung für den eigenen Unterricht bedeuten, werden in der einen oder anderen Ausprägung von einer Mehrheit der Befragten genannt. Zwar lässt sich hier nicht immer herauslesen, ob diese Maßnahmen als zusätzlich zum regulären Unterricht oder als Ersatzleistung verstanden werden. Die Aussagen fußen aber auf einem Defizitansatz, der zur Ausländerpädagogik zu stellen ist (vgl. Mecheril u.a. 2010b: 10).

Egal ob sich die Aussagen nun näher an der Ausländerpädagogik bewegen oder doch stärker an Interkultureller Pädagogik orientieren, in einem sind sich die Befragten mit überwiegender Mehrheit sicher: Die Rolle, die Schule bei Integration spielt, ist groß. Nirgendwo sonst ist die Wahrscheinlichkeit, mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprache und Kultur zusammenzutreffen derart groß wie in der Schule. Eine Schule der interkulturellen Pädagogik bietet die Möglichkeit den wertschätzenden Umgang mit kultureller Vielfalt zu erlernen und schafft einen Rahmen, der auf eine diverse Gesellschaft vorbereitet. Eine Schule der Ausländerpädagogik macht es sich zur Aufgabe, die schulische (und in gewisser Weise auch gesellschaftliche) Normalität zu bewahren. Je nach Auslegung des Begriffs „Integration“ leistet Schule also einen Beitrag.

## **8.9 Rolle der Schulstandorte**

Die Standorte der Schulen wurden bewusst gewählt um eine möglichst breite Streuung über das Wiener Stadtgebiet, vor allem hinsichtlich zweier Punkte, nämlich der sozialen Unterschiede und des Anteils an Personen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen zu erhalten. Was lässt sich nun in Hinblick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung sagen, wenn der Fokus auf diese beiden Punkte gelegt wird?

Für die Kategorie Migration, Flucht und Asyl im Unterricht ist vor allem hinsichtlich der Häufigkeit

ein Bild erkennbar: Die befragten Lehrkräfte der Kenyongasse, als Schule in direkter Nähe zum Westbahnhof, haben betont, dass sie den Themenkreis häufiger in den Unterricht eingebunden haben. Von keiner Steigerung sprechen die befragten Lehrkräfte in der Haizingergasse, einer Schule in einer noblen Wohngegend und in der Franklinstraße, einer Schule in einem Bezirk mit im stadtweisen Vergleich sehr niedrigem Anteil an Personen mit Migrationshintergrund.

Geht es um schulinterne Unterstützung, so betonen vor allem die befragten Lehrkräfte in der Kenyongasse, aber auch in der Geringergasse, einer Schule in einem Bezirk mit hohem Anteil an Personen mit Migrationshintergrund, dass auf LehrerInnenebene einige Initiativen gestartet wurden. Gleiches gilt für das Evangelischen Gymnasium, im selben Bezirk wie die Geringergasse, jedoch mit einer anderen SchülerInnenzusammenstellung, weil es sich um eine Privatschule handelt. Für die beiden letztgenannten ist möglicherweise der katholische, bzw. evangelische Hintergrund ausschlaggebend dafür, dass das „Gemeinschaftliche“ im LehrerInnenkollegium betont wird. Dass bei der externen Unterstützung vor allem die befragten Lehrkräfte der Geringergasse den Wunsch nach mehr Unterstützung geäußert haben, ist ob des hohen Anteils an Personen mit Migrationshintergrund im Bezirk und auch in der Schule nicht wirklich überraschend.

Der hohe Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund macht sich auch bei den Erfahrungen mit Diversität im Unterricht bemerkbar. Auch in dieser Kategorie, mit ihren beiden Unterkategorien, sind es die befragten Lehrkräfte der Geringergasse, die am meisten Aussagen getätigt haben. Allgemeinere Erfahrungen mit Diversität, die im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen werden von den befragten Lehrkräften in der Haizingergasse und der Franklinstraße, aber auch im Evangelischen Gymnasium nicht genannt. Zwar gilt es zu bezweifeln, dass es solche gar nicht gegeben hat, jedoch scheinen sie in den jeweiligen Schulumfeldern bzw. bei den befragten Lehrkräften eine geringere Bedeutung zu haben. Erfahrungen mit im Sommer bzw. Herbst 2015 geflüchteten Kindern und Jugendlichen sind von den befragten Lehrkräften in allen Schulen genannt worden. Die Besetzung der Ausprägungen lässt hier keine schulstandortspezifischen Muster erkennen. Der Umstand, dass es jedoch zahlreiche Aussagen gegeben hat, deutet daraufhin, dass diese Erfahrungen in allen Schulen und von allen befragten Lehrkräften gemacht wurden. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind also auf alle in dieser Untersuchung ausgewählte Schulen verteilt worden. Ob das ein zufälliges Sample gewesen ist oder tatsächlich alle Wiener Schulen geflüchtete Kinder und Jugendliche aufgenommen haben, würde einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Bezüglich der Sprachkenntnisse ist es vor allem die Unterkategorie „Bedeutung“, die für einen Vergleich zwischen den Schulstandorten interessant ist. Dass die befragten Lehrkräfte der Geringergasse den Sprachkenntnissen eine hohe Bedeutung zumessen, kommt nicht wirklich

überraschend. Kulturelle Vielfalt ist hier stärker vorhanden, als in anderen Bezirken oder Schulen. Die befragten Lehrkräfte sehen Deutsch als Basis für das Funktionieren des Unterrichts. Dass die Lehrkräfte in der Franklinstraße hier der gleichen Auffassung sind und die Bedeutung von Sprachkenntnissen derart hervorstreichen, ist nicht ganz zu erwarten gewesen, sind der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und die kulturelle Vielfalt in der Schule doch geringer. Die persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte sind hier schlussendlich wohl ausschlaggebend.

In der Kategorie Integration sind die Unterschiede zwischen den Schulstandorten eher gering, bzw. lassen sich unterschiedliche Aussagen nicht zwischen Schulstandorten sondern zwischen befragten Lehrkräften innerhalb von Schulstandorten ausmachen. Rückschlüsse auf soziale Unterschiede oder auf den Anteil von Personen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen lassen sich hier nicht wirklich ziehen.

Die Kontextfelder Medien und Politische Bildung weisen zwar ebenfalls gewisse Unterschiede innerhalb der Schulstandorte auf, auch hier lässt sich jedoch schwerlich ein bestimmter Zusammenhang mit sozialen Unterschieden oder dem Anteil von Personen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen herauslesen.

## **8.10 Zusammenfassung und Ausblick**

*Inwieweit haben sich der Zugang zu und Umgang mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Migration im Sommer und Herbst 2015 verändert?* Diese Frage steht am Anfang dieser Untersuchung und lässt sich in folgende Unterfragen gliedern:

- *Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte mit kultureller Vielfalt und der aktuellen Flucht- und Asylthematik im Unterricht und abseits der Schule gemacht?*
- *Zu welchen möglichen Reaktionen und Veränderungen haben diese Erfahrungen hinsichtlich Didaktik und Methodik geführt?*

Außerdem gilt es an dieser Stelle noch einmal die vermuteten Kontextfelder aktuelle (Flucht-)Migration, aktuelle (Flüchtlings-)Politik, mediale Präsenz des Themas sowie die LehrerInnenrealität in den Blick zu nehmen.

- *Welchen Einfluss haben die genannten Kontextfelder auf eine mögliche Veränderung des Zugangs zu und Umgangs mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Migration im Sommer und Herbst 2015?*

Auch wenn im letzten und in diesem Kapitel einige Facetten der Antworten auf diese Fragen bereits klarer geworden sind, sollen sie hier noch einmal zusammenfassend erörtert werden.

Festhalten lässt sich, dass die mediale Präsenz des Themenkreises einen starken Einfluss auf den Unterricht der befragten Lehrkräfte gehabt hat. Die transportierten Bilder und Wirklichkeitsausschnitte haben bei den meisten der befragten Lehrpersonen zu einer Sensibilisierung für den Themenkreis geführt. Darüber hinaus hat eine überwiegende Mehrheit aber auch ganz konkret den Umstand angesprochen, dass Medien eben nur einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt transportieren und damit die Wahrnehmung von Ereignissen in der Gesellschaft, im konkreten Fall von Flucht, Migration und Asyl, beeinflussen. Im Unterricht selbst würden Medien und ihre Berichterstattung deshalb noch kritischer hinterfragt, hat etwa die Hälfte der InterviewpartnerInnen angegeben. Die Mehrheit der anderen Hälfte sieht keinen Grund für eine Änderung, da sie ohnehin schon sehr kritisch mit Medien umgegangen seien.

Geht es um das Kontextfeld der aktuellen (Flüchtlings-)Politik in Österreich und der EU, dann scheint dieses von geringerer Bedeutung für den Unterricht der befragten Lehrkräfte zu sein. Zwar ist Politische Bildung den meisten der Befragten wichtig, im Zusammenhang mit dem Themenkreis sieht jedoch nur ein kleiner Teil der Lehrpersonen Handlungsbedarf im Unterricht. Am ehesten noch sind es jene Befragten, die eine humanitäre Debatte rund um Flucht, Asyl und Migration forcieren würden, die in ihrem Unterricht Politische Bildung und Flüchtlingspolitik verknüpfen. Generell sieht aber die Hälfte der Befragten mehr Bedarf für Politische Bildung, vor allem um die *„kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen politisch Andersdenkender“* (BMBF 2015c) zu stärken, wenngleich sie das mit anderen Ereignissen, wie etwa den letzten Wahlen (Präsidentenwahlen in den USA und in Österreich) begründet haben.

Ebenfalls nur bedingt auf den Unterricht ausgewirkt hat sich den Aussagen zufolge der Grad der Unterstützung, den die Befragten rund um den Themenkreis, aber vor allem auch im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in den Klassen erfahren haben. Auffallend war vor allem die aktive Gründung schulinterner Initiativen und Kooperationen. Hilfestellungen von außerhalb hätten dagegen mehr kommen können, hat zumindest die Hälfte der Befragten betont. Dass bei fehlender Unterstützung im Umgang mit dem Themenkreis vermehrt eine Ermüdung eintreten würde, lässt sich nicht bestätigen. Zwar liegen Aussagen über Ermüdungserscheinungen vor, ein direkter Zusammenhang mit fehlender Unterstützung ist aber nicht zu sehen.

Wie im Unterricht selbst mit dem Themenkreis umgegangen wird, hängt zunächst einmal davon ab, ob sich geflüchtete Kinder und Jugendliche in der jeweiligen Klasse befinden. Einige Lehrkräfte haben betont, dass sie besonders auf diese Rücksicht nehmen und deshalb den Themenkreis nicht zu intensiv bzw. in Abwesenheit der geflüchteten Kinder und Jugendlichen behandeln würden. Sofern die Kinder und Jugendlichen allerdings freiwillig dazu bereit sind, wird ihnen gerne der Raum

geboten, um über ihre Erlebnisse zu berichten. Persönliche Beschreibungen ersetzen oder unterstützen in diesen Fällen also bestimmte mediale Darstellungen oder Abschnitte im Schulbuch. Generell legt eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte das Augenmerk auf starke Beteiligung der SchülerInnen. In Diskussionen werden Anknüpfungspunkte ihrer Lebenswelt mit dem Themenkreis offengelegt. Wie die SchülerInnen Asyl, Flucht und Migration wahrnehmen, was sie medial aufgeschnappt haben, wie ihre Meinungen dazu sind, findet einigen Platz. Rund die Hälfte der Befragten hat betont, dass sie dem Themenkreis nach dem Sommer bzw. Herbst 2015 mehr Raum in ihrem Unterricht eingeräumt haben als davor. Ein Teil der zweiten Hälfte hat hinsichtlich der Häufigkeit nichts verändert, jedoch betont, dass ihnen der Themenkreis davor schon sehr wichtig war.

Nicht nur die jeweiligen Erfahrungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sind ein Aspekt im Zusammenhang mit dem Themenkreis, auch Anforderungen an sie durch den schulischen Alltag, die schulische „Normalität“, sind zu nennen. In erster Linie sind es Sprachkenntnisse, die von den Lehrkräften thematisiert werden, meist auch im Zusammenhang mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit, einen Schüler, eine Schülerin in der Klasse sitzen zu haben, die dem Unterricht wenig bis gar nicht folgen kann. Beinahe alle Lehrkräfte fordern deshalb einen Ausbau der Sprachförderung. Aussagen über Konfliktsituationen mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Schulalltag gibt es nur sehr vereinzelt. Weit häufiger betonen die Lehrkräfte, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in den Klassen gut aufgenommen worden sind.

*„Ich glaube, dass es einfach zu schnell ist, zu sagen... es hat sich etwas... vom strukturellen wie dann der... GW-Unterricht [...] nachher genau ausschauen wird, [...] [geändert], da müssen wir glaube ich in drei, vier Jahren das anschauen“ (IV 3: 222-225)* Diese Aussage einer Lehrkraft birgt viel Wahres in sich und kann als Anstoß für eine weiterführende Erhebung verstanden werden. Die aktuelle Untersuchung ist eine Momentaufnahme, die sehr stark erste Reaktionen auf die Situation im Sommer 2015 und danach wiedergibt. Darüber hinaus wäre es aber sicherlich interessant, in einer weiteren Untersuchung zeitlich später gelagerte Reaktionen zu betrachten, um abschätzen zu können, ob sich längerfristig Veränderungen einstellen oder die in dieser Untersuchung festgehaltenen Aussagen dann noch immer in ähnlicher Weise auszumachen sind. Neben der zeitlichen Komponente wäre auch eine räumliche für eine weitere Untersuchung interessant. Wie haben LehrerInnen in kleineren Orten bzw. Städten in Österreich die Situation im Sommer und Herbst 2015 wahrgenommen? Sind die Reaktionen dort ähnlich oder möglicherweise konträr ausgefallen? Und schließlich wäre möglicherweise auch ein internationaler Vergleich spannend, etwa mit Schweden oder Deutschland, die im gleichen Zeitraum noch einmal mehr Flüchtlinge aufgenommen haben als Österreich. Welchen Stellenwert hat der Themenkreis dort, wie wird er

didaktisch und methodisch aufbereitet, und welche Veränderungen wurden von Lehrkräfte nach dem Sommer bzw. Herbst 2015 vorgenommen?

Migration und kulturelle Vielfalt, aber auch Flucht und Asyl sind Themen, die im Unterricht auch künftig eine starke Bedeutung haben werden. Dementsprechend soll hier abschließend ein Appell an Politik, Pädagogik und Fachdidaktik gerichtet werden: Ein professioneller Umgang mit Diversität im Unterricht und – hier mit Blick auf die vorliegende Arbeit – insbesondere mit kultureller Vielfalt und Migrationshintergrund, ist unerlässlich. Ein stärkerer Fokus auf eine derartige Professionalisierung der LehrerInnenausbildung, mehr Begleitung durch Forschung sowie die Analyse und Einbindung von Praxiserfahrung, aber auch die Rahmenbedingungen an den Schulen, wie etwa Klassengrößen, zusätzliches Lehr- und Unterstützungspersonal sind notwendig, um diese Professionalität auch tatsächlich zu ermöglichen.

## 9 Literaturverzeichnis

- ADAM H., BISTRITZKY H. und INAL S. (2016): Seelische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in Schule. – In: Sonderpädagogische Förderung Heute 61 (1), 12-22.
- ANGENENDT S. (2015): Flucht, Migration und Entwicklung: Wege zu einer kohärenten Politik. – In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 65 (25), 8-17.
- AUERNHEIMER G. (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. – In: AUERNHEIMER G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. – Opladen. (= Interkulturelle Studien 7), 45-58.
- AUERNHEIMER G. (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. – Darmstadt.
- ATTESLANDER P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. – Berlin.
- BALIBAR E. (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? – In: BALIBAR E. und WALLERSTEIN I. (Hrsg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. – Hamburg, 23–38.
- BENNETT M. (1993): Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. – In: PAIGE R. M. (Hrsg.): Education for the Intercultural Experience. – Yarmouth, Maine, 21-71
- BERNHARDT P. (2016): Terrorbilder. – In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 66 (24-25), 3-10.
- BMBF (2015a): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. (= Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2015-16); [www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-15-16.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-15-16.pdf) (25.8.2016).
- BMBF (2015b): Der Muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2014/15. (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2015-16); [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16-v2.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16-v2.pdf) (31.12.2016).
- BMBF (2015c): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015. (= Rundschreiben Nr. 12/2015); [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.pdf?5s8yuc](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5s8yuc)

(1.2.2017).

- BMBF (2016): Lehrgangsangebot für Jugendliche mit geringen Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch; [https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Lehrplan\\_%c3%9cbergst\\_Fl%c3%bccht\\_2016.pdf](https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Lehrplan_%c3%9cbergst_Fl%c3%bccht_2016.pdf) (1.2.2017).
- BMI (2005): Fremdenrechtspaket 2005. (= BGBl. I Nr. 100/2005); [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2005\\_I\\_100/BGBLA\\_2005\\_I\\_100.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_100/BGBLA_2005_I_100.html) (25.8.2016).
- BMI (2016): Änderung des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005 und des BFA-Verfahrensgesetzes. (= BGBl. I Nr. 24/2016); [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_I\\_24/BGBLA\\_2016\\_I\\_24.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_I_24/BGBLA_2016_I_24.html) (25.8.2016).
- BMUKK (2000): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. (= BGBl. II Nr. 133/2000), 1044-1048; [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000\\_133\\_2/2000\\_133\\_2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf) (29.8.2016).
- BMUKK (2004): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. (= BGBl. II Nr. 277/2004), 39-43; [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2004\\_II\\_277/BGBLA\\_2004\\_II\\_277.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.pdf)
- BMUKK (2012a): NMS-Umsetzungspaket. (= BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1); [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2012\\_II\\_185/COO\\_2026\\_100\\_2\\_752334.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.html) (25.8.2016).
- BMUKK (2012b): Grundsatz erlass zur Medienerziehung Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung (= BMUKK-48.223/0006-B/7/2011 Rundschreiben Nr. 4/2012); [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012\\_04.pdf?5l52qo](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5l52qo) (3.1.2017)
- BROMLEY D. (2011): Moral Panics. – In: RITZER G. und RYAN J. M. (Hrsg.): The Concise Encyclopedia of Sociology. – Chichester, 412 f.
- BUTTERWEGGE C. (2006): Migrationsberichterstattung, Medienpädagogik und politische Bildung. – In: BUTTERWEGGE C. und HENTGES G. (Hrsg.): Massenmedien, Migration und Integration. – Wiesbaden. (= Interkulturelle Studien 17), 187-238.

- DIENDORFER G, ECKER I., PICHLER H. und TANZER G. (2010): Migration – ein Thema im Unterricht. Fachdidaktische Grundlagen;  
[http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/Materialien/01\\_fachdidaktische\\_Grundlagen.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/Materialien/01_fachdidaktische_Grundlagen.pdf) (28.8.2016).
- DIETRICH I. (2001): Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? – In: AUERNHEIMER G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. – Opladen. (= Interkulturelle Studien 7), 59-72.
- FARROKHZAD S. (2006): Exotin, Unterdrückte und Fundamentalistin – Konstruktionen der „fremden Frau“ in deutschen Medien. – In: BUTTERWEGGE C. und HENTGES G. (Hrsg.): Massenmedien, Migration und Integration. – Wiesbaden. (= Interkulturelle Studien 17), 55-86.
- FEND H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. – Wiesbaden.
- FRIEBERTSHÄUSER B. und LANGER A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: FRIEBERTSHÄUSER B., LANGER A. und PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim und Basel, 437-452.
- GEISSLER R. (2010): Mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Der mediale Beitrag der Massenmedien zur interkulturellen Integration. – In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Zur Rolle der Medien in der Einwanderungsgesellschaft. – Bonn. (= Veranstaltungsdokumentation im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung), 8-22.
- GERSON O. (2015): Schutz von Freiheit, Sicherheit und Recht? Frontex und die europäischen Außengrenzen. – In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 65 (25), 43-49.
- GLATTAUER N. (2010): Der engagierte Lehrer und seine Feinde. Zur Lage an Österreichs Schulen. – Wien.
- GOMOLLA M. und RADTKE F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Wiesbaden.
- HAMBURGER F., SEUS L. und WOLTER O. (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung „Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen“. – In: GRIESE H. M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. – Opladen, 32-41.

- HIRSELAND K. (2015): Flucht und Asyl: Aktuelle Zahlen und Entwicklungen. – In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 65 (25), 17-25.
- JUANG L., VIETZE J. und SCHACHNER M. (2015): Flüchtlingskinder im Klassenzimmer: Was wir wissen und was wir tun können. – In: Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) 12/2015, 1-12; [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Juang\\_Vietze\\_Schachner\\_2015\\_Fluechtlingskinder.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Juang_Vietze_Schachner_2015_Fluechtlingskinder.pdf) (24.8.2016).
- KERN M. UND WEIERMAIR C. (2016): Oberösterreich halbiert Mindestsicherung für Flüchtlinge. Weniger Geld für Flüchtlinge: Landesregierung prescht vor, Bund skeptisch. – In: Kurier, 26.1.2016; <http://kurier.at/politik/inland/oberoesterreich-halbiert-mindestsicherung-fuer-fluechtlinge/177.333.943> (25.8.2016).
- KLAFKI W. (1993): Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. – In: Pädagogische Welt 47 (3), 28-33.
- KRÜGER-POTRATZ M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. – Münster u.a. (= Lernen für Europa 10).
- LUCIAK M. und BINDER S. (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. – Wien. (= Austrian Studies in Social Anthropology Sondernummer 1).
- MAGISTRAT DER STADT WIEN MA 23 – WIRTSCHAFT, ARBEIT UND STATISTIK (2016): Statistisches Jahrbuch 2016. – Heidenreichstein.
- MAYRING P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. – Weinheim und Basel.
- MAYRING P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel.
- MECHERIL P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. – Weinheim und Basel.
- MECHERIL P., DO MAR CASTRO VARELA M., DIRIM I., KALPAKA A. und MELTER C. (2010a): Migrationspädagogik. – Weinheim und Basel.
- MECHERIL P., DO MAR CASTRO VARELA M., DIRIM I., KALPAKA A. und MELTER C. (2010b): Migrationspädagogik. Materialien zum Band. – Weinheim und Basel.

- MEUSER M. und NAGEL U. (2013): ExpertInneninterviews – wissenschaftssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER B., LANGER A. und PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim und Basel, 457-468.
- MÖNTER L (2008): Interkulturelles und antirassistisches Lernen im Geographischen Unterricht. – In: BUDKE A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. – Potsdam. (= Potsdamer Geographische Forschungen 27), 81-96.
- MÜLLER C. und SCHWARZ U. J. (2016): Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. – In: Sonderpädagogische Förderung Heute 61 (1), 23-38.
- NIEKE W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. – Wiesbaden. (= Schule und Gesellschaft 4).
- PERCHINIG B. (2010a): Von der Fremdarbeit zur Integration? Migrations- und Integrationspolitik in Österreich seit 1945. In: BAKONDY V., FERFOGLIA S., JANKOVIĆ J., KOGOJ C., ONGAN G., PICHLER H., SIRCAR R. und WINTER R. (Hrsg.): Viel Glück! Migration heute. – Wien u.a., 142-160.
- PERCHINIG B. (2010b): Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: LANGTHALER H. (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. – Innsbruck, 13-33.
- REICH K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. – Weinheim und Basel.
- ROTHLAND M. (2009): Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbefragungsforschung. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (1), 111-125.
- SCHEFFER B. (2006): Medien und Fremdenfeindlichkeit: eher Gefühls- als Vernunftprobleme. Schlägt man die Fremdenfeindlichkeit am besten mit ihren eigenen Mitteln? – In: BUTTERWEGGE C. und HENTGES G. (Hrsg.): Massenmedien, Migration und Integration. – Wiesbaden. (= Interkulturelle Studien 17), 131-138.
- SCHMIDT C. (2013): Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER B., LANGER A. und PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim und Basel, 473-485.

- SCHRÜFER G. (2012): Interkulturelles Lernen. Schritte auf dem Weg zur interkulturellen Sensibilität. – In: Praxis Geographie 42 (11), 10-11.
- SEITZ I. (2007): Heterogenität als Chance. Lehrerprofessionalität im Wandel. – Frankfurt am Main u. a. (= Erziehungskonzeptionen und Praxis 68).
- STRASSER S. und TOŠIĆ J. (2014): Egalität, Autonomie und Integration: Post-Multikulturalismus in Österreich. – In: NIESWAND B. und DROTBOHM H. (Hrsg.): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wendung in der Migrationsforschung. – Wiesbaden, 123-150.
- SZELP A. (2007): Muttersprachlicher Unterricht in fremdsprachiger Umgebung. Am Beispiel der Schülergruppen in Mödling. – Wien. (= Wiener Elektronische Beiträge des Institutes für Finno-Ugristik 2007), 1-5; <http://webfu.univie.ac.at/texte/szelp.pdf> (31.12.2016).
- TRAUNER F. (2016): Wie sollen Flüchtlinge in Europa verteilt werden? Der Streit um einen Paradigmenwechsel in der EU-Asylpolitik. – In: Vierteljahrszeitschrift des Instituts für Europäische Politik in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Europäische Integration 39 (2), 93-106.
- TRAUTMANN S. (2006): „Terrorismus und Islamismus“ als Medienthema. Neue Bedeutungslinien im öffentlichen Diskurs zur Politik der Inneren Sicherheit. – In: BUTTERWEGGE C. und HENTGES G. (Hrsg.): Massenmedien, Migration und Integration. – Wiesbaden. (= Interkulturelle Studien 17), 141-152.
- TRAXLER H. (1983): Chancengleichheit. – In: KLANT M. (Hrsg): Schul-Spott. Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. – Hannover, 25
- UNHCR (2015): Global Trends. Forced Displacement in 2015; [http://www.unhcr.at/no\\_cache/service/zahlen-und-statistiken.html?cid=3914&did=10839&sechash=5c220c57](http://www.unhcr.at/no_cache/service/zahlen-und-statistiken.html?cid=3914&did=10839&sechash=5c220c57) (24.8.2016).
- VIELHABER C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterricht. – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. – Wien. (= Materialien der Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15), 9-26.
- WELSCH W. (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. – In: SCHNEIDER I. und THOMSON Ch. W. (Hrsg.): Hybridkultur. Medien, Netze, Künste. – Köln, 67-90.

- WENGELER M. (2006): Zur historischen Kontinuität von Argumentationsmustern im Migrationsdiskurs. – In: BUTTERWEGGE C. und HENTGES G. (Hrsg.): Massenmedien, Migration und Integration. – Wiesbaden. (= Interkulturelle Studien 17), 13-36.
- WENDEKAMM M. (2015): Die Wahrnehmung von Migration als Bedrohung. Zur Verzahnung der Politikfelder Innere Sicherheit und Migrationspolitik. – Wiesbaden.
- WODAK R. (2016): Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. – Wien und Hamburg.
- YILDIZ E. (2006): Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. – In: BUTTERWEGGE C. und HENTGES G. (Hrsg.): Massenmedien, Migration und Integration. – Wiesbaden. (= Interkulturelle Studien 17), 37-54.
- ZIEGELMAYER U. (2015): Wanderjahre eines Kontinents. Ursachen für Flucht und Migration. – In: Politische Ökologie 141, 25-30.

## Homepages der Schulen

- AHS BILDUNGSZENTRUM KENYONGASSE. MATER SALVATORIS (o.J.): Leitbild AHS; <http://www.kenyon.at/ahs/information/leitbild-ahs/> (9.11.2016).
- EVANGELISCHES GYMNASIUM UND WERKSCHULHEIM (2017): Über die Schule; <http://www.evangelischesgymnasium.at/ueber-uns/leitbild/> (3.1.2016).
- G11 (o.J.a): Schulprofil; <http://www.g11.ac.at/schulprofil.html> (9.11.2016).
- G11 (o.J.b): Leitsätze; <http://www.g11.ac.at/418.html> (9.11.2016).
- GRG FRANKLINSTRASSE 26 (2014): Bildungsziele; <http://www.grg21f26.com/index.php/profil/bildungsziele> (3.12.2016).
- GWIKU18 (o.J.): Pädagogische Position; <http://gwiku18.at/home/schulprofil/> (9.11.2016).

# **Anhang**

Anhang A: Interviewleitfaden

Anhang B: Kategorien, Unterkategorien, Ausprägungen und Ankerbeispiele

Anhang C: Abstract

## Interviewleitfaden

Im Rahmen meiner Diplomarbeit „Veränderter GW-Unterricht im Zuge der Asyl- und Fluchtsituation im Jahr 2015“, führe ich Interviews mit Wiener GW-LehrerInnen durch. Fokus ist dabei die Frage: Inwieweit haben sich der Zugang zu und Umgang mit dem Thema Flucht und Asyl im GW-Unterricht in Wiener Schulen durch die Flucht-Migration im Sommer und Herbst 2015 verändert.

### Einstieg / Aktuelle Fluchtsituation im Unterricht

- Wie ist es Ihnen im letzten Jahr gegangen?
- Sind Migration, Asyl und Flucht Thema bei Ihnen im Unterricht?
- Wenn ja, wie bereiten Sie dieses auf? (Curriculum, Didaktisch, Methodisch)
- Hat sich in der Häufigkeit oder Art der Behandlung des Themas in den letzten Monaten etwas geändert?

### Nachfragen → Integration, Interkulturelles Lernen, Migrationspädagogik

- Was verstehen Sie unter *Integration*?
- Sind Sie der Meinung, dass *Integration* funktionieren kann?
- Was ist Ihrer Meinung nach wichtig, damit *Integration* funktioniert?
- Haben sich Ihre Bemühungen diesbezüglich in den letzten Monaten verändert?
- Welche Rolle spielt Schule bei *Integration*?
- Hat sich diese Rolle ihrer Meinung nach in den letzten Monaten verändert?
- Welche Bedeutung haben dabei *Deutschkenntnisse*?
- Wie wirken sich bessere/weniger gute *Deutschkenntnisse* auf Ihren Unterricht aus?
- Was verstehen Sie unter *Interkulturellem Lernen*?
- Für wie sinnvoll halten Sie *Interkulturelles Lernen*?
- Welche Voraussetzungen – institutioneller, didaktischer, methodischer Art – sind für erfolgreichen *Interkulturellen Unterricht* notwendig?
- Was verstehen Sie unter *Migrationspädagogik*?
- Für wie sinnvoll halten Sie *Migrationspädagogik*?

- Welche Voraussetzungen – institutioneller, didaktischer, methodischer Art – sind für erfolgreiche *Migrationspädagogik* notwendig?
- Welche *(kulturellen) Differenzen* nehmen Sie in Ihrer Schule, in Ihren Klassen wahr?
- Wie gehen Sie mit diesen *(kulturellen) Differenzen* um?
- Hat sich – und wenn ja, wie – Ihr Umgang mit Migration und *(kultureller) Vielfalt* in den letzten Monaten verändert? (qualitativ, quantitativ)

### **Unterstützung/LehrerInnenrealität**

- Welche Unterstützung erhalten Sie für den Umgang mit *(kultureller) Vielfalt* im Unterricht?
- Hat sich diese in den letzten Monaten verändert?
- Welche (zusätzliche) Unterstützung würden Sie sich wünschen?
- Wie zufrieden sind Sie mit der Verfügbarkeit von Materialien für *Interkulturelles Lernen*?
- Wie geeignet finden Sie diese Materialien?
- Hat sich hier in den letzten Monaten etwas verändert und wenn ja, in welche Richtung?
- Gibt es in Ihrer Schule *Kooperationen* zwischen LehrerInnen und wenn ja in welchem Bereich?
- Wenn ja, nehmen Sie aktiv daran teil?
- Haben sich durch die Asyl- und Flüchtthematik der letzten Monate neue *Kooperationen* gebildet?

### **Medien**

- Wie und in welchem Ausmaß konsumieren Sie Medien?
- Welchen Einfluss glauben Sie, haben Medien durch die Darstellung von aktuellen Ereignissen auf die Gesellschaft?
- Wie gehen Sie mit den medialen Darstellungen (auch der Asyl- und Flüchtlingssituation seit Sommer 2015) im Unterricht um?
- Verwenden Sie Medien (Zeitungsartikel, Radiofeatures, Bildbeiträge aus Fernsehen, Neue Internetmedien) im Unterricht und wenn ja welche?
- Hat sich in den letzten Monaten Ihre Einstellung zu Medien im Unterricht geändert?

## **Politische Bildung**

- Welchen Stellenwert hat Politische Bildung für Sie?
- Wie aktiv betreiben Sie Politische Bildung in ihrem Unterricht?
- Wie stark nehmen Sie dabei Bezug auf aktuelle (Tages-)Politische Geschehnisse?
- Ist die Österreichische/Europäische Flüchtlingspolitik Thema in Ihrem Unterricht?  
(Stichwort: Obergrenze, Notverordnung, Verschärfung der Zuwanderungs-, Asyl- und Integrationsregelungen, Ein-Euro-Jobs)
- Sollte man rund um das Thema Migration, Asyl und Flüchtlinge verstärkt eine Sicherheitsdebatte, eine Wirtschaftsdebatte oder eine humanitäre Debatte betreiben?
- Hat sich Ihre Einstellung zu politischer Bildung in den letzten Monaten geändert?

Interview Nr.: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Anmerkungen: \_\_\_\_\_

Interview Nr.: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### Allgemeines

Hatten Sie persönlichen Kontakt mit Flüchtlingen? Ja  Nein

Wenn ja, ...

... hatten/haben Sie Flüchtlingskinder in einer ihrer Klassen? Ja  Nein

... hat sich Ihr Zugang zur Thematik durch den persönlichen Kontakt  
(schulisch/außerschulisch) verändert? Ja  Nein

Wenn ja, wie: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

In welcher/welchen Klasse(n) unterrichten Sie GW? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Welches ist Ihr Zweitfach? \_\_\_\_\_

Wie viele Jahre Unterrichtserfahrung haben Sie bereits? \_\_\_\_\_

Haben Sie davor oder nebenbei auch andere berufliche Erfahrungen gesammelt?

Ja  Nein

Wie hoch ist der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund (geschätzt) ...

... in Ihrer Schule \_\_\_\_\_

... in Ihrer/Ihren Klasse(n) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Haben Sie selbst Migrationserfahrungen gemacht? Ja  Nein

Haben Sie selbst Fluchterfahrungen gemacht? Ja  Nein

Geschlecht M  W

Schultyp: \_\_\_\_\_

Anhang B: Kategorien, Unterkategorien, Ausprägungen und Ankerbeispiele

| <b>Kategorie.Unter-<br/>kategorie:<br/>Ausprägung</b> | <b>Definition</b>   | <b>Ankerbeispiele (IV-Nr., Zeilennr.)</b>  |
|---|---|--|
| K1.1: „alte“<br>Medien                                | Analoge Zeitungen, Fernsehen und Radio auf herkömmlichen Verbreitungswegen                              | „Ich lese sehr viele Tageszeitungen einfach. Ich schaue jeden Tag die Nachrichten im Fernsehen.“ (IV 6, 59-60)<br>„Ich lese täglich Tageszeitungen, da mehrere, sowohl nationale als internationale, weil mir da wirklich ein... Pluralismus an Meinungen wichtig ist.“ (IV 11, 261-262)   |
| K1.1: „neue“<br>Medien                                | Digitale Onlinezeitungen, Fernsehen und Radio via Streaming, sowie Apps, Onlineportale und Social Media | „Ich konsumiere relativ viele Medien, ja? Also vor allem halt Onlinezeitungen, weniger andere Dinge. Also ich würde sagen, sicher 80% von meinem Medienkonsum sind Onlinezeitungen, also Standard, Presse, Zeit, Süddeutsche Zeitung.“ (IV 10, 220-222)<br>„Medien konsumieren in Form von Nachrichten lesen, online eher als... in Zeitungen... ja, Handy, Computer... was es da halt alles gibt.“ (IV 7, 137-138)  |
| K1.1:<br>Kombination                                  | Verwendung beider Gruppierungen   | „Sehr viel... Also ich lese täglich die Presse und den Standard, ich schaue täglich Nachrichten, ich schaue Sendungen nach auf der Tvthek, ja... also Internet natürlich, also... das gehört einfach zum Job dazu.“ (IV 5, 179-181)<br>„Das wird heißen, dass ich einfach regelmäßig die Onlinezeitungen anschau, dass ich, wenn ich eine Tageszeitung in die Hand bekomme, die bei uns aufliegt, einfach die dann auch durchblättere.“ (IV 3, 295-297)  |
| K1.2: stark   | Einschätzung der medialen Beeinflussung als stark   | „Ich glaube einen sehr großen, oft auch einen... also er kann sehr positiv sein, aber dann auch negativ, also ich glaube, die Stimmung ist ja sehr gekippt... von, wenn man sich anschaut was letzten September da passiert ist, wenn wir uns anschauen, wo wir heute sind, mit einem tollen Grenzmanagement, das jetzt eigentlich ganz unnötig ist und... politischen Aussagen und... ja... Minijobs um 2 Euro 50 oder 5 Eu... also die Diskussion hat sich ja sehr verlagert und... ich glaube, da haben Medien einen sehr großen Einfluss, auch wie das kommuniziert wird.“ (IV 5, 185-190) |

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
|                 |  | <p>„Sie haben einen sehr großen Einfluss... mir fällt da ein, als Gedanke, dass das ja Negativnachrichten sind, die wir meistens hören und keine Positivnachrichten sind. Also das, was schlecht läuft, wird immer berichtet, nicht das, was gut läuft. So nehme ich das wahr.“ (IV 8, 193-196)</p>  |
| K1.2: bedingt   | Einschätzung der medialen Beeinflussung als abhängig von weiteren Faktoren | <p>„Hängt davon ab, wie stark das Medium ist, welchen Einflussbereich das Medium hat. Radio Energy ist etwas anderes als Kronenzeitung. Ist sehr stark meinungsbildend, glaub ich schon.“ (IV 1, 189-190)</p> <p>„Sehr... Facebook und so weiter, ja?... Und für die Schüler vor allem diese Gratiszeitungen, ja? Wobei unsere Schüler, unsere Schule anders ist ein bisschen, gell? Wir haben sehr kritische Eltern... Es sind fast nur Akademiker-, glaube ich, -kinder da. Und die sehen das natürlich anders.“ (IV 6, 65-68)</p> |
| K1.3: Zeitungen | Verwendung von Zeitungen und Zeitungsartikeln im Unterricht                | <p>„Natürlich vergleicht man jetzt zum Beispiel auch Zeitung, Zeitungsberichte, dass man sagt, ok, von dem, man schaut sich die eine Zeitung an und dann die andere Zeitung.“ (IV 9, 293-295)</p> <p>„Auch für die Schüler arbeite ich eigentlich ganz gerne auf, als Hintergrundartikel, die halt in den wöchentlichen Zeitschriften vorkommen.“ (IV 8, 170-172)</p>  |
| K1.3: Bilder    | Arbeiten mit Bildern im Unterricht   | <p>„Sehr viel mit Bildern, mit Bildern ist ganz, ganz interessant. Konträre Ansichten... zu demonstrieren.“ (IV 4, 114-115)</p> <p>„Ich versuche es möglichst, wenn es geht, einzubauen, ja? Also ich versuche immer wieder kritische Bilder zu analysieren, Grafiken zu analysieren, gerade so, da gibt es schöne Beispiele mit dem Ausländeranteil, wie man das schön verzerren kann und darstellen kann, als wäre der Ausländeranteil so extrem hoch.“ (IV 10, 268-271)</p>   |
| K1.3: online    | Verwendung von Onlinemedien im Unterricht                                  | <p>„Internet, ja... verwenden die Schüler. Also es, wie gesagt, ich unterrichte jetzt vor allem in Freiarbeitsklassen Geographie... Ja und die gehen zum Beispiel... also haben die immer eine Internetaufgabe dabei, bei jeder Freiarbeit.“ (IV 6, 74-76)</p> <p>„Das Internet ganz stark, am Handy“ (IV</p>  |

|                            |  |   |
|----------------------------|--|---|
|                            |  | 7, 148)   |
| K1.3:<br>multimedial       | Verwendung mehrerer unterschiedlicher Medien im Unterricht   | „Zeitungsberichte jede Menge einfach, quasi wo sind wir, wo stehen wir, was ist zu erwarten... Ich finde auch, dass der ORF... in einiger Hinsicht wirklich gute Arbeit gemacht hat, gerade im ZIB-Magazin... dass da die Berichte sehr, also wirklich fein waren und einfach was du vom Unterricht her brauchst, sehr stark einfach, in komprimierter Weise immer wieder einen Input zu liefern, als von... mit einem Medium, ja.“ (IV 3, 252-257)<br>„Mehrheitlich Zeitungen, hin und wieder auch Youtube, weil da gibt es 'Mit offenen Karten', die Sendereihe finde ich also voll mit der grafischen Umsetzung recht gelungen und ich halte sie auch als objektiv, also das ist jetzt kein, nicht Meinungsmache, sondern es werden sachlich Zahlen, also Karten abgehandelt und Thematiken besprochen... Filmsequenzen, wenn nur in Ausschnitten.“ (IV 11, 299-302) |
| K1.4:<br>Veränderung       | Aussagen hinsichtlich einer zeitlichen Veränderung der Verwendung von Medien im Unterricht seit Beginn der Flüchtlingssituation  | „Ja schon auch. Auch die Berichterstattung, eben bezüglich Flüchtlingen... hab ich einfach davor nicht so kritisch hinterfragt. Jetzt aber wird das von mir schon kritischer gesehen und wenn ich einen Bericht auch in den Nachrichten oder im Fernsehen sehe, versuche ich das einfach ein bisschen weiter zu sehen und nicht gleich jede Information, die ich da einfach bekomme anzunehmen, sondern sie ein bisschen zu hinterfragen.“ (IV 2, 148-152)<br>„Ja, es gibt bestimmte Zeitungen, die ich nicht mehr als Basisarbeitsgrundlage so gerne heranziehe, weil sie auf diesen... weil sie auf bestimmte politische Züge aufgesprochen sind und offen von diesen sachlich neutral arbeitenden Punkt, Meinung bezogen haben, was einer Zeitung, die sich den Deckmantel der Seriosität geben möchte, nicht zulässig ist.“ (IV 11, 315-318)                        |
| K1.4: keine<br>Veränderung | Aussagen hinsichtlich keiner zeitlichen Veränderung der Verwendung von Medien im Unterricht seit Beginn der Flüchtlingssituation | „Nein, ich war immer schon eher kritisch mit Medien.“ (IV 1, 213)<br>„Es war immer schon ein wichtiges Thema für mich und wird es auch weiterhin sein.“ (IV 5, 203)   |
| K2.1: hoch                 | Einschätzung der Bedeutung Politischer Bildung als hoch  | „Für mich persönlich einen sehr, sehr hohen... nach dem Grundsatzterlass sind   |

|                      |  |  |
|----------------------|--|--|
|                      |  | <p>wir alle verpflichtet, egal in welchem Fach, politische Bildung... sagen wir so, die Kinder politische zu bilden.“ (IV 4, 147-148)</p> <p>„Hat einen hohen Stellenwert, weil ich einfach auch merke, dass die Schüler... wenig informiert sind, was... Politik betrifft und ich versuche ihnen einfach ein... eine Grundausbildung zu geben, ein Spektrum zu schaffen, damit sie dann einfach ihren... persönlichen Weg auch gehen können, damit sie einfach eine eigene Meinung bilden können.“ (IV 2, 161-164)</p>  |
| K2.1: mittel         | Einschätzung der Bedeutung Politischer Bildung als mittel      | <p>„Sie hat einen hohen Stellenwert, aber ich muss auf jeden Fall sagen, dass in der Unterstufe politische Bildung für mich nicht so einen hohen Stellenwert hat, wie in der Oberstufe. Weil einfach... von... also politische Bildung funktioniert einfach bei kleinen Kindern anders, als bei älteren, das hat auch mit einer gewissen Reife zu tun, mit einem gewissen Interesse und das ist immer wichtig, wie du das eben aufbereitest.“ (IV 5, 206-210)</p> <p>„Also ich baue es schon in meinen Unterricht ein, obwohl es jetzt nicht mein Fach ist... Ich setze da jetzt aber nicht den größten Stellenwert darauf.“ (IV 7, 166-167)</p> |
| K2.1: niedrig        | Einschätzung der Bedeutung Politischer Bildung als niedrig     | <p>„[Es] liegt Fokus nicht so sehr darauf.“ (IV 7, 169-170)</p> <p>„Naja, das ist ja eher Geschichte und politische Bildung, ja? Naja, ich meine sicher kommt man in Geographie nicht ohne... irgendwie... über Politik zu reden aus.“ (IV 6, 88-89)</p>   |
| K2.2: themengebunden | Einsatz Politischer Bildung im Unterricht thematisch begründet | <p>„In letzter Zeit, das ist jetzt schon ein bisschen länger her, haben wir uns eben angeschaut, was bekommen Flüchtlinge alles in Österreich, zum Beispiel finanzielle Mittel, andere Unterstützungsmöglichkeiten, wie wird das alles aufgeteilt, wie steht die Politik dazu. Dann gab es ja verschiedene Maßnahmen, die sie treffen wollten, mit den geringfügigen Jobs und so weiter, wie sich das eben entwickeln würde, in dem Rahmen.“ (IV 7, 181-185)</p> <p>„Also Politische Bildung habe ich, habe ich laufend drinnen und selbst wenn ich... wenn wir uns anschauen, weiß nicht,</p>   |

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
|                           |  | Island, ja? Zur Thematik wie lebt es sich in Island? Das kannst du einfach super mit Europa und dann nachher Vulkanismus und die Thematik machen, ja.“ (IV 3, 338-341)   |
| K2.2: aktualitätsgebunden | Einsatz Politischer Bildung im Unterricht an Aktualität orientiert   | „Wenn es ein aktuelles Thema ist, wie zum Beispiel Bundespräsidentenwahl oder die Wahl in Amerika oder... sonstige, irgendwelche aktuellen Themen auftreten, dann... tun wir das schon konkretisieren.“ (IV 7, 167-169)<br>„Es gibt so viele Beispiele, aktuelle Beispiele, die ich dauernd herzeigen kann.“ (IV 4, 168-169)   |
| K2.2: schlustufengebunden | Einsatz Politischer Bildung über Schulstufe definiert  | „Jetzt zum Beispiel in der Achten, machen wir gerade Freihandelszonen, ja? [Das] kann man unter Ausschluss der aktuellen politischen Geschehnisse nicht diskutieren, nicht ernsthaft.“ (IV 9, 326-328)<br>„Es bietet sich natürlich auch mehr bei vertiefenden Themen in der Oberstufe an, wo man sagt, in der Unterstufe sind ja viele Bereiche eher oberflächlich, oder du machst sie zum ersten Mal, da ist es natürlich ein anderer Umgang [da]mit, wie du Politische Bildung auch darin integrierst... auch auf einem anderen Niveau sagen wir einmal, als dann natürlich in einer siebenten oder achten Klasse.“ (IV 5, 213-217) |
| K2.2: lernzielorientiert  | Mit Politischer Bildung wird ein bestimmtes Lernziel verfolgt  | „Wir erklären zwar nicht, was Parteien sind und was das Parlament macht, obwohl indirekt schon, beim EU-Parlament, aber es geht darum, Pro-Contra-Argumente zu finden.“ (IV 1, 44-46)<br>„Sie sollen einfach ein Gefühl bekommen, welche Strömungen es einfach auch gibt, ja? Da ist eher die konservative Strömung, dass es eine sozialdemokratische Strömung gibt. In die Richtung sollen einfach die Schüler auch informiert werden.“ (IV 2, 175-177)   |
| K2.3: Veränderung         | Aussagen hinsichtlich einer zeitlichen Veränderung der Verwendung von Politischer Bildung im Unterricht seit Beginn der Flüchtlingssituation | „Ich habe es immer schon wichtig gefunden und für mich war das immer der große Spagat, das in den Unterricht einzubetten, wie mir das gelingt.“ (IV 8, 286-287)<br>„[Es] ist immer gleich wichtig.“ (IV 5, 267)  |
| K2.3: keine               | Aussagen hinsichtlich keiner zeitlichen  | „Ich glaube schon, einfach... einfach  |

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| Veränderung        | Veränderung der Verwendung von Politischer Bildung im Unterricht seit Beginn der Flüchtlingssituation | <p>deswegen, weil man sieht, wie unterschiedliche... Menschen oder was Unwissenheit macht, ja? Das ist es eigentlich, was Unwissen, Unwissenheit kann sehr, sehr viel anrichten, glaube ich, in einer Gesellschaft. Und gerade deswegen ist es wichtig, dass die Schüler politisch gebildet sind, ja? Und Hintergrundwissen haben und Fakten kennen.“ (IV 9, 356-360)</p> <p>„Ja, man muss den, man muss die Schüler viel stärker politisch sensibilisieren. Ich habe so den Eindruck bekommen, dass Politik nebenbei mitläuft, dass da Halbwissen herumkreist... Schüler auch nicht unbedingt wissen, wie das politische System in Österreich überhaupt funktioniert.“ (IV 11, 359-362)</p> |
| K3: humanitär      | Die Flüchtlingspolitik sollte stärkeren humanitären Gedanken an den Tag legen.                        | <p>„Am Anfang mal eine humanitäre Debatte zu betreiben, mal sich reinversetzen zu können, warum fliehe ich überhaupt.“ (IV 1, 63-64)</p> <p>„Ich glaube, an erster Stelle würde für mich immer zuerst die humanitäre Debatte kommen, ja? Das wäre immer die erste. Die beiden anderen kommen für mich erst danach, ja?“ (IV 9, 347-349)</p>  |
| K3: Sicherheit     | Sicherheit sollte ein stärkeres Thema in der Flüchtlingspolitik sein.                                 | <p>„Eine Sicherheitsdebatte, ja, ist es auch. Und ich sehe es auch ganz anders mittlerweile. Ich habe die Sache auch immer, sage ich jetzt einmal, als erwachsener Mann gesehen... Als Frau sieht man die Sache mittlerweile wirklich ganz anders...Ich habe eine Freundin, die sagt, sie hat wirklich teilweise Angst, durch Wiener Neustadt, woher ich ja ursprünglich komme, am Abend zu gehen, wie sie das Flüchtlingszentrum bei der Arena Nova aufgemacht haben.“ (IV 4, 196-200)</p>  |
| K3: wirtschaftlich | Wirtschaftliche Gesichtspunkte sollten in der Flüchtlingspolitik im Vordergrund stehen.               | <p>„Eine Sicherheitsdebatte... kann oft nach hinten losgehen, vor allem wie die momentane Situation in Österreich ist, die Einstellung der Leute... ist ja doch sehr negativ... und eine humanitäre Debatte hatten wir ja ständig, wo wir gesehen haben, das fruchtet nicht. Somit könnte man es eben über die Wirtschaft probieren, um aufzuzeigen, was uns eigentlich diese Flüchtlinge in Österreich auch bringen könnten, dass dann vielleicht das Verständnis der Bevölkerung auch ein bisschen wächst.“</p>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | (IV 7, 191-196)  |
| K3:<br>humanitär-<br>wirtschaftlich<br>gleichwertig | Humanitäre und wirtschaftliche Argumente sind in der Flüchtlingspolitik gleichwertig.                 | <p>„Für mich ist es prinzipiell und immer eine humanitäre Debatte... für mich ist es jetzt zu einer wirtschaftlichen Debatte natürlich geworden, wenn Österreich eines der vier Länder ist, die meisten Flüchtlinge aufnimmt und die Visegrad-Staaten sagen einfach, 'ich will nicht' und tun Rosinen picken.“ (IV 4, 187-190)</p> <p>„Ich glaube, es ist sowohl eine Wirtschaftsdebatte, als auch eine humanitäre Debatte, also ich würde das jetzt gar nicht so trennen, weil... dieses Thema, auch in puncto dann Arbeitsmarktintegration, also vielleicht ist es am Anfang, wenn die Menschen kommen oder jetzt auch, [...] auf jeden Fall in erster Linie eine humanitäre Debatte – was passiert mit den Menschen, wie können sie bestmöglich versorgt werden – aber die Wirtschaftsdebatte ist sofort anschließend.“ (IV 5, 255-260)</p> |
| K3: alle drei<br>gleichwertig                       | Alle drei Argumente sind in der Flüchtlingspolitik gleichwertig.                                      | <p>„Es gehört alles zusammen, verstärkt nichts.“ (IV 6, 115-116)</p> <p>„Ich finde alle Bereiche interessant und es sind auch alle Bereiche, die die Menschen interessieren. Das [...] ist so die Faktenebene, das ist die Sachebene und da ist es wichtig, ich finde möglichst viele Bereiche aufzuzeigen... also ganz viel... je mehr, desto besser. Allerdings glaube ich nicht, da bin ich sehr pessimistisch, dass die Gesellschaft die vernünftigen Schlüsse daraus zieht.“ (IV 8, 264-268)</p>  |
| K4.1: durch<br>Kontakt                              | Die Sensibilisierung für die Thematik ist durch direkten Kontakt mit Geflüchteten zu Stande gekommen. | <p>„Ich betreue eine Flüchtlingsfamilie mit... also so ist es mir gegangen, dass es mich betroffen hat.“ (IV 6, 3-4)</p> <p>„In der Schule haben wir es so mitbekommen, natürlich, dass wir jetzt auch vereinzelt Flüchtlingskinder in den Klassen sitzen haben... die halt ihre unglaublichen Geschichten mittragen, unglaublich unglaubliche Geschichten.“ (IV 4, 10-12)</p>   |
| K4.1: durch<br>Engagement                           | Engagement für Flüchtlinge hat zu einer Sensibilisierung bei der Thematik geführt.                    | <p>„[Ich habe] mich dann versucht auch ein bisschen zu engagieren und natürlich war es dann auch im Unterricht ein Thema, weil es natürlich auch für die Schüler ein Thema war.“ (IV 9, 7-8)</p> <p>„Privat ist es mir ganz schlecht damit gegangen... weil die Nachrichten täglich auf mich hereingepresselt sind... und... ja,</p>   |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            |  | einfach erschütternde Ereignisse stattgefunden haben, die mich zutiefst bewegt haben. Also wir haben auch [...] privat im Freundeskreis zu Hause mit meinem Mann [...] viel geredet darüber, viel ausgetauscht. Es hat uns alles sehr bedrückt, sehr beschäftigt, wir waren auch ein wenig aktiv bei der Hilfe von Flüchtlingen, wir haben Sachen gespendet. Ja, es war schon sehr emotional besetzt das Thema.“ (IV 8, 4-9)   |
| K4.1: durch Ereignisse     | Die Ereignisse der letzten Monate und ihre (mediale) Verbreitung haben zu einer Sensibilisierung geführt.                  | „Ich fand es ziemlich beklemmend, dass ich mitbekommen habe, dass die österreichische Politik in Flüchtlingsthematiken überhaupt nicht aktiv wird, habe es der österreichischen Zivilgesellschaft hoch angerechnet, dass sie sich jetzt hier organisiert hat und eigentlich die Initiative übernommen hat.“ (IV 11, 4-7)<br>„Ich habe es so erlebt, dass ich aus dem Burgenland komme... irgendwie und immer über diese Ostautobahn fahre und wir sind an dem Laster vorbeigefahren irgendwann einmal.“ (IV 6, 6-7)  |
| K4.1: durch räumliche Nähe | Die räumliche Nähe zu „Hotspots“ der Fluchtbewegung, wie etwa Haupt- oder Westbahnhof, haben zur Sensibilisierung geführt. | „Einige Jugendliche reisen ja an über den Westbahnhof, kommen direkt daran vorbei, also das sind gar nicht einmal wenige. Viele wohnen in den Bezirken rund um den Westbahnhof, also innerhalb, außerhalb des Gürtels. Das heißt, das ist... also... ich sag, es hat so gut wie jeden betroffen, ja.“ (IV 3, 23-26)<br>„Ich wohne in der Nähe vom Westbahnhof und da hat man das natürlich sehr, sehr stark mitbekommen eine Zeit lang.“ (IV 9, 6-7)   |
| K4.2: gestiegen            | Die Häufigkeit des Themenblocks im Unterricht hat im Schuljahr 2015/16 zugenommen.   | „Aus gegebenem Anlass war das schon häufiger Thema, ja. Also es ist natürlich auch Thema im Unterricht vorgesehen, aber eben aus der gegebenen Situation wurde das schon häufiger eingebettet. Eben auch die Tagesaktualität mit dazu.“ (IV 2, 30-32)<br>„Ich glaube, dass Migration einfach... in der Wertigkeit und in der Notwendigkeit einfach raufgerutscht ist, massiv als Thematik, ja? Das würde ich [...] jetzt einmal behaupten, also, dass das definitiv eine Rolle spielt, weil Leute für sich einfach persönliche Erfahrungen gemacht haben, ja.“ (IV 3, 227-230) |

|                                |  |  |
|--------------------------------|--|--|
| K4.2: gleich geblieben         | Die Häufigkeit des Themenblocks im Unterricht ist im Schuljahr 2015/16 gleich geblieben.   | „Nein, weil das Thema war für mich immer schon wichtig und es sind dann einfach die aktuellen Ereignisse, an die man dann anknüpft und das neu aufbereitet, aber das Thema ist immer gleich wichtig und hat immer einen gleich hohen Stellenwert für mich, nämlich einen sehr hohen.“ (IV 5, 42-44)<br>„Ich hätte es wahrscheinlich vorher auch einmal behandelt, ja? Und jetzt auch einmal im Jahr.“ (IV 10, 84)  |
| K4.2: gesunken                 | Die Häufigkeit des Themenblocks im Unterricht hat im Schuljahr 2015/16 abgenommen.   | „Nein. Weder in Deutsch und in Geographie schon gar nicht.“ (IV 6, 33)<br>„Ja, es hat sicherlich abgenommen. Es ist zwar noch immer ein aktuelles Thema, aber wie es auch in den Medien dann immer abnimmt, nimmt es dann auch im Schulalltag ab. Weil man einfach nicht mehr so viel Neues... dazu machen kann... auch wenn es nach wie vor aktuell ist.“ (IV 7, 78-80)   |
| K4.3: diskursive Ansätze       | Die Herangehensweise an den Themenkreis basiert vordergründig auf Diskussionen mit den SchülerInnen.   | „Mit viel Diskussionen. Ja, was sehr spannend war, zum ganz aktuellen Thema.“ (IV 1, 15-16)<br>„Das diskutieren wir dann. Das ist so eine Freiarbeitsklasse und da kommt dann eh viel Aktuelles auch rein, was die Schüler... wissen.“ (IV 6, 50-51)   |
| K4.3: mediale Ansätze          | Im Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Themenkreis stehen Medien.   | „[Wir haben] viele Zeitungsartikel gelesen, Videos angeschaut.“ (IV 4, 86-87)<br>„[Ich habe] zum Thema Bildung auch das Thema Flucht mit dazugenommen. Beispielsweise das Thema Malala, da gibt's einen sehr guten Dokumentationsfilm und ein Schüler hat aus seiner Sicht, wie er in Teheran war, diesen Tag einfach auch beschrieben, während seiner Flucht, als eben Malala niedergeschossen wurde.“ (IV 2, 23-27)  |
| K4.3: dekonstruierende Ansätze | Ziel der Auseinandersetzung mit dem Themenkreis ist die Dekonstruktion von Klischees, Mythen und Vorurteilen sowie die Reflexion über den Wahrheitsgehalt von Informationen. | „Weil es ein sehr schönes Beispiel ist, für die Komplexität, also für die Komplexität dieses Themas an sich, ja? Also man kann mit Fakten kommen, man kann so mit, ich habe zum Beispiel mit einer Klasse so diese Mythen aufgearbeitet, diese Falschaussagen analysiert und... wir haben über Vorurteile gesprochen.“ (IV 8, 122-125)<br>„Mein eigener Einsatz drinnen war, dass ich hauptsächlich jetzt einmal auf viele rechtliche Sachen eingegangen bin. Auch |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | einmal klargestellt habe, was bedeutet Asyl, was ist Flucht, dieser neue Terminus Wirtschaftsflüchtling einmal zu, zu dekonstruieren, weil vor zwei, drei Jahren war Wirtschaftsflüchtling für niemanden ein Begriff, weder positiv noch negativ.“ (IV 4, 80-84)   |
| K4.3:<br>aktivierende/konstruktive Ansätze | Die Auseinandersetzung mit dem Themenkreis soll aktiv produzierend sein.   | „[Da] hab ich sie vorab von der Planung her mal zeichnen lassen, wie stellt ihr euch einen Flüchtling vor.“ (IV 3, 59-60)<br>„Ich habe die Schüler... Stammbäume zeichnen lassen. Ich habe die Schüler schon im Vorhinein informiert, sie sollen ihre Eltern fragen... wo sie herkommen, nämlich auch, wenn sie auch innerhalb von Österreich gewandert sind. Weiters dann, wo die Großeltern her sind, welche Nationalität immer jeweils die Eltern bzw. die Großeltern haben und dann eben auch noch bis zu den Urgroßeltern sind wir einfach gegangen.“ (IV 2, 271-275) |
| K4.3:<br>exemplarische Ansätze             | Im Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Thema steht die Beschäftigung mit einem konkreten Beispiel.              | „Eine deutsche Firma hat einen Auftrag von der ungarischen Regierung für Stacheldrahtzaunproduktion zurückgelegt. Wäre glaube ich ein Volumen gewesen von 500.000 Euro, was definitiv für eine Firma mittlerer Größe eine schöne Summe ist. Und sie haben es abgelehnt, ja? Und das habe ich dann zum Thema gemacht, eben zu sagen, ok, wie gehen wir damit um.“ (IV 3, 146-150)<br>„Es ist jetzt mehr fokussiert auf das Fallbeispiel halt jetzt eher in Richtung Syrien.“ (IV 11, 207)   |
| K4.3:<br>übergreifende Ansätze             | Die Auseinandersetzung findet in mehreren Fächern und/oder in Form eines Schul-, Jahres- oder Projektthemas statt. | „Wir haben es sogar als eigenes Thema, Schulthema, Jahresthema... Thema Flucht und Vertreibung gehabt.“ (IV 4, 14-15)<br>„[Eine] Klasse betreut [eine] Flüchtlingsfamilie im Zuge eines Projekts.“ (IV 6, 10-11)   |
| K4.4:<br>ermüdend                          | Aussagen, die auf eine Ermüdung rund um das Thema schließen lassen.  | „Und es ist ein sehr, sehr anstrengendes Thema gewesen, finde ich, zu unterrichten. Ich freue mich, ganz offen gesagt, dass ich es dieses Jahr nicht unterrichten muss. Mein Schuljahr hat dieses Jahr so angefangen, dass ich sage, ich bin glücklich, dass ich das Thema nicht unterrichten muss heuer.“ (IV 4, 19-22)<br>„Es wäre fein, wenn das Thema vorbei wäre, wenn es positiv gelöst werden würde, ja? Weil es aber nicht so ist, ist   |

|                      |   |  |
|----------------------|---|--|
|                      |   | Ermüdung... da.“ (IV 3, 37-38)   |
| K4.4: nicht ermüdend | Aussagen, die gegen die Ermüdung rund um das Thema sprechen.  | <p>„Also ich fühle mich auch nach wie vor up to date. Also ich beobachte die Situation auch weiterhin, aber das gehört einfach dazu. Also sowohl im privaten, als auch im beruflichen Interesse.“ (IV 5, 17-18)</p> <p>„So bekommst du halt natürlich sehr viel mit und beobachtest auch sehr viel, hörst den anderen sehr viel zu, aber ganz konkret, ich war... da so für mich... du denkst dir natürlich immer deinen Teil, aber so ganz richtig betroffen war ich nicht, also dass ich wirklich voll herausgefordert werde da selber die Initiative zu ergreifen, auch in mehreren Klassen oder so... oder wo man wirklich ganz konkret mit anderen viel zusammenarbeiten muss, um zu schauen, wie können wir das jetzt schaffen und so weiter und so fort.“ (IV 5, 150-155)</p> |
| K4.5: Unterstufe     | Aussagen, die das Thema vom Curriculum und der Schulstufe her in der Unterstufe ansiedeln würden.       | <p>„[In der] vierte[n] Klasse, ist Migration ein Thema, Migration in Europa.“ (IV 6, 43)</p> <p>„In einer vierten Klasse über Europa Grundlagen, es geht um Lampedusa, die Jugendlichen wissen nicht wo das ist.“ (IV 3, 41-42)</p>  |
| K4.5: Oberstufe      | Aussagen, die das Thema vom Curriculum und der Schulstufe her in der Oberstufe ansiedeln würden.        | <p>„Im Oberstufenbereich hast du viele Themen die mit hinein gehören, jetzt bei den Budgetverhandlungen, projiziert 2 Mrd. Euro ist jetzt als Zahl herausgekommen, die jetzt für heuer quasi oder für nächstes Jahr ungefähr projiziert wird. Das kommt bei den Jugendlichen durchaus vor und die Thematik ist nicht ohne.“ (IV 3, 45-48)</p> <p>„In der Fünften kommt ja Bevölkerungsgeographie, da passt das jetzt supertoll rein, diese ganze Flüchtlingsthematik.“ (IV 11, 184-185)</p>  |
| K4.5: beides         | Aussagen, die das Thema vom Curriculum und der Schulstufe her in Unter- und Oberstufe ansiedeln würden. | <p>„Es ist in der dritten, es ist in der siebenten Klasse explizit Thema, es ist in anderen Fächern immer irgendwo Thema.“ (IV 4, 13-14)</p> <p>„Da ich sehr viel GWK unterrichte, in unterschiedlichen Schulstufen, ist natürlich immer der Lehrplan für mich... ausschlaggebend schon, also, dass ich das auch im Rahmen des Lehrplans mache. Theoretisch wäre es natürlich immer möglich, das Thema einzubeziehen, aber</p>   |

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
|                                |  | <p>da geht es dann auch sehr viel um zeitliche Ressourcen und darum habe ich es natürlich schwerpunktmäßig in Klassen behandelt... wo halt das auch fix ein Teil,... also Bevölkerung, Gesellschaft, gesellschaftliche Entwicklung und Migration, wo das auch ein Teil... des Lehrplans ist. Sprich dritte Klasse, vierte Klasse kann man es auch ein bisschen machen, im Rahmen von Globalisierung, aber... fünfte Klasse, siebente Klasse, sechste Klasse, also, ja... sind so die Klassen.“ (IV 5, 22-29)</p>  |
| K5.1:<br>LehrerInnene<br>bene  | Interne Unterstützung von LehrerInnen ausgehend oder im Kollegium      | <p>„Ich habe es als unterstützend einmal gefunden, dass wir es... als Jahresthema aufgezogen haben. Habe ich unterstützend deswegen gefunden, weil sich damit alle Kolleginnen und Kollegen in der einen oder anderen Weise damit beschäftigt haben, wir sehr viel Austausch, ja im Kollegium hatten.“ (IV 4, 38-41)</p> <p>„Wir hatten letztes Jahr das Jahresthema Flucht, also das war überhaupt ein Thema, das wir in der Schule... sehr viel besprochen haben, also es war in allen Klassen irgendwie Thema oder verstärkt Thema. Und da haben wir uns natürlich koordiniert und irgendwie ausgetauscht.“ (IV 9, 223-226)</p>  |
| K5.1:<br>SchülerInnene<br>bene | Unterstützung von Schülerinnen organisiert                             | <p>„Schüler haben sich selbst organisiert für das Spendenlager in Traiskirchen, Kleidung zu machen, wir haben eine Windelpatenschaft für eine kleine Schwester von einem Flüchtling.“ (IV 1, 159-161)</p> <p>„Da haben... Schüler, ich glaube zwei Klassen waren das, Kontakt zu... auch anderen Jugendlichen, die geflohen sind, ich glaube, das waren auch unbegleitete Minderjährige. Ob es nur solche waren, weiß ich gar nicht... Auf jeden Fall von Jugendlichen aus einem Flüchtlingsheim, haben da Kontakt aufgenommen und die haben die in die Schule geholt und das glaube ich, war dann so geplant oder war dann sogar so einmal im Monat, dass sie sich getroffen haben, ausgetauscht haben, ich glaube, ein bisschen Deutsch beigebracht haben.“ (IV 9, 244-249)</p> |
| K5.1: beides                   | Unterstützung durch LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam organisiert | <p>„Wir haben in der Schule uns mit Kollegen auch besprochen, wir haben da [??] organisiert dann... wir haben gesammelt in der Schule für Traiskirchen,</p>   |

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  |  | für... Kolleginnen sind gefahren auch mit Kids... nach Traiskirchen, haben Material vorbeigebracht, das haben Schüler, also Familien haben gebracht, also wir haben da recht viel darüber gesprochen.“ (IV 3, 282-286)   |
| K5.1: fehlend    | Aussagen, die auf fehlende interne Unterstützung hindeuten                   | „Wie gesagt, haben sich mehrere Lehrer damit beschäftigt, aber es gab keine Kommunikation dazwischen.“ (IV 7, 108-109)<br>„Für mich persönlich nicht, nein. Also für die Schüler schon, aber nicht für mich persönlich.“ (IV 10, 153)  |
| K5.2: viel       | Aussagen, die ein hohes Maß an externer Unterstützung andeuten               | „Man muss schon sagen, dass da sehr, sehr viel an Materialien vorhanden ist, ja? Also gerade im Herbst 2015 und bisher sind so viele Materialien ganz, ganz schnell erstellt worden, vom UNHCR von anderen NGOs. Also materialmäßig ist es eher das Problem, dass man gute Materialien auswählt, für die richtige Jahrgangsstufe.“ (IV 10, 127-130)<br>„Die Caritas hat recht viel Information gemacht... im Bezirk hat es Informationen gegeben, der siebente Bezirk war da engagiert und mit dem Westbahnhof direkt vor der Nase, ist natürlich klar, da ist etwas zu machen.“ (IV 3, 280-282) |
| K5.2: gering     | Aussagen, die auf ein geringes Maß an externer Unterstützung deuten          | „Nein... also vielleicht irgendwelche mehr Materialien, die man irgendwie gefunden hat, aber an sich.“ (IV 9, 213-124)<br>„[Unterstützung] finanzieller [Art] oder Gegenleistung vom Staat weiß ich nicht, außer diese Werteinheiten für die Deutschkurse. Sonst weiß ich ehrlich gesagt nichts.“ (IV 1, 161-163)  |
| K5.3: finanziell | Wünsche hinsichtlich zusätzlicher Unterstützung, die finanzieller Natur sind | „Zusätzliche Ressourcen, also finanzielle Ressourcen auf jeden Fall, dass... sowohl Lehrpersonal verstärkt eingesetzt werden könnte, als aber auch speziell ausgebildete Sozialarbeiter, Pädagoginnen, Pädagogen, die hier ganz konkret auch mit Schülerinnen und Schülern, die sich eben hier neu zurechtfinden müssen... arbeiten.“ (IV 5, 112-115)<br>„Da wäre es nett gewesen, entweder finanziell großzügiger zu sein oder großzügigere Rahmenbedingungen zu stellen, um dann nicht immer so zu sagen, na ihr schafft das eh und ihr macht das eh alleine, ja.“ (IV 11, 17-19)              |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| K5.3:<br>personell-<br>schulisch    | Zusätzliche Unterstützung sollte in Form von schulischem Personal erfolgen.  | „Gerade am Anfang einen Assistenzlehrer ab und zu dabei zu haben... der sich dann gezielt mit der Person auch beschäftigt.“ (IV 1, 167-168)<br>„Viel schneller zum Beispiel Förderungen von Deutschstützstunden, ein größeres Kontingent freistellen, auch einmal diesen Unterricht zu öffnen. Ein Flüchtling braucht von meiner Warte aus jetzt nicht bestimmte Fächer... besuchen, im Regulärschulalltag, wenn er noch kein Deutsch kann.“ (IV 11, 61-64)  |
| K5.3:<br>personell-<br>nichtsulisch | Zusätzliche Unterstützung sollte in Form von außerschulischem Personal erfolgen.   | „Unterstützung insofern, für die Schüler selbst, für die syrischen Kinder, dass da zum Beispiel irgendeine psychologische Betreuung... da ist, dass würde ich mir sehr wünschen, auch jetzt noch.“ (IV 7, 115-117)<br>„[Informationen darüber] wie funktioniert die Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern, mit Flüchtlingsbetreuern.“ (IV 1, 171-172)   |
| K5.3:<br>administrativ              | Unterstützung sollte in Form einer administrativen Erleichterung bzw. der Schaffung administrativer Vorgaben erfolgen  | „Zusätzliche Unterstützung im Sinne von... einer besseren Organisation schulintern... bzw. auch eine Art roten Faden welche Dinge man wann machen soll, wann... wann man mit den Schülern Coachinggespräche machen soll. Wir haben das im letzten Jahr einfach selbst erstellt und... wissen jetzt aber noch nicht wirklich, ob das jetzt wirklich der richtige Weg ist.“ (IV 2, 103-106)<br>[Da] wäre [es] eben schön gewesen, das ein bisschen zu vernetzen.“ (IV 7, 113)  |
| K5.3: keine                         | Keine zusätzliche Unterstützung gewünscht  | „Was das angeht wünsch ich mir nichts.“ (IV 4, 55-56)  |
| K6.1:<br>sprachlich                 | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Migrationshintergrund, jedoch nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und auf sprachlicher Ebene stattgefunden haben | „Also das [...] merkt man vor allem in den ersten, zweiten Klassen, wo kämpfen wir am meisten an unserem Standort und, dass die Kinder kein richtiges Deutsch können. Also ich mache, ich haben eine zweite Klasse in Geo, ich habe noch nie so eine schwache Klasse erlebt, ich komme fast nicht weiter. Ich mache hauptsächlich sprachensensiblen Unterricht. Ganz bewusst, weil ich weiß, die verstehen das nicht. Also mein Inhalt geht komplett zurück, weil ich prinzipiell zuerst mit denen jetzt Deutsch lerne. Obwohl wir in einem Gymnasium auch noch sind.“ (IV 4, 338-344)<br>„Es ist nämlich so, speziell in dieser |

|                           |   |  |
|---------------------------|---|--|
|                           |   | Klasse, dass einige arabischsprachige Schüler drinnen sind, auch ein syrisches Mädchen, dass aber schon länger in Österreich ist.“ (IV 8, 36-37)   |
| K6.1:<br>kulturell        | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Migrationshintergrund, jedoch nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und auf kultureller Ebene stattgefunden haben | <p>„Wo das kulturelle ganz einen hohen Stellenwert hat, jetzt zum Beispiel ich bin Türke, ich bin Serbin... die alle hier geboren sind, ja? Komplett, ich sage immer entre les chaises sind, zwischen den Stühlen, ja, sich kulturell weder dem einen noch dem anderen richtig zuordnen können... aber ganz stark zum Beispiel eben diese für mich fremde Kultur preisen, weil das ihnen als einziges Sicherheit gibt. Sie fühlen sich, sie sind zwar hier aufgewachsen, sind in der Schule, gehen wahrscheinlich später hier auch arbeiten, bekommen die Staatsbürgerschaft oder haben sogar die Staatsbürgerschaft, aber identifizieren sich nicht mit diesem Land. Und das sehe ich als hochproblematisch an.“ (IV 4, 360-367)</p> <p>„Wie sie mit unterschiedlichen Nationalitäten umgehen und so, ist oft sehr bemerkenswert, weil du denkst dir, wie sie miteinander reden oder sich beschimpfen [schmunzelt] oder so, das ist so... oh mein Gott, aber in Wirklichkeit für sie findet das auf einer ganz anderen Ebene statt und... ist ein ganz normales Ding, auch wie sie sich selber dann bezeichnen oder wie sie sich selbst abgrenzen, inwieweit nationale Symbole wie Flaggen eine Rolle spielen und so weiter und so fort, also... es ist sehr unterschiedlich, je nach Klasse, aber prinzipiell ist es ein ganz normaler Umgang eigentlich damit.“ (IV 5, 330-336)</p> |
| K6.1:<br>konfliktbehaftet | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Migrationshintergrund, jedoch nicht in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und konfliktbehaftet waren                    | <p>„Ich sage nicht, dass es... nicht Konflikte gibt, aber ich würde sagen, Konflikte gibt es immer in der Schule, aber... also... mir wäre noch nie aufgefallen, oder ich hätte noch nie gehört, dass wirklich es einen Konflikt gegeben hat, weil der eine, weiß nicht Albaner war und der andere... Serbe oder Bosnier und dann hätte man sich da deswegen gestritten oder so. Also [...] Konflikte laufen meistens auf anderen Ebenen ab, die ganz niederschwellig sind [...]. (IV 5, 336-341)</p>  |
| K6.2:                     | Erfahrungen mit Diversität im   | „Dadurch, dass sie sich aber nicht in  |

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
| sprachlich                  | Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und auf sprachlicher Ebene stattgefunden haben                              | Deutsch ausdrücken kann oder sich schützen kann davor, wirkt sie dann auf die anderen oft sehr schnippisch oder sehr aggressiv.“ (IV 7, 209-211)<br>„Wo sie dann eben verstanden haben, dass sie... auch diese Tonlage einfach noch nicht so drauf hat, weil das ja doch zum Arabischen sehr unterschiedlich ist, wie man zum Beispiel eine Frage ausdrückt oder wie man einfach nett nein sagen kann.“ (IV 7, 214-216)   |
| K6.2:<br>kulturell          | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und auf kultureller Ebene stattgefunden haben | „Die Kinder sind um einiges offener gewesen und haben sich einfach auch in... teilweise eben auch im Religionsunterricht eigentlich sehr für unsere Kultur interessiert. Wie funktioniert das Christentum, was, was sind... wie funktioniert das überhaupt? Was sind so kulturelle Dinge? Was ist dieses Weihnachten? Warum laufen jetzt da die Leute mit roten Zipfelmützen herum? Also das waren schon spannende Fragen, die dann von den Schülern kommen. Also die sind sehr gierig eigentlich gewesen nach Information, wie es bei uns jetzt läuft, ja!“ (IV 2, 64-69)<br>„Die drei, bzw. vier haben sich dann natürlich mal selbst als eigene Gruppe gefunden, weil sie eben auch eine gemeinsame Sprache haben, aber sie wurden von der Klasse eigentlich sehr positiv aufgenommen und die Klassenkollegen haben eigentlich versucht die Kultur mitaufzunehmen und zu verstehen, was ist jetzt anders in Afghanistan und beispielsweise jetzt dann auch in Österreich, wo sind die Differenzen, wo gibt's Gemeinsamkeiten in der Kultur.“ (IV 2, 35-39) |
| K6.2:<br>konfliktbehaftet   | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und konfliktbehaftet waren                    | „In der ersten Klasse ist jetzt eben der Fall, dass ein syrisches Mädchen von den anderen sehr stark gemobbt wird.“ (IV 7, 206-207)<br>„Da ist ein Bursche gewesen, der jetzt einem Mädchen eine runtergehauen hat... Wo ich mir denke... Ich kann nicht einmal sagen warum, sondern einfach, die sind komplett traumatisiert, die kommen aus einem anderen Kulturkreis.“ (IV 4, 208-210)   |
| K6.2:<br>unterrichtsbezogen | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im   | „Wir haben letztes Jahr drei Flüchtlinge an die Schule bekommen, auch in meinen Klassen und ich fand das total schwer,  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | Sommer und Herbst 2015 stehen und direkten Bezug zum Unterricht haben   | den Unterricht dann so weiter zu machen mit dem Thema Flüchtlen... und Asyl, weil wir in der Schule gar nicht wissen, wie traumatisiert die Schüler sind, was sie durchgemacht haben.“ (IV 7, 2-5)<br>„Wir haben einige Jugendliche in der Schule, mit Fluchtgeschichte in der Familie, zum Teil mit eigener Fluchtsituation auch dabei, deswegen ist das vielleicht für einige sehr... [...] emotional belastend und dann ist auch aufzupassen auf sie, ja.“ (IV 3, 87-91)  |
| K6.2: integrationsbezogen                     | Erfahrungen mit Diversität im Unterricht, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen der Fluchtsituation im Sommer und Herbst 2015 stehen und einen Bezug zu Integration aufweisen. | „Sobald sich die Situation ein bisschen beruhigt hat, geht er sofort wieder zurück und er sieht das nur als einen Moment in seinem Lebensabschnitt an.“ (IV 7, 42-43)<br>„Ich habe jetzt bei den zwei Burschen die ich mitbetreut habe, nicht das Gefühl gehabt, dass sie sich sehr stark integriert haben. Also, dass sie sehr... sie haben zwar schon im Schulalltag mit allen zusammengearbeitet und das passt so weit, ja? Aber ich glaube nicht, dass sie wirklich Freundschaften geschlossen haben.“ (IV 9, 153-156)   |
| K7.1: niedrig, kein Englisch oder Französisch | Deutscher Sprachlevel sehr niedrig, Kommunikation auf Englisch oder Französisch auch faktisch nicht möglich   | „Der Schüler ist erst viel später gekommen. Das war... auch eine Vierte [lacht] und da war es viel, viel schwieriger, weil der konnte weder Englisch noch Deutsch. Und da war die Kommunikation eigentlich unmöglich.“ (IV 9, 91-93)<br>„[Sie] konnten halt sehr wenig Deutsch oder so gut wie garnicht.“ (IV 5, 53)   |
| K7.1: niedrig, Englisch oder Französisch      | Deutscher Sprachlevel sehr niedrig, Kommunikation auf Englisch oder Französisch einigermaßen möglich  | „Da waren zwei Burschen, die konnten schon ganz gut Englisch... was es denen dann natürlich dann erleichtert hat da quasi auch in Fächern, die halt nicht Englisch sind und trotzdem auf Englisch teilweise geführt sind, da mitzukommen. Bei einem ist es dann passiert, dass er quasi sich dann eingebildet hat, es reicht wenn er das eh gut kann und dann braucht er nicht mehr so viel Deutsch lernen.“ (IV5, 75-79)<br>„Bei zweien, die schon ein bisschen länger da waren, war eigentlich Deutsch schon... ein Deutsch vorhanden, es wurde aber viel auf Englisch kommuniziert mit den Schülern.“ (IV 2, 73-74) |
| K7.1: mittel                                  | Deutscher Sprachlevel mittel  | „Der eine Schüler, der letztes Jahr in   |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
|                          | ausgeprägt   | meiner Unterrichtspraktikumsklasse<br>gesessen ist, der kann schon recht, der<br>versteh extrem viel, kann auch schon<br>ganz gut reden, also mit dem kann man<br>schon recht gut reden und viele<br>Gespräche führen.“ (IV 10, 199-202)<br>„Sehr schwierig. Also in der Unterstufe<br>haben sie sich sehr gut integriert, die<br>haben auch super schnell Deutsch gelernt.<br>In der Oberstufe ist es ganz schwer. Also<br>besonders in der siebenten Klasse haben<br>wir einen... der kann jetzt schon ein<br>bisschen Deutsch.“ (IV 7, 39-41)  |
| K7.2:<br>MitschülerInnen | Maßnahmen zur Verbesserung der<br>Deutschkenntnisse beinhalten die<br>Einbindung von MitschülerInnen | „Was wirklich toll gemacht worden ist,<br>nämlich fast... nein zwei haben es auf<br>freiwilliger Basis gemacht, glaube ich<br>jetzt, oder eine Kollegin und zwei haben<br>sogar dafür Werteinheiten bekommen,<br>dass einmal in der Woche Flüchtlinge<br>gekommen sind, um Deutsch zu lernen.<br>Und das in Kooperation mit Schulklassen.<br>Also, dass die einfach so in einem Duo, in<br>einem Tandem zusammengesessen sind<br>und miteinander geplaudert haben. Wo<br>ich mir denke, das ist eine ziemliche<br>Bereicherung, glaube ich, für beide<br>gewesen.“ (IV 4, 290-296)<br>„[Wir haben] etliche arabischsprachige<br>Kinder, die dann alles übersetzt haben.“<br>(IV 8, 43-44) |
| K7.2: Kurse              | Maßnahmen zur Verbesserung der<br>Deutschkenntnisse bauen auf<br>Sprachkurse                         | „Wir haben für die Schüler Deutschkurse<br>organisiert auf den Volkshochschulen.<br>Wir haben sie zuerst testen lassen von den<br>Volkshochschulen, in welchem<br>Sprachbereich sie jetzt sein werden und<br>dementsprechend haben wir sie dann in<br>Sprachkurse gesteckt, wo wir eigentlich<br>den Schulunterricht hintangestellt haben.“<br>(IV 2, 77-80)<br>„[Es] variiert dann auch, inwieweit sich<br>auch Lehrerinnen und Lehrer dann<br>engagiert haben und dann zusätzlich noch<br>Deutschunterricht gegeben haben<br>freiwillig und so.“ (IV 5, 59-60)  |
| K7.3: sehr<br>hoch       | Aussagen, die dem Erlernen der<br>deutschen Sprache sehr hohe<br>Bedeutung zuweisen                  | „Überlebenswichtig. Also es ist ganz,<br>ganz wichtig.“ (IV 1, 91)<br>„Einen sehr hohen, weil in unserem<br>Schulsystem kannst du einfach nur<br>vorankommen, wenn du die deutsche<br>Sprache beherrscht.“ (IV 5, 73-74)  |
| K7.3: hoch               | Aussagen, die dem Erlernen der<br>deutschen Sprache hohe Bedeutung                                   | „Ich glaube, dass es am Anfang wichtig<br>ist einmal die Sprache zu lernen.“ (IV „9,  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | zuweisen   | 183-184)<br>„Wichtig wäre es wirklich zu schauen, dass sie gut Deutsch lernen, dass einfach... geht nicht anders, ja? Es ist... wir als Lehrer, wir sprechen vielleicht Englisch, aber... die Realität ist einfach, dass man 90% der Zeit auf Deutsch kommuniziert.“ (IV 10, 213-215)  |
| K7.3: mittel   | Aussagen, die dem Erlernen der deutschen Sprache mittelhohe Bedeutung zuweisen                             | „Deutschkenntnisse sind schon auch wichtig, damit ich die unterschiedliche Denk- und Lebens- und Sichtweise erkenne. Wenn jemand zum Beispiel perfekt Englisch oder auch Französisch [kann], wir haben sehr viele syrische Flüchtlinge, die können Französisch als Grundsprache, habe ich damit kein Problem, dann kann ich auch in dieser Sprache kommunizieren. (IV 11, 98-102)<br>„[Die Sprache ist] mittelfristig sehr wichtig, kurzfristig ist einmal die Stabilisierung allernotwendigst, also die psychologische Betreuung und die Stabilisierung und das Gefühl, dass es eine Bezugsperson gibt.“ (IV 8, 62-63)  |
| K8.1: Gegenseitigkeit, Beidseitigkeit, Gemeinsamkeit | Integrationsdefinitionen, die Gegenseitigkeit, Gemeinsamkeit und Beidseitigkeit in den Mittelpunkt stellen | „Integration ist ja ein Konzept des Zusammenlebens in einer Gesellschaft, Integration ist ganz allgemein ein Konzept, das von Beidseitigkeit lebt, ja? Also es geht nicht um Anpassung von Menschen die herkommen, sondern es geht auch um die Einstellung der Gesellschaft auf diese Menschen. Also der Prozess der Integration beinhaltet immer Veränderung auf jeder Seite. Eine gewisse Anpassung, aber eben auch ein gewisses Miteinander, Respekt auch und eben dass auch Teile von dem, was mitgebracht wird, auf jeden Fall erhalten bleiben dürfen.“ (IV 5, 87-92)<br>„Wichtig ist, es dürfen, meiner Meinung nach beide Seiten gleichberechtigt nebeneinander durchaus existieren. Es wird mit der Zeit auch sicher so kommen, dass [durch] die Verschmelzung vielleicht etwas ganz Neues rauskommt. Es darf aber nicht so sein, dass jetzt sich eine Parallelgesellschaft entwickelt, weil wir bestimmte ankommende Traditionen oder... Denkweisen einfach nicht schätzen, weil das führt dann dazu, was wir ja nicht wollen.“ (IV 11, 125-129) |
| K8.1: Werte, Traditionen,                            | Integrationsdefinitionen, die Werte, Traditionen, Kultur, Rechte und                                       | „An unsere Gesetze und Recht halten, Gleichbehandlung ist mir wichtig und...   |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| Kultur, Rechte, Gesetze             | Gesetze in den Mittelpunkt stellen  | ja, einfach so Teil der Gesellschaft werden, würde ich jetzt mal sagen, ja? Aber ohne den eigenen Hintergrund aufgeben zu müssen.“ (IV 10, 165-167) „Integration sagt einerseits, dass man sich sehr wohl auseinandersetzt mit dem, mit den Kulturen, mit der Lebensweise des neuen Landes, wo man jetzt hinkommt. Auf der anderen Seite darf aber Integration nicht so weit gehen, dass ich meine eigenen Wurzeln, meine eigene Geschichte, meine eigene Herkunft aufgeben [...] [muss], weil beide Punkte sollen ja eigentlich bereichernd sein. (IV 11, 117-120)  |
| K8.1: mehr als migrationsorientiert | Integrationsdefinitionen, die sich nicht auf MigrantInnen und Flüchtlinge beschränken | „Integration ist für mich ein breiteres... ein breiterer Begriff, ja? Auch zum Beispiel Integration von Frauen in Führungspositionen, Integration von... Homosexuellen, Integration von... ach Gott, von der älteren Generation.“ (IV 4, 245-247) „Integration... ist auf jeden Fall aus meiner Sicht ein Prozess der von beiden Seiten... kommen muss. Es muss eine Art Kompromiss sein. Es muss ein Ziel aber auch formuliert sein, in welche Richtung soll es gehen... ich... für mich persönlich hab Integration jetzt nicht immer in Verbindung mit Migration im... im Hinterkopf, sondern... man hat ja auch... manche Schüler, die vielleicht eher als Außenseiter gestellt sind. Die muss man genauso integrieren, wie jeden anderen Schüler. Auch da sehe ich jetzt keinen... keinen Unterschied, ob das jetzt ein Flüchtlingskind ist oder ein Kind ist, das aus welchen Gründen auch immer vielleicht draußen steht.“ (IV 2, 234-240) |
| K8.1: mehrere                       | Integrationsdefinitionen, die mehrere der genannten Punkte beinhalten                 | „Das sind mehrere Ebenen. Das ist... das eine ist das Sprachliche, das ein Verständnis möglich ist. Das heißt aber nicht, dass der andere perfekt Deutsch können muss, ja? Es reicht ein Verstehen... finde ich, ich habe da einen anderen Zugang. Ich finde nicht, dass Integration auch sein soll, dass ein... ein Mensch aus dem Ausland perfekt Deutsch beherrscht... das Verstehen ist im Vordergrund, das... das Zurechtkommen in der anderen, in dem anderen Land... da, das ist eine zweite Ebene, so zurechtkommen. Mit zurechtkommen   |

|                                       |   |  |
|---------------------------------------|---|--|
|                                       |   | <p>meine ich... sich kümmern um... also, wie soll ich sagen... die täglichen Dinge selber bewältigen können, abgesehen jetzt vom Wohnen... die Versorgung, ja? Wie versorge ich mich... Nahrungsmittel, wie komme ich zu Ärzten, solche Dinge in weiterer Folge. Wo sind die Behörden die ich brauche für bestimmte Dinge, ja? Das ist dann auch, ja?... So einfach, ja... das Zurechtkommen in einem Land, das Verstehen.“ (IV 8, 70-80)</p> <p>„Integration bedeutet für mich, dass... die Gruppe, die wo ankommt... mit der Zeit, sag ich einmal, bereit ist... die andere Gruppe, wo sie hin kommt so weit zu tolerieren... dass sie bereit ist, die Sprache zu lernen, dass sie bereit ist Traditionen nicht unbedingt mitzufeiern, aber zu sagen, das gibt es. Das hängt auch mit der Toleranz zusammen. Und Integration ist für mich ein beidseitiger Prozess, das heißt, dass die, sagen wir einmal die Empfängergruppe oder wie auch immer, genauso gut bereit ist zu sagen, ok, das sind Leute da... die feiern halt nicht Weihnachten, die feiern jetzt etwas anderes, die haben vielleicht eine andere Hautfarbe, was weiß denn ich, ja?... Ok, das sind Menschen, ja? Wie wir. Schauen wir, dass wir gemeinsam zusammenleben können.“ (IV 4, 237-244)</p> |
| K8.2:<br>Offenheit/Be<br>wusstsein    | Aussagen, die das Funktionieren von Integration in Zusammenhang mit Offenheit und Bewusstsein setzen                      | <p>„Offenes Zugehen von beiden Seiten“ (IV 1, 128)</p> <p>„Beidseitiger Wille auch zur Integration... Das heißt, von der einen Seite, dass... dass man offen ist Neues kennenzulernen. Auf der anderen Seite auch sich selbst vielleicht ein bisschen zurücknehmen, um zu schauen, wie kann ich den anderen unterstützen, um in eine Gemeinschaft, eine Gruppe hineinzukommen. Auf der anderen Seite... was kann ich tun, um in diese Gruppe hineinzukommen? Vielleicht muss ich mich selbst ein bisschen verändern, vielleicht muss ich meine Sichtweisen ein bisschen zurücknehmen, vielleicht Meinungen akzeptieren, auch wenn es nicht meine eigene Meinung ist.“ (IV 2, 243-249)</p>  |
| K8.2:<br>finanzielles/p<br>ersonelles | Aussagen, die das Funktionieren von Integration mit finanziellen und/oder personellen Anstrengungen in Verbindung bringen | <p>„Viel mehr Ressourcen, viel mehr staatliche Unterstützung, viel mehr Geld“ (IV 8, 92)</p> <p>„Viel Zeit und viel persönliches</p>   |

|                                       |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
|                                       |   | Engagement. Also das ist das, was ich gelernt habe. Man kann nichts erzwingen, man kann keine, man kann Gesetze beschließen, aber es wird nichts rauskommen, ja? Man braucht die persönliche Erfahrung, es muss den Kontakt geben zwischen, sozusagen, Österreichern, die schon länger in Österreich sind und Neuzugewanderten.“ (IV 10, 169-172)   |
| K8.2:<br>sprachliches/k<br>ulturelles | Aussagen, die das Funktionieren von Integration von sprachlichen Kenntnissen und kulturellen Annäherungen abhängig machen | „Die Sprache, ohne Sprache kommt man nicht weiter. Und vor allem auch... zum Beispiel Anpassungen in der Kultur. Es sind ja ganz andere Kulturen, die da jetzt aufeinander treffen und eben auch viel... Unwissenheit... wo die syrischen Schüler zum Beispiel nicht wissen, dass das in Ordnung ist oder andersherum, sie sehen Sachen, wo sie sich denken, das gibt es doch nicht, dass das jetzt gerade hier passiert, weil sie es anders gewöhnt waren. Und deshalb finde ich, man sollte nicht nur Sprache erlernen, sondern eben auch so einen kulturellen Bereich... ihnen zeigen, wie ist das Leben hier eigentlich, was ist hier ok, wo sind die Grenzen... dann, glaube ich, kann Integration auch noch einmal besser funktionieren.“ (IV 7, 63-70)   |
| K8.2:<br>Chancen/Pers<br>pektiven     | Aussagen, die als Voraussetzung für das Funktionieren von Integration Chancen und Perspektiven sehen                      | „Nur wenn man irgendwie Zukunftsperspektiven hat, glaube ich... fängt man auch an, sich irgendwo zu Hause zu fühlen. Wenn man irgendwie sieht, Leute die... die sonst noch da sind, wollen einen gar nicht da haben oder ich habe da irgendwie eh keine wirkliche Perspektive, ich finde keine Arbeit... Ich glaube, dann wird es schwierig, ja? Weil wenn ich mir jetzt sozusagen selbst... ja dann, meinen Lebensunterhalt verdienen kann, ja?... Und die selben Chancen habe, wie jemand anderes.“ (IV 9-173-178)<br>„[Es ist eine] sehr wichtige Sache, dass man eben... vor allem den Jugendlichen eine Perspektive gibt da, indem man sie eben ins Schulleben integriert und ins Schulsystem integriert, ja? Und da muss man natürlich viel investieren und viel Geld ausgeben.“ (IV 10, 144-146) |
| K8.2: mehrere                         | Aussagen, die für das Funktionieren von Integration mehrere der genannten Aspekte ansprechen                              | „Es braucht Geld, es braucht eine Willkommenskultur, es braucht viele, viele sage ich einmal, Positivbeispiele, die man auch einmal zeigt, weil die gibt es ja  |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
|              |   | <p>auch. Die gibt es rundherum, ja?... [lange Pause] wie soll ich es formulieren [neuerlich lange Pause] es bräuchte schon auch ein gewisses Regelwerk.“ (IV 4, 272-275)</p> <p>„So grundlegende Parameter, glaube ich, sind schon sehr wichtig, dass ein gutes Zusammenleben möglich ist, also grundlegende Werte, Gesetze, Regelungen in einer Gesellschaft, also in der Ankunftsgesellschaft sozusagen. Die Sprache, als einziges Medium wo wirklich Integration möglich ist, glaube ich, glaube ich ganz fix daran.“ (IV 5, 92-96)</p>   |
| K8.3: stark  | Aussagen, wonach Schule für Integration eine starke Rolle spielt  | <p>„Sehr groß eigentlich, ja? Weil ich glaube, Kinder an sich, sind da farbenblind, sagen wir es einmal so, ja? Denen ist es egal am Anfang, woher man kommt... Und ich glaube, dass man... dass sie die Kinder oder sagen wir die erwachsenen Menschen, nie wieder mit so einer großen kulturellen Vielfalt konfrontiert sind, wie in einer Klasse.“ (IV 9, 199-202)</p> <p>„Alles?... Ja, weil Schule ist der Ort, wo sie sich integrieren können. Zu Hause werden sie wahrscheinlich eher in ihrer eigenen Sprache sprechen, vielleicht Verwandte, Freunde treffen, die ein ähnliches Schicksal haben, da wird... die österreichische Integration sicher nicht so stattfinden.“ (IV 7, 72-74)</p>                     |
| K8.3: gering | Aussagen, wonach Schule für Integration eine geringe Rolle spielt | <p>„Ich sehe ganz, ganz toll integrierte Schülerinnen und Schüler... die aber sehr viel von ihren Eltern eben gelernt haben. Ich bin in der Schule prinzipiell nicht für Integration zuständig. Ich kann das unterstützen, den Prozess... aber, das muss aus dem Elternhaus herausgehen... Das ist... meine nüchterne [schmunzelt] Erkenntnis aus den letzten paar Jahren.“ (IV 4, 252-256)</p> <p>„Meine Haltung ist einfach, dass Eltern und das, was von zu Hause kommt, mehr Rolle spielt. Schule kann schon zum Denken anregen, ja? Aber ich glaube, dass die Kinder, überhaupt im Gymnasium, schon relativ fertig sind, wenn die kommen. Dass man als Lehrer relativ wenig beeinflussen kann.“ (IV 6, 143-146)</p> |

## **Kurzzusammenfassung**

Inwieweit sich der GW-Unterricht an Wiener Schulen durch die Flucht- und Asylsituation im Sommer und Herbst 2015 verändert hat, ist Fragestellung dieser Arbeit. Aufbauend auf der Migrationspädagogik nach Mecheril, die als theoretischer Rahmen dient, wurden in einer empirischen Untersuchung LehrerInnen mittels Leitfadeninterviews nach ihren Erfahrungen mit dem Themenkreis Flucht, Asyl und Migration im Schuljahr 2015/16 befragt. Dabei spielten auch Kontextfelder wie die im untersuchten Zeitraum aktuelle (Flucht-)Migration und (Flüchtlings-)Politik, sowie mediale Einflüsse und die LehrerInnenrealität eine Rolle. Zielsetzung war es, Veränderungen in der Herangehensweise an den Themenkreis im GW-Unterricht, aber auch im Umgang mit kultureller Vielfalt durch die Flucht- und Asylsituation ab dem Sommer 2015 mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse abzubilden.

## **Abstract**

This diploma thesis tries to answer the question in how far the refugee and asylum situation from summer and autumn 2015 has changed the teaching of the subject geography and economics at Viennese schools. Based on migration pedagogy by Mecheril, which functions as a theoretical framework, teachers of the school year 2015/16 were asked by use of guided interviews about their experiences with the themes of fleeing, asylum and migration. Thus, the context fields of the evaluation period, such as migration and asylum politics, as well as the influence of the media and the teachers' reality, play decisive roles. The purpose of this thesis is to reveal the changes which have emerged due to the refugee and asylum situation since summer 2015 regarding the approach of the abovementioned context fields in geography and economics lessons as well as the dealing with cultural diversity by using qualitative content analysis.