



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Interkulturalität und Lehren an der Neuen Mittelschule

Eine Untersuchung aus migrationspädagogischer Perspektive

verfasst von / submitted by

Pia Marker, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019/ Vienna, 2019

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

A 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Beatriz De Abreu Fialho Gomes

Danksagung

Im Laufe der Auseinandersetzung mit dieser Masterarbeit wurde ich von vielen Menschen unterstützt.

Zuerst möchte ich meiner Betreuerin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Beatriz De Abreu Fialho Gomes danken. Sie hat mit viel Engagement und konstruktivem Feedback zur Umsetzung dieser wissenschaftlichen Arbeit beigetragen. Weiteres möchte ich meinen Dank dem Institut für Internationale Entwicklung und den Professorinnen und Professoren aussprechen, die mir geholfen haben, mein Wissen über das wissenschaftliche Arbeiten anzureichern.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner guten Freundin Cornelia Kovacek, BEd., die mit viel Geduld diese Masterarbeit Korrektur gelesen hat und mir immer unterstützend zur Seite stand.

Ein Dank gilt auch jenen Freunden, Freundinnen und Bekannten, die sich Zeit für Gespräche und Interviews nahmen und mir somit einen vertiefenden Einblick in das Thema meiner Masterarbeit ermöglichten.

Vielen Dank auch an meine Eltern für die Ermutigung während des Studiums, aber auch während des Schreibprozesses.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Methodische Verortung.....	6
1.2. Theoretische Verortung	9
1.3. Quellen	11
1.4. Aufbau der Arbeit.....	13
2. Bildung und Migrationsprozesse	15
2.1. Geschichtliche Entwicklung von der „Ausländerpädagogik“ zur Migrationspädagogik	17
2.2. Interkulturelle Pädagogik	18
2.3. Migrationspädagogik.....	20
2.4. Weitere Konzepte zum pädagogischen Umgang mit kultureller Vielfalt.....	22
3. Wahrnehmungen zu Migration, Sprache, Kultur und dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz.....	23
3.1. Migrationsgesellschaft	23
3.2. Mehrsprachigkeit	25
3.3. Interkulturalität und Kultur	28
3.4. Konzept der Interkulturellen Kompetenz.....	31
3.4.1. Modelle / Orientierung der interkulturellen Kompetenz.....	32
4. Bildungssystem Österreich	35
4.1. Aufgabenfeld der Lehrer*innen in den Neuen Mittelschulen.....	37
5. Analyse der Interviews	45
5.1. Interviewleitfaden und Vorgehensweise	45
5.2. Die Interviewpartnerinnen - Biographische Aspekte	47
5.3. Thematische Schwerpunkte.....	49
5.3.1. Ausbildung und Weiterbildung.....	49
5.3.2. Migrationshintergrund der Lehrerinnen.....	51

5.3.4.	Ungleichheit im österreichischen Schulsystem - Brennpunktschulen	54
5.3.5.	Nationalität und der Umgang mit dem „Heimatgefühl“	58
5.3.6.	Stereotypisierung & Rassismus.....	64
5.3.7.	Religion der Schüler*innen und der Religionsunterricht	67
5.3.8.	Umgang der Schule mit Sprachenvielfalt.....	69
5.3.9.	Formen der Sprachförderung	72
5.3.10.	Schüler*innen mit Fluchterfahrung – Eine besondere Herausforderung?	77
5.4.	Fazit der Analyse	80
6.	Conclusio	84
7.	Literaturverzeichnis	87

1. Einleitung

An den österreichischen Pflichtschulen verwenden 25% der Schülerinnen und Schüler eine weitere Umgangssprache neben Deutsch. Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist eine große Sprachenvielfalt an den Schulen zu verzeichnen. (vgl. BMBWF online, 02/2019) In Österreich leben 1,97 Millionen Menschen mit „Migrationshintergrund“, das ist ein Anteil von 23%. (Integrationsbericht online, 2018) Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen ist für diese Arbeit wesentlich, denn es wird der Umgang von Lehrer*innen mit dieser Mannigfaltigkeit in den Schulen betrachtet.

Dabei ist die zentrale Fragestellung dieser Arbeit *„In wie weit ergeben sich spezielle Anforderungen an die Lehrpersonen durch ein zunehmend interkulturell geprägtes Klassenzimmer?“*

Diese Arbeit untersucht also die Anforderungen, die durch den Umgang der Lehrpersonen mit kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen entstehen. Es stellt sich die Frage, welche Aspekte für Lehrer*innen dabei besonders relevant sind. Diese Forschungsarbeit basiert auf qualitativen Erhebungsmethoden und einer Literaturrecherche. Mithilfe von Interviewgesprächen mit Lehrerinnen der Neuen Mittelschulen in Wien und Umgebung, werden Aspekte wie Ausbildung und Weiterbildung im Zusammenhang mit Migration, der Umgang mit Sprachbarrieren und möglichen kulturellen Unterschieden im Schulalltag sowie der Bedarf einer „kulturellen Kompetenz“ diskutiert. Bei einer Auseinandersetzung mit Kultur ist auch die Frage von Rassismus und institutionellen Diskriminierung zentral.

Im folgenden Abschnitt werden die angewandten sozialwissenschaftlichen Methoden dargestellt und die wichtigsten literarischen Werke aufgezeigt.

1.1. Methodische Verortung

Die Basis für die qualitative Untersuchung bilden Gespräche mit Personen aus dem Schulwesen. Die Interviewpartner*innen dienen in diesem Forschungsvorhaben zur Mitteilung von Erfahrungen. Die transkribierten Interviews stellen das zu interpretierende und analysierende Material dar. (vgl. Dannecker/Vossemer 2014:159) Bei qualitativen Interviews stehen nicht nur Herstellen und Messen von Zusammenhängen, sondern auch das Verstehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. (vgl. Dannecker/Vossemer 2014:154) Die durchgeführten Interviews fanden mit Lehrerinnen aus den unterschiedlichen Neuen Mittelschulen in Wien und Umgebung statt. Sie sind Expertinnen im Feld Schule, sie wenden die Strategien der Schulpolitik an und sie verwirklichen theoretische Konzepte in der Praxis.

Kaiser beschreibt Interviews mit Experten folgendermaßen: „Qualitative Experteninterviews können definiert werden als ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen über politische Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse oder über Strategien, Instrumente und die Wirkungsweise von Politik verfügen.“ (Kaiser 2014:6)

In dieser Definition kann man drei zentrale Begriffe erkennen. Zum einen den Begriff des systematischen Vorgehens, dabei geht es um die Anforderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in der Datenerhebung beziehungsweise der Datenanalyse. Diese kann jedoch bei qualitativen Befragungen aufgrund der mangelnden Standardisierung nicht erfüllt werden. Das bedeutet, dass verschiedene Forscher*innen bei gleicher Fragestellung, nicht unbedingt die gleichen Ergebnisse erzielen. Trotz dessen geht es darum den Prozess der Datenerhebung, ihrer Analyse und Interpretation weit möglichst offenzulegen. Um einige Beispiele zu nennen: die Kriterien der Expertenauswahl, die Offenlegung des Leitfadens, eine Beschreibung der Interviewsituation und die Offenlegung der Auswertungsmethode. Zum Zweiten versteht Kaiser unter theoriegeleitetem Vorgehen, dass bereits theoretisches Wissen über das Forschungsthema, an das angeknüpft werden sollte, vorhanden ist.

Bei der Analyse werden die Ergebnisse mit dem theoretischen Kontext konfrontiert. Es gibt jedoch Ausnahmen, bei einem explorativen Interview können diese Anforderungen nicht gestellt werden. Auf die theoriegeleitete Vorgehensweise zu verzichten würde heißen, den Erkenntnisgewinn aus den Experteninterviews zu beschränken. Der dritte wesentliche Aspekt ist die Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen. Man sollte sich stets bereit für Informationen beziehungsweise Bewertungen zeigen, die sich von der eigenen Wahrnehmung unterscheiden. Neutralität sollte selbstverständlich ein Gütekriterium bei der Formulierung der Interviewfragen darstellen. (vgl. Kaiser 2014: 6ff)

Experteninterviews haben keine spezifische Interviewform, sie können als offene, narrative oder Leitfadeninterviews durchgeführt werden. Wem der Expertenstatus zugeschrieben wird, ist kritisch zu hinterfragen. (vgl. Dannecker/Vossemer 2014:161) Einen Großteil der Recherche bildeten offene, beziehungsweise teilstrukturierte Experteninterviews. Ein Leitfaden diente zur Beantwortung der Forschungsfrage, trotzdem ist die Rücksichtnahme auf den Redefluss und die Entwicklung des Gespräches relevant. Diese Art des Gesprächs ist sehr informativ. Durch den Redefluss des Interviewpartners kommen oft interessante Informationen ans Licht, die durch ein reines Leitfadeninterview schwierig zu erfahren sind. Bei all diesen Vorhaben ist es wichtig die eigene Position im Forschungsfeld zu lokalisieren, sowie die Umstände und die Umgebung der Interviews zu reflektieren.

Es wurden Lehrer*innen interviewt, die selbst mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache aufgewachsen sind. Sie unterrichten an „Brennpunktschulen“ und Schulen mit mittelmäßigem Migrationsanteil. Der Begriff „Brennpunktschulen“ stammt aus der Umgangssprache und tituliert Schulen, die einen überdurchschnittlich hohen Migrationsanteil aufweisen. Diese Menschen, die mit der aktuellen gesetzlichen Lage des Schulsystems und mit den unterschiedlichsten Einzelfällen vertraut sind, sollen hier also den Grundstein legen.

Eine Forschung im Schulbereich hat durchaus mit verletzlichen Menschen zu tun. Die aufgezeichneten Interviews waren an sich mit Menschen, die verletzliche Menschen unterrichten, damit meine ich unter anderem Kinder mit Fluchterfahrungen. Trotz dessen kann durch einen falschen Umgang mit dem Interviewmaterial eine ungewollte Reaktion ausgelöst werden. Es handelt sich um

Personen des öffentlichen Dienstes, trotz relativ sachlicher Fragestellung, erzählten die Interviewpartner*innen von sehr persönlichen Erlebnissen. Die oft unerwarteten Informationen bekräftigten das Vorgehen der Anonymisierung der Interviews. Durch die Unkenntlichmachung der Befragten ist eine Gefährdung der interviewten Personen ausgeschlossen. Die Gesprächspartner*innen schilderten ihre persönliche Sichtweise und ihren Umgang mit gesetzlich verankerten Ansichten. Dabei war teilweise eine Konfliktbasis zwischen der privaten und der öffentlichen Meinung zu erkennen. Die aufgezeichneten Interviews fanden alle in Deutsch statt. Zur Vollständigkeit wurden die Situationen und die Stimmung während des Gespräches festgehalten. Darunter fallen unter anderem der Ort des Interviews und die zwischenmenschliche Beziehung.

1.2. Theoretische Verortung

Einen Teil dieser Arbeit bildet eine Literaturrecherche, dabei wurden Theorien und Konzepte aufgegriffen, teilweise kritisch hinterfragt und hinsichtlich der Praxisnähe begutachtet.

Paul Mecherils etablierte das Konzept der „Migrationspädagogik“, dabei steht der Zusammenhang zwischen Migration und Bildung im Vordergrund. Sein Anliegen ist die Thematisierung des grundlegenden Ordnungsschemas moderner Gesellschaften. Dabei unterscheidet er zwischen „denen, die dazugehören“, und „denen, die nicht dazugehören“. Er beschäftigt sich mit den Konsequenzen der Migration für pädagogische Organisations- oder Handlungsformen und deren historische Entwicklung von der „Ausländerpädagogik“, zur Interkulturellen Pädagogik bis hin zur Migrationspädagogik. (vgl. Mecheril 2004) Die Migrationspädagogik hat sich neben verwandten Ansätzen, wie der Interkulturellen Pädagogik, der Diversitätspädagogik, die Menschenrechtspädagogik oder der Antirassistischen Erziehung, etabliert. (vgl. ebd. 2016:8) Zur grundlegenden Theoretisierung dienen die Begriffe Bildung, Bildungsregime, Differenz, Diskriminierung, Hegemonie, Kapitalismus, Medien, Migrationsgesellschaft und Postkolonialität. Eine Auseinandersetzung mit einigen dieser Begriffe folgt in den folgt im dritten Kapitel dieser Arbeit. Die Migrationspädagogik beschäftigt sich vor allem mit Differenz- und Dominanzverhältnissen und deren Reproduktion, sowie den Feldern des migrationspädagogischen Handelns. (vgl. ebd. 2016)

Krüger-Potratz bezeichnet Interkulturelle Pädagogik als „ein in der Erziehungswissenschaft verankertes interdisziplinär angelegtes Lehr- und Forschungsgebiet.“ (Krüger-Potratz 2010:156)

Die Interkulturelle Pädagogik, auch oft gleichgesetzt mit den Begriffen Migrationspädagogik und Pädagogik der Vielfalt, hat sich in den 1980er Jahren herausgebildet. Von den 1960er/1970er Jahren bis dahin sprach man von Ausländerpädagogik. Dabei handelt es sich nicht nur um einen Begriffswechsel, sondern auch um einen Perspektivwechsel. Ein Grund für eine neue Auseinandersetzung mit Schule und Sozialarbeit in Verbindung mit Migration waren

die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, zum Beispiel die Freizügigkeitsregelung der Europäischen Union, aber auch die Menschenrechtskonvention 1948 und die Kinderrechtskonvention von 1989. Auch die Migration an sich hat sich verändert, die Zahl der Zuwandernden ist gestiegen, somit auch die Zahl der Herkunftsländer, Sprachen und Lebensformen. Neue Verkehrs- und Kommunikationstechnologien erleichtern eine Migration und das Nachholen der Familienangehörigen. (vgl. Krüger-Potratz 2010:151f) Mecheril spricht jedoch nicht von „interkultureller Pädagogik“, auch wenn dies anfänglich ein positiv besetzter Begriff war. Es wird die Anerkennung kultureller Differenz hervorgehoben, doch für ihn ist „Kultur“ kein relevantes Unterscheidungsmerkmal im Bildungswesen. (vgl. Mecheril 2004:16f)

„Migrationspädagogik“ – so Mecheril – „ist also keine Zielgruppenpädagogik und erst recht keine Ausländer/innen- oder Integrationspädagogik, deren vordergründiges Ziel die (assimilative) Veränderung von Migrant/innen ist. [...] Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenz von >Migrant/innen< zielen (Förderung des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen), geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und darüber hinaus darum, die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist, ohne damit diese Bedingungen bedingungslos zu affirmieren.“ (Mecheril 2016:19)

1.3. Quellen

Neben den wissenschaftlichen Werken zur interkulturellen Pädagogik und zu Migrationspädagogik gibt es weitere relevante Studien zum Thema Schule und Migration.

Der in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlichte Artikel „Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen“ (Allemann-Ghiondal/Auernheimer/Grabbe/Krämer, 2006) handelt von der Fähigkeit der Beurteilung der Schüler*innen von Lehrerinnen und Lehrern. Die Ausgangsüberlegung des Projekts „Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen“, abgekürzt BeBeSch, ist, dass die Lehrpersonen bei Kindern aus Migrantenfamilien Schwierigkeiten in der Leistungsbeurteilung haben. Vor allem in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen kommt es laut Studie zu Fehleinschätzungen. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:250) Für das Projekt BeBeSch wurden drei Beurteilungsinstrumente und Interviewleitfäden entwickelt. Einerseits ein Schätzungsbogen für Schüler*innen, andererseits erhielten die Lehrpersonen den gleichen über die vermutete Selbsteinschätzung und einen Beobachtungs- und Beurteilungsbogen für die Lehrpersonen. (vgl. ebd. 2006:250)

Die in der gleichen Zeitschrift veröffentlichte Studie „Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen.“ (Edelmann, 2006) handelt von Lehrer*innen, die in der Primarstufe unterrichten, dennoch kann ich den Forschungsergebnissen Bedeutung beimessen. Die Pädagogische Hochschule Zürich, die 2002 eröffnet wurde, bildet Lehrpersonal für die Grund-, Primar- und Sekundarstufe aus. In der Ausbildung bekommt die Frage der pädagogischen Professionalität aufgrund kultureller Heterogenität der Schulklassen eine wichtige Bedeutung. In einer diesbezüglich qualitativ-empirischen Untersuchung von Primarlehrpersonal in Zürich, dienen auch Lehrpersonen mit eigenem „Migrationshintergrund“ zur Erweiterung der Perspektive. (vgl. Edelmann 2006:235) Pädagogische Konsequenzen der Studie für die Hochschule Zürich sind

die Einführung von Standards und Maßnahmen. Es geht darum, die Berücksichtigung der Thematik in allen Bereichen zu sichern. Dabei ist die persönliche Haltung von Lehrer*innen in das interkulturelle Training zu integrieren. Dies soll zu einer Sensibilisierung von Vorurteilen, Stereotypen und Ethnozentrismus führen. Weiteres wird ein Bildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache erkannt, dass vom Lehrpersonal noch nicht als Aufgabenbereich gesehen wird. Den letzten Punkt bilden initiierte Förderungen der internationalen Mobilität von Studierenden und Dozierenden. Dies könnte einen Beitrag zum Abbau der „monokulturellen“ Betrachtung der Lehrerschaft beitragen. (vgl. ebd. 2006:247f)

Die Studie „Integration im Klassenzimmer. Empirische Studie über den Einfluss des Migrantenanteils auf das Klassenzimmer.“, (Janda, 2011) herausgebracht vom österreichischen Migrationsfonds beschäftigt sich mit dem IST-Zustand in österreichischen Klassenzimmern. Der Fokus liegt dabei auf den Auswirkungen der Klassenzusammensetzung auf das Klassenklima. (vgl. Potkanski 2011)

Im Buch „Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe“, (Zacharaki/Eppenstein/Krummacher, 2015), geht es um die Herausforderungen in Folge von Migration und der daraus folgenden kulturellen Pluralisierung. Die unterschiedlichen Kapitel sind von Mehrperspektivität geprägt und bieten Handlungsorientierungen. (vgl. Zacharaki/Eppenstein/Krummacher 2015) Neben diesen wird der Zertifikatskurs „Interkulturelle Kompetenz für soziale Berufe“ seit 2005 als Probeprojekt der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum in Zusammenarbeit mit dem Migrationsreferats im Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland reflektiert. Heute können sie eine mehrjährige Erfahrung im Fortbildungsbereich vorweisen. Dabei handelt es sich um einen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Es ist eine Teilnahme von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund angestrebt. (Zacharaki/Krummacher 2015:207f)

Das Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin.“ (Wiesinger/ Thies, 2018) zeigt Gedanken einer Lehrerin an einer „Brennpunktschule“. Ihre Auseinandersetzung bietet weitere Aspekte zu den Anforderungen an die Lehrpersonen in Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

1.4. Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel betrachtet den Perspektivenwechsel von der „Ausländerpädagogik“ zu Interkulturellen Pädagogik. Die Auseinandersetzung mit den „Anderen“ unter dem Begriff der Ausländerpädagogik in den 1970ern führte zu einer verstärkten Ausgrenzung der Zugewanderten. Im Verlauf der 1980er Jahre wurde deutlich, dass ethnische und nationale Heterogenität den Normalfall in der Zeit der Globalisierung darstellt. Dabei wurde eine Diskussion über Bildung und Chancengleichheit von Geschlecht, Sozialstatus und Gesundheit auf Herkunft erweitert. Die Defizitsicht wurde kritisiert und es kam zu der Forderung nach Anerkennung des Andersseins. Der Blick richtete sich in den späten 1990er Jahren zunehmend auf die strukturellen Barrieren im Aufnahmeland, also die gesellschaftlichen Konstellationen und Institutionen. Die Perspektive der Ausländerpädagogik spielte nun in der wissenschaftlichen Arbeit kaum noch eine Rolle, doch im praktischen Diskurs kam es nicht gleich zu einem Perspektivenwechsel. (vgl. Krüger-Potratz 2010:152ff)

Im dritten Kapitel werden diese grundlegenden Begriffe erörtert und der Relevanz nach der Fähigkeit einer kulturellen Kompetenz nachgegangen. Ist im Zeitalter der Internationalisierung, Globalisierung und Migration interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselqualifikation geworden? Laut Ekinci-Kocks sind Kontaktsituationen zwischen den Kulturen sind meist weitaus schwieriger als innerhalb derselben Kultur. In der Wirtschaft ist interkulturelle Kommunikation an der Tagesordnung, Länder werden für Geschäftsverbindungen bereist und interkulturelle Trainings werden abgehalten. Auch in Schulen steht Interkulturalität am Lehrplan. (vgl. Ekinci-Kocks 2012:96)

Das vierte Kapitel erörtert das österreichische Schulsystem, die vorherrschende Schulpflicht, sowie die relevanten Aspekte des Lehrplans für die Neue Mittelschule in Bezug auf Heterogenität im Klassenzimmer und die alternativen Umgangsmöglichkeiten von Lehrer*innen mit dieser kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Weitere Aspekte, die behandelt werden, sind der Anteil der Schüler*innen mit

Migrationshintergrund an den Neuen Mittelschulen. Dabei kommt auch die Frage nach einer institutionellen Diskriminierung im Schulsystem auf.

Im fünften Kapitel, dem Analyse-Teil, geht es um die zentralen Forschungsergebnisse basierend auf Interviews mit drei Lehrerinnen der Neuen Mittelschule. Diese Gesprächspartnerinnen sind mit dem Schulsystem vertraut und haben ein fundiertes Wissen über den praktischen Umgang mit Interkulturalität in den Schulen in Wien und Umgebung. Thematische Aspekte der Interviews sind die Sprache, die Kultur, die Religion und die Selbstpositionierung der Lehrerinnen.

2. Bildung und Migrationsprozesse

Bildung und Migration sind globale Erscheinungen, um diesen Zusammenhang schlüssig darzustellen, werden im Folgenden die Begriffe Bildung, Migration und Migrationsgesellschaft definiert und in Zusammenhang gebracht. Denn noch nie waren so viele Menschen bereit oder gezwungen ihre Heimat zu verlassen. Mecheril fasst drei Faktoren zusammen, denen dabei Bedeutung zukommt: Erstens die moderne Idee, dass das Überschreiten der Grenzen nicht nur möglich ist, sondern jedem zusteht, zweitens die globale Ungleichheit und das ausgeprägte Wissen darüber aufgrund der neuen Kommunikationsmöglichkeiten, drittens werden aufgrund der gefühlten „Schrumpfung“ der Welt angesichts der transporttechnischen Entwicklung und des technischen Fortschrittes, neue Möglichkeiten in diesen veränderten Raum- und Zeitverhältnissen gesucht. (vgl. Mecheril 2016:9f) Die Migrationsphänomene bringen die Frage von symbolischen und materiellen Grenzen auf, dabei werden gesellschaftliche Wirklichkeiten in Frage gestellt. (vgl. ebd. 2016:12)

Koller definiert Bildung folgendermaßen: „Der Terminus ‚Bildung‘, so kann man in einer ersten Annäherung sagen, bezeichnet den Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt.“ (Koller 2016:32) In dieser Begriffsdefinition wird Bildung in Bezug auf den schulischen Aspekt betrachtet. Doch nicht nur der Begriff „Bildung“, sondern auch der Begriff „Migration“, ist in diesem Kontext relevant. Für Ates und Reinprecht ist Migration „in mehrfacher Hinsicht ein bildungsrelevantes Geschehen: Migration greift in individuelle Bildungsverläufe ein und verlangt in spezifischer Weise Lernfähigkeit; sie trägt zu sozialer Differenzierung bei und strukturiert auf diese Weise, auch generationenübergreifend, die Teilhabechancen in der Gesellschaft; zugleich konfrontiert Migration das Bildungssystem mit neuen Aufgaben und Anforderungen.“ (Ates und Reinprecht 2015:175) Auch in der Migrationspädagogik sind die Bedingungen, Formen und Konsequenzen von grenzüberschreitenden Bewegungen relevant vor allem Migration im pädagogischen Feld. (vgl. Mecheril 2016:11) In den unterschiedlichen Ländern werden dabei unterschiedliche Bildungs- und Migrationskonzepte angewandt. Die

integrative Bildung ist daran interessiert vermeintlich Ausgeschlossene in die Gesellschaft einzugliedern. Die inklusive Bildung versucht mit flexiblen Herangehensweisen allen Bedürfnissen gerecht zu werden. (vgl. Künzler 2015:21)

Global wurde bislang wenig über die Benachteiligung von Menschen, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, diskutiert. Laut UNESCO handelt es sich dabei weltweit um 221 Millionen Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als in der Schule. (vgl. Künzler 2015:21) Der Artikel „Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study“ (Catarci, 2014) stellt, wie der Titel schon verrät, eine vergleichende Studie bezüglich interkultureller Bildung im europäischen Kontext dar. Dabei vergleicht er „alte Einwanderungsländer“ wie Großbritannien, Frankreich und Deutschland, „neue Einwanderungsländer“ wie Italien, Spanien und Griechenland und nordeuropäische Länder wie Niederlande und Schweden. Er argumentiert, dass im europäischen Bildungssystem eine lange kulturelle und sprachliche Homogenität vorherrscht. Dies führt in vielen Fällen zur Isolation von Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ in Schulen und zu weniger wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten. Weiteres bringt die Studie hervor, dass soziale Gerechtigkeit eine Herausforderung für interkulturelle Bildung darstellt. Dabei besteht ein Widerspruch zwischen interkulturellen Prinzipien und assimilationistischen Praktiken. Eine der wichtigsten Herausforderungen für das europäische Schulsystem ist es, den Eurozentrismus zu überwinden. (vgl. Catarci 2014) Für Catarci ist die Perspektive des Interkulturalismus und dessen praktische Umsetzung im Bildungssystem ein entscheidender Punkt für gerechtes Handeln in Europa. Zunächst muss Europa in einem Kontext kultureller Vielfalt, mit seinen 23 Amtssprachen und 60 Regional- und Minderheitensprachgemeinschaften betrachtet werden. (vgl. ebd. 2014:95)

Laut Portera wurde „multikulturelle“ Bildung in den USA, Kanada und Australien in den 1970er Jahren thematisiert. Währenddessen wurde das Konzept der interkulturellen Bildung in europäischen Ländern mit hohen Einwanderungsströmen zum Beispiel in Deutschland, Frankreich, Belgien usw. entwickelt. Nach dem Wirtschaftswunder der 1950er Jahre nimmt die Zahl der Zuwanderer zu. Die ersten Maßnahmen unter dem Stichwort „Ausländerpädagogik“ dienten zum Erlernen der Sprachen des Gastlandes, aber auch der Aufrechterhaltung der Herkunftssprachen und „Herkunftskulturen“ der Schüler*innen. (vgl. Catarci 2014:97)

2.1. Geschichtliche Entwicklung von der „Ausländerpädagogik“ zur Migrationspädagogik

In den 1970er Jahren kam es aufgrund der steigenden Anzahl von „Ausländerkindern“ der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten ein Problembewusstsein aufgrund überforderter Lehrer*innen auf, dass durch die „Ausländerpädagogik“ gelöst werden sollte. Durch Fördermaßnahmen (vgl. Mecheril 2004:83f) geraten die „Defizite“ dieser Kindern in den Mittelpunkt, dabei wird Assimilation angestrebt. (vgl. ebd. 2004:88) Im Laufe der Zeit wurde die nationale Heterogenität selbstverständlich und aus der Kritik zum Defizitkonzept entwickelte sich die interkulturelle Pädagogik. Der Perspektivenwechsel brachte eine Anerkennung des Anderen mit sich, jedoch liegt die Aufmerksamkeit immer noch bei den Migranten und Migrantinnen. (vgl. ebd. 2004:92)

Nach der Idee Homogenität herstellen zu können wurde der Blick in den 1960er und 1970er Jahren auf die Differenzlinie gerichtet. Besonders die Autoren Bourdieu, Passeron und Bernstein waren mit der Idee der Differenzlinie verbunden. Seit den 1970er Jahren hatte sich das Verständnis von sozialer Ungleichheit kontinuierlich verändert. Zuerst lag der Fokus auf der „Klasse“, diese Sichtweise wurde erweitert mit der Differenzlinie, die heute eher „Sozialstatus“ genannt wird und durch andere Aspekte wie nationale Zugehörigkeit, Weltanschauung, Religion usw. erweitert wurde. (vgl. Lutz/Leiprecht 2003:116f) Verschiedene Fachrichtungen haben sich als Folge der Debatte um die Differenzlinie herausgebildet. Diese Teildisziplinen sind die Integrationspädagogik für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, die feministische Pädagogik und die Interkulturelle Pädagogik. Damit wurde das Konzept der allgemeinen Pädagogik hinterfragt. Diese Aufsplitterung kann jedoch zu einer enorm isolierten Sichtweise führen. (vgl. Lutz/Leiprecht 2003:115)

Die Umbenennung von Disziplinen wie die Geschlechterforschung / Frauenforschung in Genderforschung, die Ausländerpädagogik in Interkulturelle Pädagogik ging Hand in Hand mit der Veränderung der Positionierung von der Defizit- zur Differenztheorie. (vgl. Lutz/Leiprecht 2003:118) Krüger-Potratz macht auf den Umgang von Minderheiten in Bildungsinstitutionen aufmerksam. Sie stellte fest, dass das nicht

Schaffen vieler einzelner auf das Versagen der Gruppe zurückgeführt wird. Pöngel versuchte die Interkulturelle, Feministische und Integrative Pädagogik zu einer Pädagogik der Vielfalt zusammenzufassen. Der Versuch die Fachdiskurse zu verbinden war zwar kreativ, brachte aber die Problematik mit sich, dass die Kategorien „unterschiedlich verschieden“ sind. (vgl. Lutz/Leiprecht 2003:115)

2.2. Interkulturelle Pädagogik

Für die Entstehung der Interkulturellen Pädagogik waren neben den politischen und technologischen Veränderungen, zwei Neuerungen ausschlaggebend. Erstens sind Migrant*innen ab 1955 in Deutschland in alle sozialen Rechte einbezogen worden, unter bestimmten Voraussetzungen konnten sie sich in der Deutschen Republik niederlassen und eine Familie gründen, oder ihre Familie nachholen. Zweitens wurde im Verlauf der 1960er Jahre die Schulpflicht auf Kinder mit fremder Staatsbürgerschaft erweitert. Ab den 2000er Jahren wurde diese Regelung auf Asylwerberfamilien und geduldeten Familien ausgedehnt. Durch die neue Regelung der Schulpflicht entstanden Eingliederungshilfen, wie Vorbereitungsklassen und Deutschfördermaßnahmen, aber auch Herkunftssprachenunterricht aufgrund der vorherrschenden Idee der Rückkehrforderung. Zeitgleich entstanden Forschungsprojekte und Studienangebote zu Fragen von Migration und Bildung. (vgl. Krüger-Potratz 2010:152)

„Unter der Bezeichnung ‚interkulturelle Bildung und Erziehung‘ werden bildungspolitische Maßnahmen und pädagogische Konzepte zusammengefasst.“ (Krüger-Potratz 2010:154)

Auch Geier erkennt die Heterogenität des Konzeptes: „Die interkulturelle Pädagogik ist in sich vielgestaltig und heterogen und keinesfalls als eine einheitliche Fachdisziplin anzusehen. Auch wenn sie zwar keine lineare Fortschrittsgeschichte aufzuweisen hat, lässt sich dennoch klar eine zunehmende systematische Ausdifferenzierung heutiger gegenüber früheren Ansätzen beobachten.“ (Geier

2011:15) Die Ausdifferenzierung innerhalb der Fachrichtung bewegte sich 2003 noch immer zwischen Essentialisierung und Differenzierung. Essentialisierung meint die Beschreibung der Unterschiedlichkeiten als gegebene, verwerflich sind dabei die Exklusionsmechanismen von Strukturen und Institutionen. (vgl. Lutz/Leiprecht 2003:118)

Wie gesagt: „Das Konzept interkultureller Bildung gibt es nicht.“ (Krüger-Potratz 2010:157) Doch mittlerweile besteht in der Erziehungswissenschaft ein Konsens darüber, dass sich unsere Gesellschaft durch Pluralität der Lebensformen auszeichnet. Diese Meinung geht über die Interkulturelle Pädagogik hinaus und ist vor allem durch Migration beeinflusst. In den letzten Jahren trat auch immer wieder die Frage nach Bildungsgerechtigkeit in den Vordergrund, speziell im Kontext von Migration. Leistungsbereichsstudien belegen dieses Problem, dass die Interkulturelle Pädagogik versucht zu lösen. Kultur und Ethnizität gehören zum Forschungsselbstverständnis und dienen als Unterscheidungskategorien. (vgl. Fürstenau 2012:1f)

Trotz der Gemeinsamkeiten gibt es innerhalb des Diskurses um interkulturelle Kompetenz unterschiedliche Verortungen. Auernheimer setzt sich mit dem Konzept der „Diversity“ auseinander, diese verteidigt die interkulturelle Perspektive. Hamburger verweist darauf, dass kulturelle Kompetenz primär eine allgemeine Kompetenz erfordert. Mecheril betont den Konstruktionscharakter kultureller Differenz. Die universitäre Sozialpädagogik analysiert Theorien um Differenz, Anerkennung und Andersheit. Die akademische Auseinandersetzung steht auch unter Einflüssen anderer Studien, wie zum Beispiel der Kulturwissenschaften oder Theorien der postkolonialen Studien. (vgl. Zacharaki/Eppenstein/Krummacher 2015:10)

Allgemein betrachtet müssen die Erziehungswissenschaften ihre Theorien und Konzepte daraufhin überprüfen, wie diese in unserer globalisierten Gesellschaft, angewandt werden können. Es gibt grob betrachtet zwei unterschiedliche Zugänge. Einerseits sind Konzepte zur Integration der Zugewanderten und andererseits sind Konzepte, die auf ein demokratisches Zusammenleben hinarbeiten, im Umlauf. (vgl. Krüger-Potratz 2010:157) Diese zwei Diskussionsstränge bezüglich interkultureller Bildung lassen sich folgendermaßen beschreiben. Auf der einen Seite stehen die Maßnahmen, die auf die Eingliederung von Zugewanderten ausgerichtet sind, wie

zum Beispiel Beratungsangebote, Förderkurse und Deutschfördermaßnahmen für Kinder aus Zuwanderungsfamilien. Auf der anderen Seite gibt es Konzepte, in denen alle Menschen der Einwanderungsgesellschaft lernen miteinander zu leben. (vgl. ebd. 2010:154) Die Maßnahmen der ersten Gruppe, mit ihren Förderangeboten für Kinder aufgrund ihres Zuwanderstatus sind oft nicht zielführend, denn die Ursachen der Bildungslücken können unterschiedliche Gründe haben. Sprachprobleme oder Probleme mit dem inhaltlichen Unterrichtsstoff benötigen unterschiedliche Fördermaßnahmen. In der zweiten Fraktion geht es darum allen Kindern und Erwachsenen Kompetenzen für ein friedliches Miteinander zu vermitteln. Dabei können Konflikte oder Gemeinsamkeiten betont werden. Als Ausgangspunkt für die Pädagogik soll hier nicht zwischen „Ausländern“ und „Inländern“ unterschieden werden. Diese Idee folgt den Konzepten der Friedenspädagogik oder der Erziehung zur Völkerverständigung. (vgl. ebd. 2010:155)

2.3. Migrationspädagogik

Die Migrationspädagogik hat sich im pädagogischen Feld neben der Interkulturellen Pädagogik, der Diversitätspädagogik, der Menschenrechtspädagogik oder der Antirassistischen Erziehung herausgebildet. (vgl. Mecheril 2016:8) Mecheril hinterfragt jedoch kulturelle Ansätze und distanziert sich somit von der Sichtweise der interkulturellen Pädagogik. Mit dem Begriff „Migrationspädagogik“ bezeichnet er „(...) einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“ (ebd. 2004:18)

Mecheril betrachtet Bildung und Kultur folgendermaßen: „Das Verständnis von Bildung, das für den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnend ist, setzt sich erstens mit einer funktionalistisch-instrumentalistischen Reduktion von Bildung auf kapitalistisch verwertbaren Kompetenzen [...] und versteht zweitens Bildung dezidiert als Allgemeinbildung.“ (Mecheril 2016:23) Der Kulturbegriff, der auch in der

Bezeichnung „interkulturelle Pädagogik“ angewandt wird, suggeriert seiner Meinung nach, dass „Kultur“ die zentrale Dimension der Differenz der Schüler*innen ist. (vgl. ebd. 2004:16) In diesem Zusammenhang sind die Begriffe „Migrant oder Migrantin“ eine Bezeichnung, „die von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht wird und in die unterschiedliche Unterscheidungsweisen eingehen.“ (ebd. 2004:48) Suggestiert der Begriff „Migration“, der in dem Wort Migrationspädagogik verwendet wird, nicht auch eine ethnische und kulturelle Differenz?

Wichtig dabei ist, dass ethnozentrische Denk- und Handlungsmuster unserer Gesellschaft aufgebrochen werden. Dabei sieht er drei zentrale Ebenen einer Neuorientierung. Erstens die Ausbildung des Lehrpersonals, zweitens die didaktische und curriculare Ebene und die schulorganisatorische Ebene. Er weist darauf hin, dass eine Umorientierung wichtig wäre, denn ausländerpädagogische Konzepte tauchen in der Praxis immer wieder auf. (vgl. ebd. 2004:162f) Seit Erscheinung dieses Buches sind nun 15 Jahre vergangen, diese Arbeit setzt sich nun mit der heutigen Situation von Lehrerinnen und Lehrern in der Neuen Mittelschule auseinander.

2.4. Weitere Konzepte zum pädagogischen Umgang mit kultureller Vielfalt

Das Konzept der antirassistischen Erziehung wurde vor allem in England und den Niederlanden entwickelt und propagiert. Es soll gegen Rechtsextremismus immunisieren und es stellt die Frage nach dem Verhältnis der Mehrheiten und Minderheiten ins Zentrum. Den Minderheitenangehörigen wird eine passive Rolle als Opfer zugewiesen, statt sie als gesellschaftliche Akteure wahrzunehmen. Weiterführend sind die in den USA und Südafrika entwickelten Ansätze, in denen nicht die Täter-Opfer-Konstellation zentral ist, wie das Anti-Bias Konzept bzw. das Konzept einer vorurteilsbewussten Erziehung. Diese Ansätze sind praxisbezogen und achten auf den Zusammenhang von Struktur und Einstellungen. (vgl. Krüger-Potratz 2010:156) Das Konzept der Menschenrechtsbildung seit den 2000er Jahren setzt auf universell geltende Rechte. Es können Machtverhältnisse mit der Geschichte der Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen thematisiert werden, sowie die Umgestaltung des eigenen Umfelds. (vgl. ebd. 2010:156) Das Diversity Management findet Anwendung in Unternehmen aller Art, dabei wird Vielfalt als etwas Positives bewertet und Personal nicht nur als Kostenfaktor, sondern als wertvolle Ressource betrachtet. Ursprünglich stammt dieses Konzept aus der Bürgerrechtsbewegung der USA 1950-1980, dabei geht es um den Kampf gegen Diskriminierung. Bei dem Diversity-Prozess geht es darum, Normen der Mehrheitsgesellschaft aufzudecken und Bewusstsein dafür zu schaffen. (vgl. Zacharaki 2015:16f)

In unserer Einwanderungsgesellschaft ist die interkulturelle Öffnung der Organisationsentwicklung eine notwendige Reaktion. Dabei geht es um die Veränderung Handlungsansätzen und Rahmenbedingungen der Organisationen. Das Ziel sollte dabei sein, die Menschen in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und Minderheiten am Ehescheidungsprozess zu beteiligen. (vgl. Zacharaki 2015:17f)

3. Wahrnehmungen zu Migration, Sprache, Kultur und dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz

Die Forschungsfrage „In wie weit ergeben sich spezifische Anforderungen an die Lehrpersonen durch ein zunehmend interkulturell geprägtes Klassenzimmer?“ erfordert eine Auseinandersetzung mit den Begriffen „Interkulturalität“ und in diesem Zusammenhang auch mit dem Konzept der „Kultur“. Grundlegend bedeutsam ist dabei das Aufeinandertreffen von „Kulturen“ in einer Migrationsgesellschaft und somit auch der mögliche Bedarf einer „kulturellen Kompetenz“. Für Mecheril sind Begriffe ein Teil von Diskursen, sie erlauben eine Sichtweise auf die Wirklichkeit. (vgl. Mecheril 2016:12)

3.1. Migrationsgesellschaft

Laut Mecheril sind Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft von Geschlechter-, Klassen- und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen durchzogen. (vgl. Mecheril 2016:17) Der Begriff „natio-ethno-kulturell“ deutet darauf hin, dass die Konzepte zu Kultur, Nation und Ethnizität oft ohne Abgrenzung voneinander verwendet werden. Wird zum Beispiel von Migrant*innen gesprochen, ist im Normalfall nicht nur die Religion, Kultur oder Nationalität gemeint, sondern eine Mehrfachzugehörigkeit. Migration aktiviert diese Vorstellung der Zugehörigkeit und verändert diese. (vgl. ebd. 2016:15f) Die Bezeichnung „Migration“ wiederum umfasst mehr als nur Einwanderung, mit dem Begriff können Phänomene erfasst werden, die für die Gesellschaft kennzeichnend sind. Es kommt zum Beispiel zum Entstehen von transnationalen Zwischenwelten und zu Mehrfach-Zugehörigkeiten. (vgl. ebd. 2016:12f) Die Komplexität ist groß, denn „Migrationshintergrund“ oder „Migration“ sind eben keine einheitlichen Phänomene. Menschen bringen verschiedene Herkunftssprachen mit sich, auch die Einwanderungsgründe wie zum Beispiel Studium, Arbeit und Familienzusammenführung unterscheiden sich. Weiteres haben alle einen unterschiedlichen Rechtsstatus, das reicht von Staatsbürgerschaft oder

Daueraufenthaltsrecht bis hin zum Asylstatus. Dazu kommt die zunehmende Geschwindigkeit durch die Globalisierung, die eine Dezentrierung des Subjektes hervorbringt. (vgl. Hassan 2012:146ff) Die Bewegung der Menschen zwischen Nationen wird durch die Bezeichnungen „Zuwanderung“ und „Einwanderung“ ausgedrückt. Der Begriff „Zuwanderung“ ist nicht so weitreichend wie der der „Migration“, er erfasst nur Teile der migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit. Er schenkt Formen der Pendelmigration oder der Auswanderung keine Aufmerksamkeit. (vgl. Mecheril 2016:13) Dem gegenüber war der Ausdruck „Einwanderungsgesellschaft“ zwar zuerst positiv besetzt, wurde jedoch zu einem politischen Begriff unter dem Slogan „Wir sind kein Einwanderungsland“. Er impliziert auch, dass Migration nur Immigration beinhaltet. Im Gegensatz dazu betrachtet der Ausdruck „Migrationsgesellschaft“ eine allgemeine Perspektive, er betrachtet die Dynamiken von Grenzformen und Zugehörigkeit. (vgl. ebd. 2016:13ff)

In der Migrationsgesellschaft gibt es nun unterschiedliche Konzepte, die sich mit den zugewanderten Menschen beschäftigen. Grob kann man zwischen den Absichten der Integration und der Inklusion unterscheiden. Der Begriff der „Integration“ verweist auf eine Eingliederung, Anpassung und Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft. Hierbei wird von den zugewanderten Menschen eine Eingliederung in Form von einer sogenannten „Bringschuld“ erwartet. (vgl. Zacharaki 2015:21) Der Begriff der „Inklusion“ geht von Beginn an von einer Zugehörigkeit aller Menschen aus, in diesem Fall liegt die „Bringschuld“ in der Gesellschaft und setzt auf die Ermöglichung von der Teilhabe aller. Der Blick richtet sich dabei weg von einer Defizit- hin zu einer Ressourcenorientierung, dabei hat Inklusion unterschiedliche Wurzeln und Konnotationen, ist jedoch öfters in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung zu finden. (vgl. ebd. 2015:21f)

3.2. Mehrsprachigkeit

Im Sozialkonstruktivismus ist die Sprache das bedeutendste Zeichensystem unserer Gesellschaft. Sie überwindet verschiedene Teile der Alltagswelt und integriert sie zu einem sinnvollen Ganzen. Mit ihr kann das „Hier und Jetzt“ überwunden werden und Phänomene die räumlich und zeitlich entfernt sind, in die Gegenwart gebracht werden. (vgl. Berger, Luckmann 1996:38ff)

Laut Berger und Luckmann stellt Sprache „semantische Felder oder Sinnzonen her, die wiederum durch Sprache abgegrenzt werden. [...] Mittels sprachlicher Klassifizierung können Objekte nach Geschlecht (Genus, nicht Sex) oder Anzahl unterschieden werden, Aussagen über Tun im Gegensatz zu Aussagen über Sein gestellt und Grade gesellschaftlicher Intimität differenziert werden.“ (Berger, Luckmann 1996:42f)

Auf der gesellschaftlichen Ebene sind einsprachige Staaten eine Ausnahme. Wenn in einer Gesellschaft mehr Sprachen existieren spricht man von Diglossie oder Polyglossie. In Europa gibt es etwa 70 Sprachen, dabei sind Staaten mit einer homogenen Bevölkerung selten, Beispielländer für eine relative Homogenität in der Bevölkerung sind Island, Liechtenstein und Portugal. (vgl. de Cillia 2001:2) In Österreich ist die vorherrschende Amtssprache Deutsch. Vor allem im Arbeits- und Wirtschaftsleben sind Deutschkenntnisse wichtig, doch auch für das Gesellschaftsleben sind sie bedeutsam. Die Sprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch sind aufgrund der autonomen Volksgruppen in manchen Regionen als Amtssprache anerkannt. Eine weitere wichtige Sprache in Österreich ist Englisch, sie wird an den meisten Schulen als erste Fremdsprache unterrichtet. (vgl. Migration.gv, online)

Der Anteil der mehrsprachigen Kinder steigt weltweit. Für Studien zur Mehrsprachigkeit liegen oft keine Zahlen vor, die diese in den Statistiken erfasst. Alternativ wird dabei häufig auf die Kategorie Migrationshintergrund zurückgegriffen, dabei werden diese beiden Phänomene gleichgestellt. (Ritterfeld/Lüke/Starke/Lüke/Subellok 2013:168) Der Soziolinguist Fishman geht davon aus, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig ist. Ein weit

gefasster Mehrsprachigkeitsbegriff beinhaltet jedoch auch Varietäten der Sprachen, zum Beispiel Dialekte oder regionale Unterschiede. So betrachtet wachsen die meisten deutschsprachigen Österreicher*innen nicht mit der Bildungssprache auf. (vgl. de Cillia 2001:2) Handelt es sich um zwei unterschiedliche Sprachen, spricht man von Zweisprachigkeit beziehungsweise Bilinguismus. Die Mehrsprachigkeit kann unterschiedliche Form haben. Einerseits gibt es den frühkindlichen Bilinguismus, hierbei lernen Kinder zwei Erstsprachen zur gleichen Zeit. Dies kommt häufig bei verschiedensprachigen Eltern vor. Auf der anderen Seite gibt es den „Schulbilinguismus“, hierbei werden Sprachkenntnisse einer zweiten Sprache in der Schule erworben. Dazwischen gibt es noch den Früherwerb einer Zweitsprache. Das kommt häufig vor, wenn die Gesellschaftssprache eine andere als die Familiensprache ist, das ist häufig bei Minderheiten der Fall. Es kommt hierbei zu einem ungesteuerten Zweitspracherwerb aufgrund der Umgebung, doch auch die Schule ist am Bilinguismus beteiligt. Heute wird diese Art der Mehrsprachigkeit von Individuen positiv bewertet, es wird als besondere Qualifikation angerechnet. In wie weit es zu einer Anerkennung der Zweitsprache als Reichtum kommt hängt vom jeweiligen Prestige der Sprache ab. (vgl. de Cillia 2001:2) Von einem Zweitsprachenerwerb spricht man, wenn diese Sprache zur gleichen Zeit die Umgebungssprache ist. (vgl. Jeuk 2013:17)

Sollte eine mehrsprachige Person keine der Sprachen wirklich beherrschen, spricht de Cilla von „(doppelter) Halbsprachigkeit“ oder „Semilingualismus“. Dabei handelt es sich um eine Zweisprachigkeit, die meist dann entsteht, wenn die schulische Sozialisation in einer Sprache stattfindet und dabei die Weiterentwicklung der Erstsprache abgebrochen wird. Diese Tatsache spricht für die Berücksichtigung von anderen Erstsprachen im Unterricht. (vgl. de Cillia 2001:2) Der Begriff „Halbsprachigkeit“ stammt aus einer Zeit, in der Mehrsprachigkeit als Problem betrachtet wurde. Heute ist es umstritten, dass die Sozialisation durch mehrere Sprachen eine Hürde ist. Mittlerweile wird Mehrsprachigkeit in vielen Institutionen inszeniert. Die Schwierigkeit ist der Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache, dabei gelingt die Verschriftlichung nicht immer. Es wird nicht nur in einer Sprache gelernt, auch durch eine Sprache lernt man. Sprachförderungen wurden initiiert, denn Sprache ist eine Schlüsselqualifikation im Bildungssystem. Eine Benachteiligung der mehrsprachigen Kinder entsteht dann wenn einer der folgenden Punkte zutrifft. Wenn erstens die weitere Sprache in höherem Alter erlernt wird,

zweitens die Zielsprache nur in Form der Alltagssprache angeboten wird, drittens Einstellungsbarrieren gegenüber der zu lernenden Sprache bestehen oder viertens eine Spracherwerbsproblematik vorliegt. (vgl. Ritterfeld et al. 2013:168f)

Die Gruppe der Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, weisen heterogenere Sozialisationsbedingungen auf. Unter die Bezeichnung „mehrsprachige Kinder“ fallen diejenigen, die mit zwei Sprachen, aber einem unveränderten Lebenskontext aufwachsen, aber auch die Kinder, die eine Ortsveränderung über Sprachengrenzen hinweg hinter sich gebracht haben. Beide Gruppen wurden mit zwei oder mehreren Sprachen konfrontiert. Diese verschiedenartigen Bedingungen verlangen eine differenzierte Betrachtung von Mehrsprachigkeit. Werden die Sprachen innerhalb der ersten Lebensjahre erlernt, handelt es sich um eine ungesteuerte Entwicklung. Danach spricht man von einem frühen Zweitspracherwerb, dieser kann Einfluss auf die Erstsprachkompetenzen haben. Um einen gesteuerten Erwerbsverlauf handelt es sich bei einem Spracherwerb bei der Einschulung. (vgl. Ritterfeld et al. 2013:169)

Ein Teil der mehrsprachigen Kinder kann Probleme beim Erlernen mathematischer Kompetenzen haben. Als Gründe werden Schwierigkeiten mit dem Arbeitsgedächtnis oder Sprachentwicklungsstörungen vermutet. Die Sprachfähigkeit der mehrsprachigen Kinder ist oft für den Alltag ausreichend, in der Schule wird jedoch eine grundlegende Bildungssprache erwartet. (vgl. Ritterfeld et al. 2013:177)

Jeuk sieht hinter der schlechteren Leistung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Tatsache, dass die Sprachkompetenzen der Erstsprache oft nicht anerkannt wird. (vgl. Jeuk 2013:23f)

Laut Huxel wird Mehrsprachigkeit immer mehr als Ressource anerkannt, sie ist eine immer wichtigere Eigenschaft auf dem globalisierten Arbeitsmarkt. Allerdings wird dieser Ressource nur außerhalb der Schule Wert beigemessen. (vgl. Huxel 2012:34)

3.3. Interkulturalität und Kultur

In den 1970er Jahren war das Konzept der Interkulturalität ein Werkzeug zur Konfliktlösung. Unter anderem wurde der Begriff auch im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation betrachtet, dabei standen internationale Geschäftsbeziehungen im Vordergrund. Mit der Etablierung der „cultural studies“ wurde Interkulturalität zu einer fachübergreifenden Kategorie. Jedoch kann man nicht von einem Paradigma sprechen, unterschiedliche Fakultäten brachten verschiedene Ansätze hervor. (vgl. Heimböckel/Weinberg 2014:122f) Die Diskussion um Interkulturalität verlangt in jedem Fall eine Dekonstruktion, da das Überschreiten von kulturellen Grenzen im Vordergrund steht. Damit sind jedoch nicht unverschiebbare oder fixe Grenzziehungen gemeint, denn der Prozess-Charakter wird hierbei betont. (vgl. ebd. 2014:124ff)

Heimböckel und Weinberg sehen in diesem Prozess eine Reduktion der Gewissheit: „Insofern also im Phänomen des Interkulturellen ein Zwischenraum bezeichnet ist, in dem vermeintlich feste Grenzen verschwinden und neue Grenzen gezogen werden, steht der Kulturaustausch prinzipiell unter dem Vorzeichen der Gewissheitsreduktion.“ (ebd. 2014:131)

Die Konzepte von Interkulturalität und der mögliche Bedarf einer kulturellen Kompetenz verlangen nach einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Kultur“. Dieser wird in demokratischen Kulturen nicht als autoritäre Determinante gesehen, sondern sie bildet eine Symbolwelt. In der sozialen Arbeit ist davon auszugehen, dass einheimische sowie migrierte Menschen kulturelle Muster haben, die der Stabilisierung und Orientierung im Alltag dienen. Aber auch nicht alle Erfahrungen können auf die kulturellen Gegebenheiten zurückgeführt werden. Kultur als Analysekategorie kann zur „Kulturalisierung“ führen, dabei werden soziale Probleme auf kulturelle Differenzen reduziert. (vgl. Eppenstein 2015:54) Eine Kritik an einer naiv verstandenen interkulturellen Orientierung hat folgende Gesichtspunkte: Erstens ein Verständnis einer homogenen Herkunftskultur, zweitens eine Essentialisierung kultureller Zugehörigkeit, drittens eine Reduktion struktureller Voraussetzungen von Ungleichheiten auf kulturelle Dimensionen und viertens eine Verlagerung von Gesellschaftskritik auf das Feld der Kultur. (vgl. ebd. 2015:55f) Für Hall wird die

Kultur in einem Vorgang des „Werdens“ hergestellt, sie bezieht sich dabei auf die Erfindung der Tradition und ist innerhalb von Repräsentationen konstituiert. Dabei geht er im Vergleich zu essentialistischen Konzepten von einer niemals einheitlichen Identität aus. (vgl. Hall 2013:170) Doch Mecheril verweist darauf, dass die Verwendung des Kulturbegriffs die Differenz als zentrale Dimension suggeriert. (vgl. Mecheril 2004:16)

Eppenstein verweist jedoch auf die kulturellen Spezifiken. „Wer ‚Kultur‘ als unangemessenes Differenzkriterium verbannen möchte, bleibt wohl auch blind gegenüber eigenen partikularen kulturellen Gebundenheiten.“ (Eppenstein 2015:56)

Interkulturelle Kompetenz befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Dethematisierung von Kultur. Die Verwendungsweise von dem Begriff ist zu beachten, denn Unwissen bietet keine Gewähr gegen Machtmissbrauch. Grundsätzlich gibt es innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zwei Grundrichtungen. Die erste Position sieht die unterschiedlichen Lebensformen als „kulturell different“ und fordert diese Ungleichheiten anzuerkennen. Die zweite Position argumentiert, dass Kultur nicht gegeben ist und diese nicht die Fähigkeit besitzt zu handeln, Differenzen werden demnach durch soziale Prozesse konstruiert. Hat man ein reflexiv ausgerichtetes Verständnis von interkultureller Kompetenz fragt man immer nach der Legitimation und eventuellen Nebenwirkungen, wenn Kultur als Merkmal angewandt wird. (vgl. Eppenstein 2015:58f) Wird trotzdem der Begriff verwendet, entsteht die Frage wie dieser verstanden wird. Die Kohärenzorientierung fasst die traditionellen Ansätze von Kulturverständnis zusammen. Dabei wird Kultur als etwas Einigendes verstanden, es entsteht aus Gemeinsamkeiten, die von einer großen Anzahl der Mitglieder geteilt wird. Dabei werden Abweichungen innerhalb der Kultur nicht geleugnet, trotz dessen lässt sich die Vorstellung einer kohärenten Einbindung eines Individuums in eine Kultur zur Zeit der Globalisierung nicht aufrechterhalten. Die Differenzorientierung geht von fundamentalen Widersprüchen innerhalb der Kultur aus. Diese Ansicht ist nicht von der Hand zu weisen, jedoch bietet sie keine schlüssige Erklärung für den Zusammenhalt von Kulturen, der für die Untersuchung von interkultureller Kompetenz Bedeutung hat. (vgl. Rathje 2006:11ff) Laut Rathje sollte der Kulturbegriff der Forderung nach der Differenzorientierung nachkommen, aber auch dem Zusammenhalt von Kulturen. Sie existieren demnach ganz allgemein innerhalb menschlicher Gemeinschaften oder Kollektiven. Dabei ist

der Begriff des Kollektivs dehnbar und lässt sich vom Sportverein, von Wirtschaftsunternehmen bis zum Nationalstaat anwenden. (vgl. ebd. 2006:15)

Interkulturelle Kompetenz kann laut Rathje „als Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekanntem Differenzen bekannte werden.“ (vgl. Rathje 2006:17)

Die interkulturelle Perspektive verlangt eine Abkehr von assimilatorischen und defizitorientierten Praktiken. Der Anspruch an die soziale Arbeit ist dabei die Benachteiligungen und Problemlagen der Adressantinnen und Adressanten nicht zu übersehen, sie aber nicht als per se hilfsbedürftig wahrzunehmen. (vgl. Zacharaki/Eppenstein/Krummacher 2015:9) Auf Kultur kann man weder verzichten, noch kann man sie als leitenden Maßstab in der sozialen Arbeit anwenden, wenn dadurch Zuschreibungen und Diskriminierungen hergestellt oder fortgesetzt werden. Wird Kultur als Manifest der Identität festgelegt, kann daraus ein gewaltförmiges Zusammenprallen der „Kulturen“ entstehen. Wird sie als naturgegeben verstanden, wird zu einer Höherwertigkeit der eigenen Kultur tendiert. Verortet man sie im differenztheoretischem Kontext, kann das zu einer beharrlichen Festschreibung von Unvereinbarkeit führen. Durch die Anwendung des Begriffs im systematischen Denken, wird eine unklare Welt durch Begrenzungen bestimmt. Eine kulturtheoretische Sichtweise auf Kultur betrachtet diese als eine sinngebende, symbolische und menschliche Tätigkeit. (vgl. Eppenstein 2015:57)

3.4. Konzept der Interkulturellen Kompetenz

Der Bedarf an einer Interkulturellen Kompetenz ist die Folge von Einwanderung, Migration und kultureller Pluralisierung. Dabei geht es um Qualifikationen zu spezifischen Wissensbeständen wie zum Beispiel die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des Zuwanderungs- und Asylrechts oder die Integrationsperspektiven. Die interkulturelle Orientierung ist dabei eine Querschnittsaufgabe, die einen kontinuierlichen Lernprozess voraussetzt. (vgl. Zacharaki/Eppenstein/Krummacher 2015:8) Der amerikanische Sozialpsychologe Gardner formulierte 1962 als erster die Frage der interkulturellen Kompetenz. Dabei propagiert er, dass Individuen die besondere interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten mitbringen, mit einer besonderen Begabung ausgestattet sind. Wissenschaftler beschäftigt diese Beobachtung noch ein halbes Jahrhundert später, dass manche Menschen besser mit Interkulturalität umgehen können. Mit der Erforschung des Konzepts der Interkultureller Kompetenz beschäftigen sich die Sozialpsychologie, Deutsch als Fremdsprache, Soziologie, Anthropologie, Kulturwissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Linguistik und Wirtschaftswissenschaften. (vgl. Rathje 2006:1f)

Der im zweiten Kapitel beschriebene Perspektivenwechsel brachte neue Konzepte im Umgang mit Migration hervor. Im Gegensatz zur schon genannten „Ausländerpädagogik“ nimmt die interkulturelle Bildung nicht nur Migrantinnen und Migranten sondern alle in das Blickfeld. Abgrenzend zu einer „multikulturellen Erziehung und Bildung“, die von einem Nebeneinander der verschiedenen Kulturen ausgeht, hat das Konzept der interkulturellen Kompetenz die Überwindung kultureller Differenzen zum Ziel. Das interkulturelle Spannungsfeld bildet eine Herausforderung für pädagogische und soziale Berufe. Die interkulturelle Pädagogik fordert ein Einlassen auf den Komplexitätszuwachs, aber verspricht auch eine Reduktion mit dem Konzept der „interkulturellen Kompetenz“. Sie soll Toleranz üben und ein Zusammenleben ermöglichen. (vgl. Eppenstein 2015:35ff) Rathje versteht unter interkultureller Kompetenz die Mitgestaltung des Handlungsprozesses ohne Missverständnisse. Dabei sollen gemeinsame Problemlösungen von allen Teilnehmern akzeptiert werden. (vgl. Rathje 2006:4) Es wird dabei zwischen einer

inter-kollektiven und einer internationalen Interaktion unterschieden. Das Konzept der inter-kollektiven Interaktion verweist auf die unterschiedlichen Ebenen von Kultur innerhalb der Nationalkulturen. Die Problematik dabei ist die Identifikation kleinster Kollektive auf Mikroebene, dadurch sind fast alle Interaktionen interkulturell. (vgl. Rathje 2006:11) Im Gegensatz dazu verweist das Konzept der inter-nationalen Interaktion, dass den klassischen Fall der interkulturellen Kompetenzforschung stellt, auf die Interaktionssituation zwischen Nationalkulturen. Pragmatisch sinnvoll kann eine solche Reduktion aufgrund des Empfindens eines höchsten Grades an Fremdheitserfahrung sein. Kritisiert wird dabei vor allem aus den Erziehungswissenschaften und der Soziologie die reine Zweckrationalität. Weiteres kann man sagen, dass diese Definition interkulturelle Probleme innerhalb der Gesellschaft ausschließt, wie zum Beispiel im Falle der Migration. (vgl. ebd. 2006:9f)

3.4.1. Modelle / Orientierung der interkulturellen Kompetenz

In den Anfängen der Interkulturellen Kompetenzforschung ging es vor allem um technische Hilfseinsätze oder den internationalen Schüleraustausch vor dem Hintergrund zunehmender Interaktion der Wirtschaft und Gesellschaft wie zum Beispiel Migration, Unternehmenszusammenschlüsse etc. Heute gibt es eine kaum überschaubare Anzahl an Konzepten zur Interkulturellen Kompetenz. Grob kann man zwischen drei Konstrukten unterscheiden: Erstens dem Listenmodell, das eine Aufzählung von Teilkompetenzen beinhaltet und zweitens dem Strukturmodell, das Einzelfähigkeiten bestimmten Dimensionen zuordnet oder drittens dem situativen und interaktionistische Modell, das neben den Kompetenzen der Individuen auch die Rahmenbedingungen der Interaktion in den Vordergrund rückt. Bisher hat sich keines dieser Modelle durchsetzen können. (vgl. Rathje 2006:2f)

Laut Eppenstein ist „eine einheitliche allgemeine Definition von interkultureller Kompetenz [...] vor dem Hintergrund einer ausdifferenzierten interkulturellen Praxis

sowohl in Kontexten Sozialer Arbeit wie in institutionellen Zusammenhängen weder möglich noch sinnvoll.“ (Eppenstein 2015:43)

Das Konzept der Interkulturellen Kompetenz kann unterschiedliche Hintergründe haben. Bei einer ökonomischen Orientierung steht die wirtschaftliche Effizienz im Vordergrund. Die Sichtweise aus den geisteswissenschaftlichen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Ansätzen ist diesen Effizienzerwägungen gegenüber jedoch eher skeptisch eingestellt. (vgl. Rathje 2006:4) Der Effizienz-Ansatz wird dafür kritisiert, zur Durchsetzung der eigenen Interessens- und Handlungszielen zu dienen. Die Gegenposition dazu bilden die Konzepte interkulturellen Kompetenz, die eher persönliche Weiterentwicklung und Wachstum anregen. Diese Anschauung muss sich allerdings dem Vorwurf der Idealisierung stellen, da sie Handlungsziele politischer, ökonomischer oder persönlicher Art ausschließt. (vgl. ebd. 2006:5f)

In der deutschsprachigen Debatte lassen sich laut Rathje folgende Anforderungen an das Konzept interkultureller Kompetenz ableiten: Das Ziel dieser Kompetenz ist die Berücksichtigung der Handlungsziele aller Interaktionsteilnehmer, die Verengung der Zieldefinition und die Abgrenzung der Rahmenbedingungen. Die interkulturelle Kompetenz ist dabei eine Art kulturübergreifende Kompetenz, sie schenkt den Einschränkungen und Besonderheiten Aufmerksamkeit. Das Anwendungsgebiet ist die Betrachtung der Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven mit ihrer Kultur. (vgl. Rathje 2006:14) Für Zacharaki ist Interkulturelle Kompetenz eine berufliche Schlüsselqualifikation und umfasst folgende Fähigkeiten: Es geht darum, interkulturelle Situationen wahrzunehmen, ihre Problemstellung zu erfassen, das eigene Wertesystem zu analysieren, das eigene Verhalten und Handeln kritisch zu reflektieren, interkulturelle Prozesse zu initiieren, Diskriminierungen und Benachteiligungen gegenzusteuern, Sensibilität für interkulturelle Lernprozesse bei anderen zu fördern, Konflikte in diesem Kontext zu erkennen und zu bearbeiten und das Schaffen von Begegnungen. (vgl. Zacharaki 2015:19f) Bei einer sozialen und pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der „interkulturellen Kompetenz“ sind die implizierten Normen besonders deutlich sichtbar. Um den Anspruch einer diskriminierungsfreien Praxis gerecht zu werden, muss man sich immer wieder Fragen zu den Anforderungen einer interkulturellen Qualifizierung stellen. (vgl. Zacharaki/Eppenstein/Krummacher 2015:7)

„In der Andersheit des Anderen – so Heimböckel und Weinberg - stößt das Wissen an seine Grenzen. Denn wenn sie gewusst würde, wäre das Andere nicht mehr anders, sondern dem (eigenen) Wesen einverleibt.“ (Heimböckel/Weinberg 2014:132)

Es herrscht nicht nur Uneinigkeit darüber, was unter Interkultureller Kompetenz verstanden wird, sondern auch wann es überhaupt relevant ist. Das lässt sich auf zwei Extremansichten zuspitzen, einerseits die Interaktionen zwischen Individuen verschiedener Nationen, andererseits die Interaktion verschiedener Gruppen. (vgl. Rathje 2006:9) Laut Ekinci-Kocks ist zurzeit von den Lehrkräften besonders interkulturelle Kompetenz gefordert, da der Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte stark gestiegen ist. Aufgrund häufiger Konflikte beklagen sich die Schulen über schwierige Lebensrealitäten. Dabei wird der Fähigkeit zur effektiven Kommunikation mit Schüler*innen und Eltern aus Zuwandererfamilien besonders große Bedeutung zugesprochen. Ein kulturspezifisches Wissen und die Fähigkeit zur Empathie helfen für eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Schulkindern. Dabei können Lehrpersonen mit einer eigenen Zuwanderungsgeschichte die Arbeit der Schule unterstützen. Sie dienen einerseits als Ansprechpartner*innen aufgrund eigener Lebenserfahrungen andererseits haben sie ein Vorbildfunktion mit einer positiven Identifikationsrolle inne. Man könnte sie als Kulturvermittler beziehungsweise „Brückenbauer“ bezeichnen. (vgl. Ekinci-Kocks 2012:95)

4. Bildungssystem Österreich

In Österreich herrscht für alle Kinder, die sich dauerhaft aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft, die allgemeine Schulpflicht. Diese beginnt mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres. Von dauerndem Aufenthalt spricht man, wenn Kinder für eine Beurteilungsperiode in Österreich bleiben. (vgl. BMBWF online, 04/2018) In der allgemeinen Schulpflicht sind Kinder als außerordentliche Schüler*innen aufzunehmen, wenn sie mangelnde Deutschkenntnisse vorweisen oder eine Einstufungsprüfung ablegen müssen. Die Voraussetzung für die Aufnahme als außerordentlicher Schüler ist das Alter und die geistige Reife am Schulunterricht in der passenden Schulstufe teilzunehmen. Die Dauer darf zwölf Monate nicht überschreiten. Für Rückschlüsse zu den Kenntnissen der Unterrichtssprache dienen standardisierte Testverfahren. (Jusline online, 5/19)

Nach dem Abschluss der 4. Schulstufe in der Volksschule erfolgt der Übertritt in eine weiterführende Schule, eine Neue Mittelschule oder in eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS-Unterstufe). Seit September 2012 ist die Neue Mittelschule (NMS) Regelschule in Österreich. Im Schuljahr 2015/16 wurde die flächendeckende Einführung der NMS an Hauptschulen abgeschlossen, somit sind nun alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen geworden. Insgesamt gibt es 1.118 NMS-Standorte, mit insgesamt 180.840 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2017/18. Die Neuen Mittelschulen werden von den Gemeinden errichtet und erhalten. Schulen können einen Schwerpunkt legen (z.B. Sport, Fremdsprachen, Musik-Kreativ, Naturkunde-Technik, Ökologie, Informatik etc.). Voraussetzung für den Eintritt in eine Allgemeinbildende Höhere Schule ist der erfolgreiche Abschluss der 4. Klasse der Volksschule, mit den Noten „Sehr gut“ oder „Gut“ in Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik, oder einer Feststellung der Schulkonferenz oder eine Aufnahmeprüfung. (vgl. BMBWF online, 04/2018)

Leistungsbewertung

Zur Zeit der Ablöse der feudalen Ständegesellschaft hin zur Industriegesellschaft entstand unser Beurteilungssystem. Zuvor wurden soziale und berufliche Rollen von den Eltern an die Kinder weiter gegeben, jedoch betont das aufklärerische Denken die Eigenverantwortung. Im Zuge der Nationalstaatenbildung und der neuen Industrien entstand die moderne Massenbildung. Die Umsetzung der Alphabetisierung und der Schulpflicht war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erreicht. Die Ziffernnoten waren bis zum ersten Weltkrieg bereits für die breite Masse verständlich. Die schulische Leistungsbeurteilung diente auch bald als Kontrollmechanismus der Lehrkräfte und Inhalte im staatlichen Bildungssektor, dies ist keine Erfindung des 20. Jahrhunderts. Das moderne Bildungssystem verbindet somit drei Elemente: Kompetenz, Wettbewerb und Kontrolle. (vgl. Gomolla 2012:28ff)

In der Erziehungswissenschaft ist die Leistungsbewertung schon länger ein Thema. In den 1970er Jahren kam es zu einer grundlegenden Kritik am herkömmlichen Notensystem, man suchte nach alternativen Beurteilungsmöglichkeiten. In den 1980er Jahren ließ die Kritik nach, doch schon Ende der 1990er gewann die Thematik im deutschsprachigen Raum wieder an Wichtigkeit. (vgl. Fürstenau/Gomolla 2012:13)

4.1. Aufgabenfeld der Lehrer*innen in den Neuen Mittelschulen

Die Aufgabe von Lehrer*innen ist die Schüler*innen auf die Lebenswelt vorzubereiten. Dabei ist die Identitätsbildung in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der pädagogischen Tätigkeit gerückt. In einer globalisierten Migrationsgesellschaft bekommt die Interkulturellen Pädagogik als Querschnittsaufgabe eine Schlüsselfunktion. (vgl. Hassan 2012:143) Der Lehrplan des Bundesgesetzblattes 2015 verweist auf die Aufgaben der unterschiedlichen Schulformen. Dabei hat die Neue Mittelschule als ganztägige Schulform folgende Aufgaben. Unter dem Begriff Allgemeine Aufgaben fallen die individuelle Interessens- und Begabungsförderung, das Soziale Lernen, Bestärken des Zusammenlebens und die Persönlichkeitsbildung, die sprachliche Förderung, die Leseförderung und die Förderung des Gesundheitsbewusstseins. Unter den Aufgabenbereich der Freizeit fallen Erholung, individueller Freiraum, Motivation zur körperlichen Bewegung und ergänzende Bewegungseinheiten, Förderung der Kreativität und Anregung zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung. Die Lernzeiten sollen zur Förderung der Lernmotivation, zur Festigung des Unterrichtsertrages, zur Unterstützung des schulischen Erfolgs und zur Anleitung einer eigenständigen Lernorganisation beitragen. (vgl. Bundesgesetzblatt 2015)

Folgende Ausschnitte aus dem Bundesgesetzblatt 2015 sind relevant in der Auseinandersetzung mit Migration und Bildung. Es ist zu erkennen, dass der Umgang mit Heterogenität in den Klassen ausdrücklich erwähnt wird.

„Kommunikation und Austausch: [...] Es sind Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, soziale Kontakte über die Zugehörigkeit zu Gesellschaftsschichten, Religionen, Kulturen uä. hinweg zu knüpfen und zu pflegen sowie in der Gruppe zu lernen und sich gemeinsam weiter zu entwickeln.“ (Bundesgesetzblatt 2015)

„An ganztägigen Schulformen hat die Angebotspalette insbesondere folgende Bereiche zu berücksichtigen: [...] Soziales Lernen: Entwicklung von

Kontaktfähigkeit, Toleranz, Konfliktmanagement, Interreligiosität usw. als Beiträge zu Inklusion, Friedenserziehung, Gewaltprävention, politischer Bildung uä. Peer-Mediation kann in das Angebot integriert werden.“ (Bundesgesetzblatt 2015)

„Zur Verwirklichung dieser Aufgaben sind folgende Grundsätze zu beachten:

Pädagogisches Konzept und Planung: Das Zusammenwirken von Unterricht, Lern- und Freizeit sowie die konkreten Angebote sind durch mittel- und langfristige Planung inhaltlich und organisatorisch-konzeptionell abzustimmen und in einem standortspezifischen pädagogischen Konzept festzuhalten. In der Planung ist auf die Heterogenität (zB Entwicklungsstand, Alter, Schulstufen) der Gruppen sowie auf die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch ein gefächertes Bildungsangebot und Differenzierung einzugehen. Dabei sind die vor- und außerschulischen Erfahrungen und Potentiale (Mehrsprachigkeit, Interkulturalität usw.) der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.“ (Bundesgesetzblatt 2015)

Im Bundesgesetzblatt 2015 wird darauf eingegangen, dass die Heterogenität in die Planung miteinbezogen werden soll. Es wird darauf eingegangen, dass sich Schüler*innen, egal welcher Gesellschaftsschicht, Religion oder Kultur, gemeinsam weiter entwickeln sollen. Es wird jedoch nicht erörtert, in welcher Form auf die Unterschiede eingegangen werden soll.

In der Schweizer Studie der Hochschule Zürich geht hervor, dass Unsicherheit im Umgang mit der „Differenz“ besteht. Man sieht selbst in Österreich und in den Niederlanden, wo das interkulturelle Lernen im Lehrplan verankert ist, dass es auch hier individuell interpretiert wird. Die Balance zwischen Beachtung und Nichtbeachtung birgt eine Herausforderung für das Lehrpersonal. Davon lässt sich ableiten, dass ein Bedarf an empirischen Untersuchungen besteht, da die kulturelle Vielfalt immer noch offene Fragen und Herausforderungen für das Lehrpersonal mit sich bringt. (vgl. Edelmann 2006:239)

Edelmann beschreibt sechs vorgefundene Typen von Lehrer*innen im Umgang mit kultureller Vielfalt: Der abgrenzend-distanzierte Typ, der stillschweigend-
anerkennende Typ, der individuelle-sprachorientierte Typ, der kooperative-
sprachorientierte Typ, der individuelle-synergieorientierte Typ und der kooperative-

synergieorientierte Typ. Der abgrenzend-distanzierte Typus lässt die Hintergründe der Schüler*innen unbeachtet, das pädagogische Handeln orientiert sich an den Normen der Mehrheitsgesellschaft. Weiteres wird eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Veränderungen zum Ausdruck gebracht. Der stillschweigend-aner kennende Typus erkennt kulturelle Heterogenität an. Im Vordergrund steht eine harmonische Klassengemeinschaft, dabei bleiben die Differenzen und Gemeinsamkeiten unausgesprochen. Der individuell-sprachorientierte Typus behandelt die sprachliche Vielfalt als zentrale Ressource für die Klasse. Hier basiert das pädagogische Handeln auf Eigeninitiative, deshalb wird es von Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung als Herausforderung erlebt. Der kooperative-sprachorientierte Typus setzt auf Sprachenvielfalt in der Klasse. Die Herkunftssprache dient als zentrale Ressource für den Aufbau der deutschen Sprache. Das Lehrpersonal ist dabei in ein innovatives Team eingebunden. Der individuell-synergieorientiert Typus erkennt die kulturelle Heterogenität als Lernpotenzial für alle, diese wird in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt. Das Lehrpersonal erhält hier keine Unterstützung durch eine Teamstruktur, die jedoch gewünscht wäre. Beim kooperative-synergieorientierten Typus wird die kulturelle Heterogenität unabhängig von der Ausprägung einer Schule oder Klasse als Lernpotenzial für alle anerkannt. Das pädagogische Handeln, ist durch eine intensive Teamarbeit geprägt, auch durch Kooperation mit Eltern und Fachkräften. Dabei wird eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität angestrebt. (vgl. Edelmann 2006:242f) Die Ergebnisse der Studie von der Hochschule Zürich zeigen auch, dass Sichtweisen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit ihren biografischen Erfahrungen zu betrachten sind. Bei der typenbildenden Auswertung zeigten sich drei Aspekte. Erstens sind Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bei allen Typen außer dem abgrenzend-distanzierten Typus vertreten. Zweitens zeigt sich, dass der individuell-synergieorientierte Typus nur bei Lehrer*innen mit Migrationshintergrund oder bei Staatsbürgern, die in einer binationalen Partnerschaft leben, vorzufinden ist. Drittens zeigt sich, dass junge Lehrpersonen mit Migrationshintergrund häufig dem stillschweigend-aner kennenden Typus zugerechnet werden können. (vgl. ebd. 2006:244)

4.2. Institutionelle Diskriminierung?

Die großflächigen Leistungsvergleichsstudien wie TIMMS, PISA und IGLU haben den gravierenden Diskrepanzen beim Bildungszugang zu höheren Bildungsgängen aufgrund von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und des Geschlechtes aufgezeigt. (vgl. Fürstenau/Gomolla 2012:13) TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ist ein internationaler Test in Mathematik und Naturwissenschaften. Er findet alle vier Jahre statt, Österreich nimmt mit der 4. Schulstufe teil. Bei dieser Studie werden die Leistungsdaten mit Kontextdaten in Verbindung gebracht. Dies geschieht mithilfe von Fragebögen an Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung. Ende der 1990er wurde die PISA-Studie zur Qualität und Effektivität der Schulsysteme ins Leben gerufen. Eine zentrale Fragestellung der PISA-Studie ist, wie gut es den unterschiedlichen Schulsystemen in den Mitgliedsländern gelingt, die Schüler*innen auf die Herausforderungen der Zukunft und das „lebenslange Lernen“ vorzubereiten. Dazu werden die Kompetenzen in drei zentralen Bereichen gemessen: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Weltweit nehmen über 70 Länder teil, darunter alle 35 OECD-Staaten. Es geht darum, das Wissen aufzuzeigen, dass Schüler*innen im Laufe ihrer Pflichtschule erworben haben. IGLU oder auch PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) erfasst alle fünf Jahre die Lesekompetenz von Schüler*innen der 4. Schulstufe. Zu diesem Zeitpunkt beteiligen sich weltweit etwa 45 Länder an dieser Lesestudie. (vgl. Bifie 2019, online)

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in Prozent

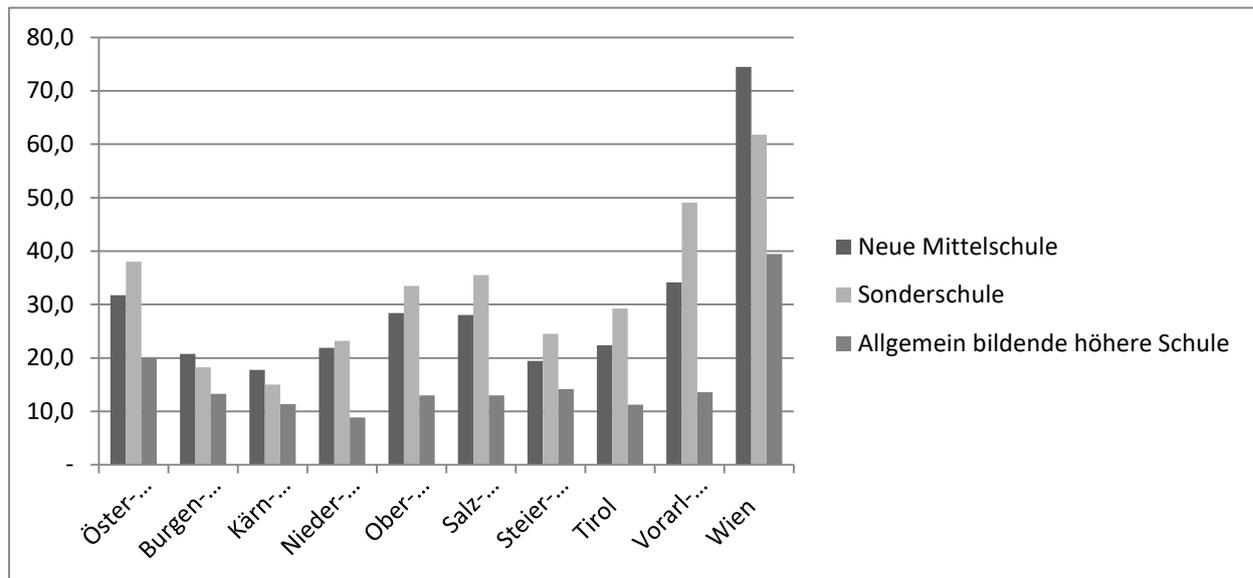


Abbildung 1: Daten von Statistik Austria für das Schuljahr 2017/18.

In dieser Grafik ist klar zu erkennen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache am häufigsten in den Neuen Mittelschulen in Wien mit einem Anteil von 74,5% anzutreffen sind. (vgl. Statistik Austria, online) Daraus ergibt sich mein Fokus auf diese Schulform.

„Schüler/innen mit nicht deutscher Umgangssprache müssen öfter die Klasse wiederholen als jene mit Deutsch als Umgangssprache. Sie sind vor allem in Berufsschulen und maturaführenden Schulen unterrepräsentiert und sie brechen öfters die Schule ab als ihre österreichischen Klassenkolleg/innen.“ (Janda 2011:7)

Auch der Bildungsbericht 2018 zeigt, dass die soziale und familiäre Herkunft schon in der Primarstufe im Zusammenhang mit dem Schulerfolg steht. Schüler*innen mit Migrationshintergrund, niedrigerem sozioökonomischen Status oder unzureichend Deutschkenntnisse, sowie das Bildungsniveau der Eltern wirken sich auf die Ausgangslage der Kinder aus. (vgl. Oberwimmer/Vogtenhuber/Lassnigg/Schreiner 2019:40) Auch in Deutschland kommt es zu einer Schlechter-Stellung Migrationsanderer im Schulsystem, Schüler*innen mit nicht deutschem Pass sind in Höheren Schulen unterrepräsentiert, dabei führen unterschiedliche Aspekte zur Schlechter-Stellung, es spielen inner- und außerschulische Aspekte eine Rolle. Außerschulische Aspekte wären zum Beispiel vorschulische Bildung, der

sozioökonomische Status der Eltern und das kulturelle Vermögen der Eltern, ihre Kinder auf die Schule vorzubereiten. (vgl. Mecheril 2004:139) Auch wenn die Kulturgeschichte Deutschlands, oder in unserem Fall Österreich, eine Geschichte der Vielfalt ethnischer, sprachlicher und religiöser Gestalt ist, bleibt in der Schule das Bild der Homogenität erhalten. Ausgehend dafür ist die Annahme, dass das Lernen in homogenen Gruppen effektiver ist. Daher wurden für unterschiedliche Leistungspotentiale verschiedene Schulen etabliert. In Wahrheit ist es jedoch komplexer, denn Homogenität existiert in dieser Form gar nicht. Die PISA-Studie zeigt, dass eine Leistungsstreuung in jeder Schulform vorhanden ist. Maßnahmen wie Schulüberweisungen, Zurückstellungen oder Sitzenbleiben dienen noch immer dazu Homogenität in den Lerngruppen zu schaffen. Heterogenität wird jedoch immer häufiger als Herausforderung, der man sich stellen sollte, angesehen. (vgl. Sliwka 2012:169f) Eine mögliche Reaktion auf diese Benachteiligung ist eine differenzierte Förderung aller Schüler*innen. Doch unter Druck der Selektion können die gesammelten Daten auch ausschlaggebend für eine Negativentscheidung sein. (vgl. Fürstenau/Gomolla 2012:15f)

Das Zusammenleben in kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt betrifft uns alle, wir müssen lernen damit umzugehen. Soziale und öffentliche Einrichtungen müssen sich auf die Veränderung des Klientels einstellen, da Menschen mit Migrationshintergrund die Zukunft unserer Gesellschaft mitgestalten werden. Die künftige Entwicklung hängt auch von der Ausbildung der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte ab. (vgl. Tepecik 2012:125) Noch immer herrscht ein Mangel an Repräsentanz in den Schlüsselinstitutionen. Dabei spielt auch die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen im Bildungsbereich eine große Rolle. Ein Großteil der Lehrpersonen weisen Wissensdefizite über die Lebenswirklichkeiten von Migrantenkindern auf, dies geht einher mit einer mangelnden interkulturellen Sensibilität. Ressourcen über Potentiale der Kinder mit Migrationshintergrund bleiben oft im Verborgenen. Migrant*innen müssen eine hohe Einsatzbereitschaft mit sich bringen um einen Bildungsaufstieg zu realisieren. (vgl. ebd. 2012:126ff) Die schulische Beurteilungs- und Selektionspraxis ist nicht nur durch vorurteilsbehaftete Einstellungen und Informationsdefizite der Lehrer*innen zu begründen, auch die institutionellen Rahmenbedingungen prägen die soziale Selektionstendenz der Schulen. (vgl. Fürstenau/Gomolla 2012:15) Die Perspektive der institutionellen Diskriminierung geht im Unterschied zum Vorurteilsansatz, davon aus, dass

Diskriminierungen von Menschen anderer Religion, Sprache, Nationalität oder „Kultur“ Teil der gesellschaftlichen Institutionen sind und das unter anderem auch im Bildungsbereich. (vgl. Gomolla 2012:42)

Gomolla definiert Diskriminierung und institutionelle Diskriminierung folgendermaßen: „Der Begriff ‚Diskriminierung‘ bezeichnet nach Grundsätzen der Gleichheit und Gleichbehandlung festgestellte Benachteiligungen aufgrund gruppenspezifischer Differenzen (z.B. Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion und Weltanschauung, Sprache oder sexuelle Orientierung). [...] Der aus den angelsächsischen Ländern stammende Begriff der institutionellen Diskriminierung geht davon aus, dass ein Großteil der Diskriminierung in formalen Rechten und organisatorischen Strukturen, Programmen, Regeln und Routinen in zentralen sozialen Institutionen eingebettet ist. In der Forschung, wie auf der gesetzlichen Ebene, werden zwei Grundtypen institutioneller Diskriminierung unterschieden: Während direkte institutionelle Diskriminierung regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen meint (gesetzlich-administrative Regelungen und informelle Routinen), zielt indirekte, institutionelle Diskriminierung auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen.“ (Gomolla 2012:42f)

Das Bild der Heterogenität wurde jedoch bereits in vielen Ländern von dem Leitbild der Diversität ersetzt. In diesem neuen Paradigma wird die Verschiedenheit der Schüler als Gewinn wahrgenommen. Gute Schulen sehen dabei die Schüler*innen als Individuen mit komplexen Identitäten. Zum Beispiel kann ein Kind mit Migrationshintergrund schlechte Deutschkenntnisse haben, aber hochbegabt in Mathematik sein. (vgl. Sliwka 2012:170ff) Eine Möglichkeit Diversität in den Unterricht einzubetten ist eine wechselseitige Unterstützung von Schülerinnen und Schüler. Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft, egal ob mit oder ohne Behinderung, arbeiten in Kleingruppen zusammen. In Kanada ist dies ein Instrument demokratischer Inklusion der Pädagogik. Kanadische Lehrer*innen müssen in Lehrproben nachweisen, dass sie das „classroom management“ so eingesetzt haben, dass Kinder unterschiedlichen Geschlechts, Herkunft und Religionszugehörigkeit miteinander arbeiten können. Durch diese Sozialisationsprozesse werden kulturelle Normen internalisiert. (vgl. ebd. 2012:173f)

„Die Schule der Diversität“ – so Sliwka – „entlässt die soziale Bezugsnorm aus ihrer problematischen Monopolstellung und ergänzt sie um den Blick auf das Individuum und seinen Entwicklungsweg.“ (Sliwka 2012:175)

5. Analyse der Interviews

Der Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer wird von wissenschaftlichen Konzepten dominiert, doch gibt es kaum empirische Erkenntnisse bezüglich der Sichtweisen von Lehrpersonen. (vgl. Edelmann 2006:239) Zur Wiederholung, diese Arbeit soll die Anforderungen an die Lehrpersonen durch ein interkulturell geprägtes Klassenzimmer aufzeigen. Die Interviews fanden mit Lehrerinnen aus den Neuen Mittelschulen in Wien und Umgebung statt, das erste Gespräch mit zwei Lehrerinnen und das zweite Gespräch mit einer Lehrerin. Gerade persönliche Erfahrungen und Erlebnisse scheinen in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität relevant.

5.1. Interviewleitfaden und Vorgehensweise

Die Interviews wurden in offener, beziehungsweise teilstrukturierter Form geführt. Dabei diente ein Leitfaden zur Beantwortung der Forschungsfrage, wichtig war dabei die Rücksichtnahme auf den Redefluss. Aufgrund der Berücksichtigung auf die Entwicklung des Gespräches können interessante Aspekte thematisiert werden, die bei strikter Einhaltung eines Leitfadens nicht beachtet werden können.

Die Hauptfragen der Interviews waren nach Angaben zur Person und Ausbildung folgende:

- In wie weit haben Sie sich bis jetzt mit dem Thema Migration und Asyl auseinandergesetzt?
- In wie weit haben Sie sich während des Studiums mit dem Thema Migration und Fremdsprachen auseinandergesetzt?
- In wie weit haben Sie eine Weiterbildung zu dem Thema Migration und/ oder Mehrsprachigkeit besucht?
- In wie weit sehen Sie Bedarf an Weiterbildungen zum Thema Migration/Mehrsprachigkeit?

- Wie wird mit dem Thema Migration, Asyl und Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule umgegangen?
- Wie wird das Thema Rassismus in der Schule gehandhabt?
- In wie fern wird Rassismus im Klassenzimmer thematisiert?
- In wie weit haben Sie von rassistischen Vorfällen zwischen den Schulkindern und Lehrer*innen mitbekommen?
- Was denken Sie über die aktuelle Debatte um Religion in den Schulen?
- In wieweit ergeben sich spezielle Anforderungen aufgrund der Teilnahmen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung am Unterricht?

Die Interviews fanden alle in gewohnten Räumen der Interviewpartnerinnen statt, eine vertraute Umgebung fördert die Gesprächigkeit. Wichtige Notizen oder Fragen wurden während des Gespräches notiert, detaillierte Vermerke wurden erst nach den Gesprächen festgehalten, um den Redefluss nicht zu stören. Diese Protokolle dienten zur Rekonstruktion des Kontextes und der Gesprächsatmosphäre. Alle Interviews wurden transkribiert, dabei wurden im Laufe der Analyse folgende thematische Schwerpunkte identifiziert: Ausbildung und Weiterbildung, Migrationshintergrund von Lehrer*innen, Ungleichheiten im Schulsystem, Nationalität und Heimatgefühl, Stereotypisierung und Rassismus, Religion, Umgang mit Sprachenvielfalt, Formen der Sprachförderung und die Herausforderung im Umgang mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung. Dazu mehr in Kapitel 5.3.

5.2. Die Interviewpartnerinnen - Biographische Aspekte

Die befragten Lehrerinnen sind mit der aktuellen gesetzlichen Lage des Schulsystems und mit den unterschiedlichsten Einzelfällen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt vertraut. Zudem bringen sie ihre persönliche Sichtweise ein. Sie legen den Grundstein für die Analyse. Sie unterrichten an Neuen Mittelschulen mit einem mittelmäßigen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und an sogenannten „Brennpunktschulen“ mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Ich interviewte Lehrerinnen, die selbst mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen sind. Zwei von den Interviewpartnerinnen bezeichneten sich selbst als Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Tatsache scheint für diese Arbeit relevant, denn diese Lehrerinnen betonten die positiven Aspekte der Erfahrung des „Ausländerseins“ und den Vorteil der Mehrsprachigkeit.

Aufgrund der biographischen Aspekte der Interviewgespräche ist es relevant einen kurzen Abriss der bedeutsamen Lebensereignisse der Lehrerinnen festzuhalten. Das erste Interview fand mit zwei Lehrerinnen statt. Die erste Lehrerin, die sich für ein Interview bereit erklärt hatte, studierte in Baden die Fächer Englisch, Geschichte und Politische Bildung. Sie bezeichnet sich selbst als Frau mit Migrationshintergrund mit rumänischen und ungarischen Wurzeln. Ihr Vater kam als Flüchtling nach Österreich, zu dieser Zeit war sie sechs Jahre alt. Während der sogenannten „Flüchtlingswelle 2015“ wurde das Thema in der Familie immer wieder diskutiert und mit der damaligen Situation verglichen. Bei Schuleintritt konnte sie wenig Deutsch, in ihrer Schule war sie eine von wenigen Kindern mit Migrationshintergrund. Sie behauptet jedoch wenig Erfahrung mit Diskriminierung zu haben. Erst in der Oberstufe kam es zu ersten Problemen aufgrund ihrer Herkunft, doch nicht mit den anderen Mitschüler*innen, sondern mit einem Lehrer, der sie dazu brachte, die Schule zu wechseln. Sie hat zwei Jahre Auslandserfahrung in Großbritannien, seit ihrer Rückkehr nach Österreich unterrichtet sie in einer Schule im 10. Bezirk in Wien mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, sie selbst schätzt den Anteil auf über 90%.

Die zweite Lehrerin, die beim ersten Interview teilgenommen hatte, absolvierte ebenfalls in Baden ihr Studium in den Unterrichtsfächern Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde. Sie erzählte auch von ihrem Migrationshintergrund, ihre Eltern zogen zur Zeit der Arbeitsmigration aus Kroatien und Slowenien nach Österreich. Sie wurde jedoch in Österreich geboren, ihrer Mutter war das Sprechen in der deutschen Sprache sehr wichtig, so lernte sie schon als Kind parallel Deutsch und Kroatisch. Erfahrungen mit Diskriminierungen sind auch ihr bekannt. Sie unterrichtet seit Studienabschluss in der gleichen Schule mit einem mittleren Anteil an Kinder mit Migrationshintergrund, sie schätzt, dass ca. die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund haben.

Das zweite Interview fand mit einer gebürtigen Österreicherin statt. Für sie begann eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema Integration und Migration im ersten Dienstjahr, als sie in einer Schule in Simmering mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterrichtete. Seitdem lehrte sie an zwei Neuen Mittelschulen mit ca. 50% Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

5.3. Thematische Schwerpunkte

Für die Analyse wurde das Datenmaterial, also die transkribierten Interviewgespräche wiederholt gelesen und in Einzelteile zerlegt. Der Inhalt ähnlicher Argumente oder Fälle wurde gruppiert und aufgelistet. Die Identifizierung der Kernelemente ergab sich durch das wiederholte Vorkommen bestimmter Themen. Im Laufe der Analyse wurden folgende thematische Schwerpunkte identifiziert: Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen, Migrationshintergrund der Lehrer*innen, Ungleichheiten im österreichischen Schulsystem, Nationalität und Heimatgefühl, Stereotypisierung und Rassismus, Religion und Religionsunterricht, Umgang mit Sprachenvielfalt, Formen der Sprachförderung und die Herausforderung mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung. Ich entschied mich für diese Themenaspekte, da sie größtenteils von allen Gesprächspartnerinnen thematisiert wurden. Ausgelassen wurden ausschließlich Punkte, die nicht im Zusammenhang mit der Forschungsfrage standen und nicht mit dem Themenschwerpunkt Migration und Bildung in Verbindung gebracht werden konnten.

5.3.1. Ausbildung und Weiterbildung

Zwei von drei Lehrerinnen berichteten von dem Studienfach „Integrationspädagogik“. Dabei handelte es sich jedoch um den Umgang mit außenstehenden Kindern und deren Eingliederung in eine Gruppe. Doch eine Auseinandersetzung mit Migration im Speziellen gab es in ihrer Studienzeit nicht. Auch die dritte Lehrerin, die ihr Studium schon früher abschloss, erhielt keine Ausbildung im Zusammenhang mit Migration oder Mehrsprachigkeit erhalten. Die Weiterbildungsmöglichkeiten sind laut Interviewpartnerinnen schon vorhanden, doch es besteht eine Kluft zwischen Theorie und Praxis. Alle der befragten Personen würden sich eine praxisnähere Auseinandersetzung mit der Thematik wünschen.

*„Aber ich kann mir schon vorstellen dass es genügend Weiterbildungen oder Seminare oder so gibt, nur ich habe das Angebot nicht wahrgenommen, weil ich schon öfters solche Weiterbildungen besucht habe, wo es dann einfach eine Zeitverschwendung war im Nachhinein. [...] Es wird oft in der Theorie darüber diskutiert, aber so Dinge, die du greifen kannst, ich nenne das jetzt ‚Tools‘, die du dann anwenden kannst, werden in den Seminaren nicht besprochen. So habe ich die Erfahrung gemacht. Es kann auch sein, dass ich Pech gehabt habe und immer schlechte Seminare ausgesucht habe.“
(Lehrerin 1)*

*„Beim DaZ [Deutsch als Zweitsprache] Lehrgang zum Beispiel, der ist eigentlich für Migrationskinder ausgelegt, also für Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, musstest du dir deine Methoden oder Tools selbst zurechtlegen. Du musstest dir das selbst aus Literatur raussuchen. Es war wenig bis gar nicht praxisnah. Es gab schon ein paar Professoren, die bei ihren speziellen Lehrveranstaltungen darauf eingegangen sind, aber Vorbereitung würde ich das nicht nennen. Und auch bei der Weiterbildung, also ich hab sehr viele Seminare und Fortbildungen in die Richtung gemacht. Das ist theoretisch. Also theoretisch weiß ich was ein Flüchtling ist, ich weiß was ein Asylsuchender ist. Das weiß ich alles mittlerweile. Aber ich weiß nicht, wie ich mit ihnen arbeiten soll. Das ist nicht das Wissen, was ich bekommen habe.“
(Lehrerin 2)*

Es besteht ein Dialog zwischen Praxis und Theorie. Einerseits kann man sagen, dass die Wissenschaft Wissen für die Praxis produziert, andererseits wird Praxiswissen wiederum wissenschaftlich legitimiert. Trotzdem wird die Differenz zwischen praktischem Handeln und wissenschaftlicher Reflexion nicht aufgehoben. Das Problem dabei ist, dass wissenschaftliches Wissen frei von Handlungszwängen ist. In der Anwendung muss sie wiederum gegen eine eingefahrene Praxis steuern. (vgl. Zacharaki/Eppenstein/Krummacher 2015:9f) Auch bei dem Projekt „BeBeSch“ war die Unkenntnis der Lehrpersonen bezüglich Mehrsprachigkeit, Migration, Beurteilung und Diagnostik erkennbar. Das zeigt, dass die Lehrerbildung in früheren Zeiten, beziehungsweise bis vor kurzem, vernachlässigt wurde. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:263)

5.3.2. Migrationshintergrund der Lehrerinnen

Auch Lehrer*innen mit Zuwanderungshintergrund können ethnisierende Erfahrungen machen. Ein türkischstämmiger Lehrer, der Sozialwissenschaften und Geschichte studierte, wurde zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Während er wartete wurde er von einem Deutschlehrer angesprochen, dass sie keinen Lehrer für den Muttersprachenunterricht suchen. (vgl. Bozay 2012:118) Diese Art der Erfahrung machten auch die von mir befragten Lehrerinnen mit Migrationshintergrund.

„Dadurch, dass ich selbst Schülerin mit Migrationshintergrund war, habe ich schon ein bisschen Einsicht. Ich kann mir vorstellen, wie es ihnen geht. Nur von der Ausbildung eigentlich nicht. Es ist schon angesprochen worden, aber nebenbei und kurz.“ (Lehrerin 1)

Eigene Migrationserfahrungen der Lehrpersonen werden von allen drei Lehrerinnen, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, positiv bewertet. Sie können eine Vorbildfunktion einnehmen und zeigen, dass ein Migrationshintergrund kein Hindernis für eine berufliche Entwicklung ist.

„In meiner ersten Klasse, in der ich Klassenvorstand war, da gab es gar kein rein-österreichisches Kind, es hatten alle Migrationshintergrund. Und der ‚Running Gag‘ bei ihnen war, dass auch der Klassenvorstand nicht aus Österreich kommt, wir sind alle quasi Ausländer und wir hatten es super lustig dadurch und das hat ihnen irgendwie gefallen, hab ich so den Eindruck gehabt.“ (Lehrerin 1)

*„Bei den Kindern, hast du als Lehrer*in sicher ein größeres Ansehen, sag ich jetzt einmal, grad bei Migrationskindern, als jetzt österreichische Lehrer*innen. Du bist automatisch ‚cool‘, sobald du einen Migrationshintergrund hast. Und es ist ihnen auch immer wichtig zu wissen, woher kommt dieser Migrationshintergrund. Dieses ‚in die Schulbaden stecken‘, das passiert. Du bist dann Teil der Gruppe, weil du einen Migrationshintergrund hast. Und du verstehst sie sozusagen besser, als wenn du keinen hättest. Das ist mir aufgefallen.“ (Lehrerin 2)*

„Der eine Vorteil, oder das kann man gut nutzen, indem man sie darauf aufmerksam macht. ‚He, ich bin ja auch so wie ihr. Ich hab auch einen Migrationshintergrund, ich

spreche Deutsch. Ich will nicht zurück nach Rumänien'. Du kannst eine Vorbildfunktion einnehmen. Du kannst sie coachen, 'Österreich ist nicht so ,blöd' wie ihr das immer behauptet. "' (Lehrerin 1)

Eine Herausforderung besteht, laut einer interviewten Lehrerin, darin, den Schüler*innen bewusst zu machen, dass Österreich ihr Zuhause ist. In der folgenden Aussage kann man auch das von Mecheril beschriebene Entstehen einer Mehrfachzugehörigkeit erkennen.

*„Dadurch dass ich eben einen Migrationshintergrund habe, [...] haben Schüler*innen auch immer versucht mich in ihr Boot zu holen ‚Ja die Österreicher hin und her und das und das‘ Ich habe schon eine große Herausforderung darin gesehen, sie davon wegzuführen und ihnen bewusst zu machen, dass sie in Österreich leben und das sie vielleicht schon in zweiter oder dritter Generation da sind und dass sie eigentlich in ihrer Heimat sag ich jetzt einmal, weil sie bezeichnen ja diese Gegend, aus der sie herkommen als Heimat, und so weiter, dass sie dort eigentlich auch nicht einheimisch sind, sondern dass sie eigentlich mehr in Österreich einheimisch sind.“ (Lehrerin 1)*

Die Studie der Hochschule Zürich zeigt auch von die positiven Aspekte eines Migrationshintergrundes von Lehrpersonen. Den ersten Punkt bildet die persönliche Erfahrung, denn auch Migrationshintergründe sind von Vielseitigkeit geprägt. Alle befragten Lehrer*innen gaben an, regelmäßig Kontakt zu Familien in den Herkunftsländern zu haben. Weiteres werden Freundschaften mit Menschen derselben Herkunft eine große Bedeutung zugeschrieben. Dabei lässt sich auch eine Empathie hinsichtlich der Situation ihrer Schüler*innen erkennen. Der zweite Punkt ist die Vorbildfunktion. Diese Lehrpersonen sehen einen wichtigen Aspekt darin ihren Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die Rolle einer eigenen transnationalen Identität aufzuzeigen. Dabei unterstützt ein Teil der Lehrpersonen durch Sprachförderung die Schüler*innen, ein anderer Teil vermeidet diese Herangehensweise bewusst, um Schüler*innen gleicher Herkunft nicht zu bevorzugen. Den dritten Punkt bildet die Teamkooperation. In den Aussagen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zeigt sich deutlich die Dominanz der Schweizer Werte und Normen, die in der Schule dominieren. Im Kollegium fühlen sie sich voll akzeptiert. Kein Lehrpersonal sprach von einer Zurückweisung der

Partizipationsansprüche. Ob die Lehrpersonen ihr kulturelles Potenzial miteinbringen, hängt von der Teamstruktur der Schule ab. (vgl. Edelmann 2006:246f)

Von den Vorteilen eines Migrationshintergrundes in Schulen, mit einem hohen oder mittleren Anteil an Kinder mit Migrationshintergrund, berichten vor allem die zwei Lehrerinnen, die auch Wurzeln außerhalb Österreichs haben. Die Erfahrung des „Ausländerseins“ kann einen erweiterten Blickwinkel mit sich bringen. Neben den schon genannten Punkten kann auch die Beherrschung einer weiteren Sprache von großem Vorteil sein.

*„Du bist Dolmetscher, wenn du eine andere Sprache kannst, vor allem in der die Kinder, die Migrationshintergrund haben, verwachsen sind. Du bist nicht nur Lehrer*in sondern auch Dolmetscher für die Kinder und die Eltern. [...] Wenn die Eltern jetzt kein Deutsch sprechen, sondern nur Serbisch oder Kroatisch, da bist du dann der Übersetzer.“ (Lehrerin 2)*

5.3.4. Ungleichheiten im österreichischen Schulsystem – „Brennpunktschulen“

„Mein Kind hat auch einen Migrationshintergrund, aber ich würde mein Kind nicht in eine Schule geben, in der nur Kinder mit Migrationshintergrund sind.“ (Lehrerin 1)

Die Ungleichheit im Schulsystem spiegelt die gesellschaftliche Situation in Österreich wieder. Die Schüler*innen gehen in den Wohnbezirken in die Schule, dabei ist in bestimmten Bezirken eine hohe Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund oder sehr bildungsferne Gesellschaftsschichten vorzufinden. Durch diese Gliederung der Gesellschaft ergeben sich „Brennpunktschulen“, in denen ein niedrigeres Leistungsniveau vorherrscht.

Allemann-Ghionda et al. machen die Schule für das fehlende Überwinden der Ausgangslage der Schüler*innen verantwortlich: „Die Klage über kindliche Entwicklungsdefizite und familiäre Distanz zur Schule fällt, wenn ein Bildungssystem eher separierend ausgerichtet ist, im Grunde auf das Bildungssystem zurück, weil es in diesem Falle den Schulen offenbar nicht oder unzureichend gelingt, defizitäre Ausgangslagen zu überwinden, die Eltern zum Beispiel über das schulische Angebot oder über den Förderbedarf ihres Kindes zu informieren, ihnen die eigenen Erwartungen zu vermitteln und sie in die schulische Arbeit einzubinden.“ (Allemann-Ghionda et al. 2006:261)

Der Begriff „Ethnogenie“ wurde von Bukow und Llayora geprägt, dieser fasst Ethnisierungsprozesse zusammen. Unter „sekundäre Ethnogenese“ verstehen sie, dass die kulturell konstruierten Gruppen die Dynamik der Ethnisierung in Form von zugeschriebenen „sozialen Räumen“ der Mehrheitsgesellschaft produzieren und reproduzieren. (vgl. Bozay 2012:120f)

Bozay betrachtet die verantwortlichen Gesellschaftsstrukturen: „Je mehr sich Angehörige der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Zuwanderern abschotten, desto mehr verstärkt sich auch der Rückzug der Zuwanderer aus den Strukturen und Werten der Aufnahmegesellschaft.“ (ebd. 2012:119)

Laut dem österreichischen Integrationsbericht 2018 sind in den Wienerbezirken Leopoldstadt, Margareten, Favoriten, Meidling, Fünfhaus, Ottakring und Brigittenau 40% der Menschen im Ausland geboren. (vgl. Integrationsbericht 2018:114) Unter den österreichischen Gemeinden gab es zu Jahresbeginn 2018 53 Gemeinden, in denen der Anteil der im Ausland geborenen Menschen bei 25% oder mehr lag. (vgl. ebd. 2018: 80) Der Integrationsbericht analysiert auch das Bildungsniveau von Menschen mit Migrationshintergrund: „Fast jede zweite Person mit Migrationshintergrund (47%), deren Eltern lediglich einen Pflichtschulabschluss aufwiesen, verfügte 2014 ebenfalls über keinen höheren Bildungsabschluss. In der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund wurde das niedrige Bildungsniveau weit weniger oft ‚vererbt‘, nämlich nur zu gut einem Fünftel (22%).“ (ebd. 2018:50)

Folgende Gesprächsausschnitte verweisen auf die Bildungssituation in Österreich:

„Es ist ein anderes Leben einfach. Ich denke mir in einer Brennpunktschule ist es ein anderes Tun oder ein anderes Miteinander als in einer normalen NMS oder VS oder Gymnasium. Familien suchen den Wohnort bedacht nach der Schule aus.“ (Lehrerin 2)

„Warum gibt es Schulen, in denen es 99% Kinder mit Migrationshintergrund gibt? Eindeutig. Weil das einfach Vierteln sind, oder Bezirke, in denen eben der ‚Ausländeranteil‘ so hoch ist.“ (Lehrerin 1)

„Aber wenn du jetzt in so einem Arbeiterviertel wohnst. Du hast halt selber einen anderen Zugang zu Bildung.“ (Lehrerin 2)

„Es gibt bildungsnah oder bildungsferne Familien. Natürlich gibt es viele bildungsnah Familien in der NMS, aber der Großteil wird von einer bildungsfernen Schicht dominiert.“ (Lehrerin 2)

„Eine Umfrage in meiner Klasse verdeutlicht. In meiner Klasse gibt es keine Eltern mit Matura.“ (Lehrerin 1)

Diese Aussagen zeigen, dass politische Entscheidungen die Bildungssituation in Österreich verändern könnten.

„Mal schauen wie sich das politisch entwickelt, dass diese Sprengel aufgelöst werden. Ich weiß nicht, ob das so eine gute politische Idee ist.“ (Lehrerin 2)

Im ersten Interview verweist eine der Lehrerinnen darauf, dass in den sogenannten Brennpunktschulen die meisten österreichischen Kinder einen Förderbedarf vorweisen.

„Meistens hat das eine österreichische Kind in der Klasse, das hab ich vergessen zu erwähnen, einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Das heißt er wird in Deutsch, Mathematik und Englisch nach dem Lehrplan der Sonderschule benotet. Also es ist nicht das gleiche.“ (Lehrerin 1)

Zwei von den drei befragten Lehrerinnen gehen davon aus, dass Kinder aus „Brennpunktschulen“ es schwieriger im späteren Berufsleben haben. Nicht die Neue Mittelschule an sich verhindert ihrer Meinung nach die Aufstiegschancen, es ist die Lage der Schule.

„Dein Kind wird nicht in der Lage sein gesellschaftlich aufzusteigen, wenn es in eine solche NMS geht. Also es ist möglich, aber es ist vielfach schwerer. Das Niveau ist schon niedriger in einer solchen NMS im 10. Bezirk mit 99% Migrationshintergrund. Eine Schülerin aus Döbling, die ein Gymnasium besucht hat es einfacher.“ (Lehrerin 1)

„Du veränderst deine Sprache und deine Einstellung. Ich will nicht sagen, ‚NMS ist schlecht‘. Es gibt unterschiedliche NMSn. Es gibt Dörfer, wo die NMSn wirklich gut sind, wo sie ein gutes Niveau lehren. Aber natürlich ein Großteil der bildungsfernen Schicht wird in die NMS gehen. [...] Es kann natürlich anders laufen.“ (Lehrerin 2)

Vor allem die ersten beiden Interviewpartnerinnen berichteten von einem niedrigeren Unterrichtsniveau an diesen Brennpunktschulen. Begründet haben sie das durch das gelernte Motto „Du musst die Kinder dort abholen, wo sie stehen.“. Der Unterrichtsinhalt wird somit an das Können der anwesenden Schulkinder angepasst.

„Aber natürlich passt man das Niveau des Lerninhaltes an seine Schüler an, was pädagogisch auch wertvoll ist. Man kann nicht davonreiten, wenn die Hälfte der Kinder nach dem ersten Satz aussteigt.“ (Lehrerin 2)

„Zum Beispiel Englisch Vokabel beibringen, wenn er nicht das Deutsche kennt. Da musst du mit dem Niveau runtergehen. [...] Ich würd mein Kind nicht in so eine Schule geben, auch weil ich die Erfahrung gemacht habe. Ich war das einzige Kind mit Migrationshintergrund in der Schule und das hat mich super weitergebracht. Und

wenn ich in Wien in so eine Schule gegangen wäre, hätt ich nie so gut Deutsch gelernt.“ (Lehrerin 1)

Laut meiner dritten Interviewpartnerin sind gewalttätige Auseinandersetzungen an sogenannten Brennpunktschulen häufiger.

„Tendenziell sicher höher. Wenn ich es vergleiche, Simmering war 90% würd ich mal schätzen, viel mehr Zwischenfälle, viel mehr Gewalt und Polizei in der Schule. Es kann auch sein, dass es einfach eine Brennpunktschule ist. das es einfach der Bezirk auch schon alleine ist. Je ländlicher es wird, desto anders sind die Integrations- oder Migrationskinder auch.“ (Lehrerin 3)

Aus der quantitativen Studie „Integration im Klassenzimmer“ geht hervor, dass Schülerinnen mit Migrationshintergrund oder aus der Türkei eine geringfügige höhere Gewaltbereitschaft aufweisen. Die von ihnen durchgeführten Ergebnisse bestätigen die Ergebnisse vorheriger Studien. Es wurde jedoch festgestellt, dass dies sich auf die Neue Mittelschule bezieht, in Allgemeinhöheren Schulen konnten diese Ergebnisse nicht bestätigt werden. (vgl. Potanski 2011:160) Für Susanne Wiesinger sind vor allem die religiösen Spannungen Schuld an der vermehrten Gewalt. (Wiesinger/Thies 2018) Dies konnte aufgrund meiner Interviewgespräche nicht bestätigt werden. Es wurde eher die Rolle des Nationalstolzes bei Auseinandersetzungen thematisiert. Potanski und Rossbacher verweisen darauf, dass es nur in Schulen mit einem hohen Migrationsanteil Probleme hinsichtlich der Toleranz zwischen Nationalitäten gäbe. (vgl. Polanski/Rossbacher 2011:161)

Trotz all der negativen Aspekte dieser „Brennpunktschulen“ berichtet Lehrerin 1 von ihren positiven Erfahrungen und den neuen Herausforderungen mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer.

*„Man sagt eben, dass es in diesem Bezirk das schwierigste Pflaster ist, als Lehrer*in zu unterrichten, ich hab es nicht so empfunden. Also ganz im Gegenteil. Natürlich war ich anfänglich skeptisch, ich will nicht sagen ängstlich, aber schon nervös. Ich habe mir das nicht wirklich ausmalen können und habe immer nur durch Hörensagen ‚Nein um Gottes Willen, in Favoriten darfst du nicht Lehrerin werden‘ erfahren und das war dann aber ganz anders. Mir hat das zum Schluss dann sogar gefallen, dass so viele Kulturen und Sprachen in einer Klasse sind. Wir haben mal gezählt in meiner*

Klasse, es waren bestimmt über zehn Sprachen wenn nicht sogar mehr. Das habe ich ziemlich gut gefunden.“ (Lehrerin 1)

5.3.5. Nationalität und der Umgang mit dem „Heimatgefühl“

Eine besondere Form der kulturellen Identität ist die nationale Identität. Auch wenn wir behaupten „Österreicher oder Österreicherin zu sein“, ist dies nicht in unseren Genen erkennbar. Eine solche nationale Identität wird durch Repräsentation gebildet. Eine Nation ist ein politisches System aber auch ein System kultureller Repräsentation. In der vormodernen Zeit galt die Identifikation zum Beispiel mit einer Region oder einem Stamm, diese Form der Identifikation wurde auf nationale Kulturen übertragen. In diesem Zusammenhang wurden Landessprachen geschaffen. Hall beschreibt fünf Elemente, die für die Entstehung einer nationalen Identität relevant sind. Erstens die Erzählung einer Nationalgeschichte, zweitens die Darstellung der nationalen Identität als Ursprung, drittens die Notwendigkeit der Erfindung einer Tradition, viertens der Bedarf eines Gründungsmythos und fünftens die Darstellung eines ursprünglichen Volks. (vgl. Hall 2013:202ff) Die globale Welt des Konsums führt dazu, dass Teile der ärmeren Weltbevölkerung in Regionen ziehen, in denen die Überlebenschancen größer sind. Die ausgewanderten ethnischen Minderheiten führen zu einer Pluralisierung der nationalen Kulturen sowie der Identitäten innerhalb der Nationen. Die Stärkung einer lokalen Identität kann eine Verteidigungsreaktion der ethnischen Gruppen sein. Genauso können neue Identitäten entstehen, wie diese der „schwarzen“ Identität, doch sie besteht neben einem breiten Spektrum von Differenzen. (vgl. ebd. 2012:216ff) Eine Nationalkultur versucht verschiedene Mitglieder einer „Klasse“, eines Geschlechts oder einer „Rasse“ unter einer kulturellen Identität zusammenzufassen. Doch kulturelle Differenzen lassen sich nicht so einfach überwinden. Diese nationale Identität ist eine Struktur kultureller Macht, unterschiedliche Kulturen wurden in einem Prozess gewaltsamer Eroberung zusammen gebracht, um eine einheitliche Hegemonie zu erringen. (vgl. ebd. 2013:206)

Laut Hall sollten wir „nationale Kulturen nicht als etwas Einheitliches sondern als einen diskursiven Entwurf denken, der Differenzen als Einheit oder Identität darstellt. Sie sind von tiefen inneren Spaltungen und Differenzen durchzogen und nur durch die Ausübung kultureller Macht >vereinigt< [...] Alle modernen Nationen sind kulturell hybrid.“ (Hall 2013:207)

Eine der befragten Lehrerinnen berichtet vor allem von einer Anziehungskraft zwischen Schüler*innen mit einer gemeinsamen Herkunft beziehungsweise Kultur.

*„Nationalität ist auch eine Gemeinschaft im Endeffekt und es ist irrsinnig lustig, egal wo du mit den Kindern hinfährst. Du kannst dir sicher sein, dass die Nationalitäten aus den anderen Schulen zu unseren Nationalitäten finden. Sie finden sich immer Freunde aufgrund der Nationalität, auch Mithilfe des Aussehens. Es geht um das Gemeinschaftsgefühl natürlich, nur ich glaube unser Bildungsauftrag liegt in die Richtung gehend ,du bist nicht nur deine Nationalität, du bist das, was du leistest das was du lernst. Du bist mehr als nur ein Reisepass oder eine Staatsbürgerschaft. ‘ ‘
(Lehrerin 2)*

„Und was jetzt immer mehr im Kommen ist seit ein paar Jahren, dass dieser Nationalstolz immer größer wird. Es wird immer mehr, dieses ‚ich darf zum Beispiel meine Ehre verteidigen, weil ich Türke bin‘. Es werden auch sehr viele Sachen über die Nationalität ausgemacht. Auch obwohl es jetzt ein Streit um einen Radiergummi ist, spielt immer die Nationalität oder das Herkunftsland eine Rolle, obwohl es im Endeffekt ja nicht einmal das Herkunftsland ist, weil die meisten Kinder in unserer Schule in Österreich geboren sind. Also die, die im Ausland geboren sind, also ich schätz jetzt einmal von 130 Kindern sind das vielleicht 20. Ja. Und das ist das Erschreckende, und da bist du als Lehrperson schon teilweise überfordert, wie du damit umgehst.“ (Lehrerin 2)

Soziale Ausgrenzungsprozesse in Form von Ethnisierung bestärken laut Bozay die Privilegien der dominanten Mehrheitsgesellschaft. Die Globalisierungsdiskussion bringt das Problem der kulturellen und politischen Identität stärker in den Vordergrund. Kultur wird in diesem Zusammenhang als folkloristisches Element betrachtet und nicht als soziales Gebilde. (vgl. Bozay 2012:119f)

Die andere Lehrerin im selben Gespräch verweist auf die schlechte soziale Lage der Schüler*innen, dadurch bekommt die Nationalität ihrer Meinung nach eine größere Bedeutung.

„Ich glaub auch, dass sie sich daran festhalten, das ist das einzige, mehr oder weniger, auf das sie stolz sein können. Sind wir auch ehrlich, die meisten Kinder, die ich unterrichte, kommen aus einer niedrigen Bildungsschicht. Da gibt es vielleicht nicht so viele Dinge, auf die man stolz sein kann, die man erreicht hat, oder die man hat oder besitzt oder was auch immer. Da bleibt einem oft nur die Nationalität über. Irgendwas womit ich mich rühmen kann.“ (Lehrerin 1)

Auch Bozay geht davon aus, dass im Klassenzimmer eher soziale als kulturelle Faktoren für Probleme ausschlaggebend sind. Die gemeinsame Erfahrung des „Andersseins“, das nicht richtige Dazuzugehören, bringt eine Kluft zwischen „inländischen“ und „ausländischen“ Schüler*innen. Von vielen Jugendlichen wird demnach eine Trennlinie wahrgenommen, dabei geht es um das Wohnviertel, um Bildungs- und Karrierechancen und um Stigmatisierungserfahrungen. (vgl. Bozay 2012:119)

Einig waren sich alle drei Lehrerinnen, dass es wichtig ist sich auf die Gemeinsamkeiten aller Nationen und Kulturen zu beziehen.

„Es ist schwer, aus meiner Erfahrung, nicht auf Unterschiede zu schauen, sondern den Kindern zu helfen, die Gemeinsamkeiten zu finden. Oder sich gegenseitig Dinge aus den Kulturen beizubringen. Dann kommen sie auf Gemeinsamkeiten (Kochen, Rituale). Das man ihnen zeigt, wir sind gar nicht so verschieden. Wir haben alle eine gemeinsame Geschichte.“ (Lehrerin 1)

Die Analyse zeigt, dass die Gemeinsamkeiten, die durch eine gemeinsame Herkunft, Kultur oder Sprache entstehen, durch Symbole verfestigt werden.

„Symbole spielen da auch eine, glaube ich, große Rolle. Ich habe das gemerkt. Beispielsweise ich komme selbst aus Rumänien. Ich hab das nie erlebt. Ich war selber Schülerin oder auch aus meinem Bekanntenkreis habe ich nie erfahren, dass Flaggen und nationale Symbole so wichtig wären. Es hat in Rumänien eine Tasche mit einem Aufdruck der Flagge. Ich habe aber bemerkt, ich nenne es jetzt als Beispiel, vielleicht wird es als diskriminierend gesehen. Die Kosovo Albaner, ich weiß

auch warum, für sie waren Symbole wie Adler und Farben Rot und Schwarz von großer Bedeutung. Sie haben das immer gepusht und getragen. Und das habe ich gesehen, wie das immer mehr auf andere Kinder übergeht. Auf einmal hast du das überall gesehen. Die serbischen Kinder oder bosnischen Kinder tragen auf einmal T-Shirts mit ihren Nationalfarben oder -symbolen.“ (Lehrerin 1)

„Ich hab darüber lachen müssen. Ein rumänischer Schüler der hat auf seinem Platz, seinen Tisch mit der rumänischen Flagge dekoriert, und ich habe mir gedacht ‚was ist das jetzt‘. Dass sie sich eben über diese Symbole ganz stark identifizieren und sich das voneinander anschauen.“ (Lehrerin 1)

Die Interviews zeigen, dass durch Symbole die Gemeinsamkeiten dargestellt werden. Für Hall gibt es zwei unterschiedliche Wege kulturelle Identität zu denken. Die erste Sichtweise betrachtet kulturelle Identität im Sinne einer gemeinsamen Kultur. Es wird als ein kollektives Selbst gesehen, dass hinter den anderen „Ichs“ verborgen ist. Die zweite Sichtweise erkennt neben den ganzen Ähnlichkeiten auch die Differenz als Teil der kulturellen Identität. Beide Seiten werden benötigt um über Identität als Erfahrung zu sprechen. (vgl. Hall 2012:27ff)

Die Erfahrung aller drei Lehrerinnen besagt, dass nur ein geringer Anteil ihrer ehemaligen Schüler*innen tatsächlich in ihr Ursprungsland zurückgeht, auch wenn viel darüber gesprochen wird. Dieses Heimatgefühl wird laut der interviewpartnerinnen stark von Generation zu Generation weitergegeben.

„Da haben wir oft in der Klasse diskutiert: Wollt ihr später wieder zurückgehen? Und da waren schon einige dabei die sagen, ‚ja ich würd schon wieder zurückgehen, ich würde nicht in Österreich leben, oder meine Eltern sagen, dass sie sobald sie in Pension sind, wieder zurückgehen.“ (Lehrerin 1)

Alle drei Lehrerinnen sind sich einig, dass die Eltern auf das „Heimatgefühl“ ihrer Kinder Einfluss nehmen.

„Ich glaube da machen die Eltern einen ganz großen Fehler, dass sie die Kinder immer darauf hin drillen: ‚Das ist nicht unsere Heimat, wir werden wieder in die Türkei gehen.“ (Lehrerin 1)

„Vielleicht ist es die Sehnsucht der Eltern, dass die wieder zurückkehren wollen. Weil die meisten wollten ihr Leben lang zurückkehren. Und dann sind sie in der Pension in

Österreich, ‚ok das habe ich jetzt verpasst‘, obwohl sie es ein Leben lang wollten. Aber die sind halt doch mehr zerrissen, die die weggegangen sind und sie übertragen das anscheinend auf ihre Kinder, so dass ihre Kinder sagen ‚Serbien ist meine Heimat, da komm ich her‘. Aber in Wirklichkeit stimmt es nicht, sie sind hier geboren.“ (Lehrerin 3)

„Es ist aber auch dieses ‚Wir sind Serben‘, ‚Wir sind Türken‘, dass sie die Kinder gar nicht in Richtung Menschlichkeit, sondern eher in Richtung Nationalität reindrängen. Man ist ein aufrichtiger Mensch, man ist ein religiöser Mensch, aber man ist nicht Türke, das macht meine Persönlichkeit ja nicht aus. Aber das wird ihnen von daheim sehr eingedrillt. Sie definieren sich auch über das ‚Wir sind Türken‘ ‚Wir sind Serben‘ oder was auch immer.“ (Lehrerin 2)

Alle drei Lehrerinnen sind sich einig, dass die Nationalität nicht das bestimmende Merkmal einer Person darstellt oder darstellen sollte. Zwei der Interviewpartnerinnen stehen für ein aktives Eingreifen in Gruppenbildungen, die augenscheinlich durch die Nationalität bestimmt sind. Eine Lehrerin macht jedoch darauf aufmerksam, dass nicht nur die Nationalität bei der Gruppendynamik im Vordergrund steht.

„Es ist schon bemerkbar, dass die türkischen Kinder immer eine Sonderstellung haben, sich am wenigsten integrieren, sich meistens als Gruppe absondern und nicht so unter die anderen mischen. Ich muss als Lehrerin aktiv eingreifen, so dass ich sage, ok ich setze euch aktiv auseinander, damit ihr andere Freunde auch habt. Man kann mit jedem befreundet sein. Von sich aus rotten sie sich in den Pausen zusammen.“ (Lehrerin 3)

„Aber ich vermute dass die Nationalität egal ist, wenn du nicht der ‚Coole‘ bist, wirst du gar nicht aufgenommen.“ (Lehrerin 3)

Laut Bozya klagen Lehrerinnen oft, dass sich die Migrationskinder oder -jugendliche nicht als „Deutsche“ beziehungsweise in diesem Fall als „Österreicher“ definieren. Doch dabei ist die Mehrheitsgesellschaft nicht ganz unschuldig, denn sie versucht ihre eigene Identität zu verifizieren, in dem sie sich von der Migrationsgesellschaft abgrenzt. Diese Tendenz verstärkt die Selbstethnisierung vieler Menschen mit „Migrationshintergrund“ zur jeweiligen Herkunftsgesellschaft. Durch alltägliche Diskriminierung und Rassismus werden selbst hier geborene Migrationsjugendliche

mit vermeintlich geteilten Werten und Normen der Herkunftsgesellschaft konfrontiert. (vgl. Bozay 2012:117)

Eine Lehrerin betont wiederholt die Wichtigkeit die, Gemeinsamkeiten und die gemeinsame Sprache zu fördern. Doch auch das Wissen über Unterschiede hat für sie Bedeutung und verhindert ein oberflächliches Miteinander.

„Dann habe ich einmal geschaut wie viele Sprachen in diesem Pool drinnen sind und dann habe ich in verschiedenen Sprachen, ich glaub ‚Hallo‘ oder ‚Herzlich Willkommen‘ auf Kärtchen geschrieben und verkehrt auf die Tische hingelegt. Jedes Kind hat sich wohin gesetzt und jeder hat das umdrehen und vorlesen sollen. Und dann hab ich gefragt ‚Wer hat das verstanden?‘. Da hat sich immer jemand gemeldet und dann konnte er oder sie gleich erzählen: ‚Ich spreche diese Sprache. Das ist Rumänisch‘. Da waren alle gleich ‚Ah so unterschiedliche Sprachen gibt’s in unserer Klasse‘. [...] Ich glaub solche Dinge sind ganz wichtig. Dass sie voneinander vieles wissen, oder mehr wissen als ‚Der hat immer blaue Jeans an‘. Sodass es nicht so oberflächlich bleibt. Das war nett.“ (Lehrerin 3)

Diese Lehrerin berichtet von positiven Aspekten beim Thematisieren von Kultur und sprach. Mecheril weist darauf hin, dass durch Betrachtung der Herkunft im Klassenzimmer, zum Beispiel mit der Frage „Woher kommt ihr?“, zur Differenzierung der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund beigetragen wird. (vgl. Mecheril 2016:22)

5.3.6. Stereotypisierung & Rassismus

Alle von mir befragten Lehrpersonen waren sich einig schon einmal etwas gesagt zu haben, was man als rassistisch interpretieren könnte. Es ist ziemlich leicht etwas zu sagen, worin sich jemand diskriminiert fühlt. Dabei schließen sich auch die Lehrerinnen mit Migrationshintergrund nicht aus. Vor allem eine Lehrerin sieht einen schmalen Grad zwischen Stereotypisierung und Rassismus.

„Wo fängt Rassismus an? Es ist oft auch eine Erklärung für manche. Du erklärst mit der Nationalität einen Stereotyp und es ist weit verbreitet, ein Stereotyp von einer türkischen Familie zum Beispiel. Man hat gleich etwas im Kopf. Ich würd das nicht als Rassismus bezeichnen, sondern als Stereotyp. Du begegnest vielen Menschen, du begegnest vielen Familien, vielen Eltern und du hast deine Schulbuden, in die du sie einsortierst. Aber das ist jetzt kein bösgemeinter Rassismus.“ (Lehrerin 2)

„Ich glaub das ist eine Typisierung. Du hattest schon einmal eine Erfahrung und übernimmst das dann. Aber im Endeffekt, wenn du die Person besser kennst, wenn du sie als Klassenvorstand vier Jahre kennenlernst, sagst du dann nicht, das ist trotzdem ein Türke. Wenn du viel mit verschiedenen Menschen zu tun hast, hast du einen Typ im Kopf. Er wird bestätigt oder nicht bestätigt. Das ist für mich kein Rassismus. Rassismus soll ja einen diskriminierenden Hintergrund haben, wenn ich im Lehrerzimmer sage typisch, ich rede jetzt über dich, weil du eine Handlung abgeschlossen hast, die mir nicht passt, weil wenn es keine Probleme gibt, gehst du nicht auf die Nationalität los. Erst bei Problemen, die durch die Nationalität, die Sprache oder die Religion entstehen. Erst dann kommst du in die Typisierung hinein.“ (Lehrerin 2)

Rassistisches Verhalten wurde in beiden Interviews immer wieder thematisiert, nicht nur in gesprochener Form. Rassismus tritt häufig in Form von Körpersprache in den Vordergrund, zum Beispiel durch Mimik oder Augenrollen. Die Interviewgespräche haben auch gezeigt, dass es in allen Situationen zu rassistischen Verhaltensweisen kommen kann. Dieses Verhalten beginnt bei Schüler*innen oft als Spaß und endet mit einer Auseinandersetzung.

„Und teilweise werden rassistische Meldungen lustig, kumpelhaft, scherzhaft verwendet. Aber wenn dann die Stimmung gerade nicht passt, dann kracht es. Dann hast du viele Handgreiflichkeiten und körperliche Gewalt. Das kommt immer wieder vor.“ (Lehrerin 3)

Rassismus ist jedoch kein Phänomen, das nur unter den Schulkindern verbreitet ist, es kommt in allen möglichen Situationen zu rassistischen Verhaltensweisen.

„Ich habe das in meiner alten Schule auch erlebt, dass sich der Schulwart einer Lehrerin gegenüber rassistisch verhält, also sie nicht beschimpft hat, aber sie abwertend behandelt hat. Ich bin mit dem zum Beispiel sehr gut ausgekommen. Dann hat sie mir einmal erzählt wie er mit ihr umgeht und mit ihr redet. So kenn ich ihn nicht. Das ist wegen dem Background.“ (Lehrerin 3)

*„Auch bei Eltern ist mir das schon passiert, dass sie sehr dankbar waren, wenn ich mit ihnen respektvoll, also normal, umgegangen bin, das sie gesagt haben ‚Wir haben schon andere Erfahrungen mit Lehrer*innen gemacht‘. Was ich auch sehr traurig finde. Wobei ich die andere Seite verstehen kann, was mir auch schon passiert ist, dass es irrsinnig frustrierend ist, wenn die Eltern nicht Deutsch sprechen“ (Lehrerin 3)*

Bei zwei von drei Lehrerinnen wurde die Bedeutung der Herkunft des Islamlehrers betont. Rassismus und Vorurteile sind nicht nur zwischen Österreichern und Menschen mit Migrationshintergrund zu finden, sondern es kann auch zu rassistischen Verhalten zwischen den Migrationsgruppen kommen.

„Wir haben einen türkischen, muslimischen Religionslehrer und viele Kinder haben sich heuer abgemeldet weil das ein Türke ist und sie nicht die gleiche Art des Islams gelehrt bekommen, ihrer Meinung nach. Ägyptische oder tunesische Kinder zum Beispiel. Es wurde explizit nachgefragt welche Nationalität der Religionslehrer hat.“ (Lehrerin 2)

„Man muss sich vom Religionsunterricht abmelden, nicht dazu anmelden, sonst ist man automatisch angemeldet. Zum Beispiel bezüglich Rassismus. Wir haben an unserer Schule einen Religionslehrer mit bosnischem Hintergrund, und da haben sich Schüler vom Religionsunterricht nicht abgemeldet. Auf einmal haben die Eltern erfahren, dass es kein türkischer Religionslehrer ist oder was sie sich vorgestellt

haben, sondern ein bosnischer Religionslehrer. ‚Wir wollen unser Kind jetzt abmelden‘ heißt es dann.“ (Lehrerin 1)

Rassismus ist überall anzutreffen, dabei bleibt auch das Lehrerzimmer nicht ausgeschlossen. Eine Lehrerin berichtete von dem Islamlehrer ihrer Schule. Zu Beginn wollte dieser nur mit einem Mann reden, durch Gespräche wurden die Diskriminierung und der Sexismus jedoch überwunden. Mittlerweile werden kulturelle und religiöse Fragen gemeinsam besprochen. Als zum Beispiel Verwirrungen rund um das Thema Ramadan auftraten, konnte er bei der Vermittlung und Aufklärung helfen. Auch die erste Lehrerin berichtete von rassistischem Verhalten der Direktorin den türkischen Kolleginnen gegenüber. Der Umgang mit Rassismus ist keine Anforderung die nur Lehrer*innen betrifft, doch sie können einen respektvollen Umgang mit allen Menschen vorleben und eine Vorbildfunktion einnehmen.

5.3.7. Religion der Schüler*innen und der Religionsunterricht

Bei den Gesprächen über Kultur, kam auch immer die Sprache auf Religion. Jede Religion beinhaltet Traditionen, Rituale und Feste, in Österreich ist ein Gottesdienstbesuch am Schulanfang und zu Schulende üblich, dabei steht nicht die persönliche Religion im Vordergrund, sondern die gemeinsame Feier.

„Am Jahresanfang und Jahresende haben wir einen Gottesdienst. Es ist egal, welchen Glauben du hast, du kannst jedes Glaubenshaus betreten. Es geht um einen gemeinsamen Start in das Schuljahr. Es hat bei mir kein einziges muslimisches Kind gesagt ‚Nein ich gehe da nicht rein‘.“ (Lehrerin 2)

Eine Lehrerin berichtet davon, dass diese Tradition in ihrer Laufbahn als Lehrerin noch keine Probleme hervor brachte. Aufgrund von Erzählungen anderer Lehrer*innen kann ein Besuch in einem Gotteshaus durchaus Irritierungen hervorrufen, das Thema Religion verlangt nach einem sensiblen Umgang.

*„Mir fällt ein konkretes Beispiel ein, wo ein paar Lehrer*innen verstört waren. Ich war nicht dabei, das ist ‚Hören Sagen‘. Eine Klasse machte einen Ausflug in Wien, um die Gebäude architektonisch und geschichtlich anzuschauen. Die Schüler*innen hätten in die Kirche gehen sollen. Da war eine Schülerin mit Kopftuch mit türkischem Hintergrund. Eine Lehrerin hat darauf bestanden, dass sie in die Kirche rein gehen muss. Sie wollte nicht. Das hat sich hochgeschaukelt, die Schülerin hat die Eltern angerufen. Dann ist der große Bruder bei der Direktorin gestanden: ‚Warum muss sie in die Kirche? Das ist gegen den Glauben.‘ Die Lehrerin wollte aus architektonischem Grund dort reingehen. Sie würde auch in eine Moschee gehen. Das hat eine Diskussion im Lehrerzimmer ausgelöst. Die einen meinten das war nicht ok, es war aufgezwungen, andere meinten es geht ja nur um ein Gebäude. Man hat sie dann als ausländerfeindlich gehandhabt.“ (Lehrerin 1)*

Alle drei Lehrerinnen sehen es nicht problematisch, dass Religionsunterricht in der Schule angeboten wird. Trotz dessen würden alle eine „Weltstunde“ oder „Ethikunterricht“ dem Religionsunterricht vorziehen. Die Schüler*innen hätten dadurch die Möglichkeiten auch von anderen Religionen zu lernen. Auch hier könnte man die Gemeinsamkeiten betonen und ein gegenseitiges Verständnis fördern.

„Ich bin selbst ohne Bekenntnis, ich bin römisch katholisch aufgewachsen und ich persönlich sage, mich stört ein Kreuz in der Klasse nicht. Ich kann aber verstehen, dass man sagt, dass es ein religiöses Zeichen ist, was nicht angebracht ist. Das man es nicht aufhängt, ist für mich genauso ok. Es ist so oder so ok.“ (Lehrerin 3)

„Es ist egal welchen Religionsunterricht, sei jetzt der Römisch-Katholische oder der Islamische, für mich steht da an dieser Stelle, statt dem Religionsunterricht, ich will es jetzt nicht Ethikunterricht nennen, weil das Wort verschrien ist. Ich würde eine ‚Weltstunde‘ hernehmen, um verschiedene Kulturen kennen zu lernen. Wie sind Religionen entstanden? Was sagen eigentlich die einzelnen Religionen aus? Viele Kinder wissen nicht, was ihre eigene Religion aussagt, oder was hier Bedeutung hat. Das Einfachste wäre eine Stunde, um ein Weltgeschehen oder ein Zusammenleben auf der Welt zu behandeln. Das sollte mehr im Vordergrund stehen, nicht ein Religionsunterricht. Was ich aber schon glaube, wenn ich wirklich religiös bin, dann kann es einen Unterricht geben, der die Religion behandelt. Aber ich würde ihn nicht in der Schule stattfinden lassen, sondern in den Glaubenshäusern.“ (Lehrerin 2)

Der Religionsunterricht kann laut einer Lehrerin auch Differenzen betonen und eine Gruppenbildung hervorrufen. Eine gemeinsame Unterrichtsstunde, die Religion und Kultur behandelt, könnte die Arbeit für die Lehrer*innen erleichtern.

„Das führt zur Grüppchenbildung. Das führt zu Differenzen. Es sollte einen gemeinsamen Unterricht geben, wo man über Dinge spricht. So quasi ungeschriebene Gesetze. ‚Wie soll ich mich als junger Mann den Mädchen gegenüber verhalten? ‘“ (Lehrerin 1)

Die erste Lehrerin erzählte davon, dass sie von der Schule dazu motiviert werden, Schüler*innen mit nicht römisch-katholischer Religion zur Abmeldung vom Religionsunterricht zu animieren. Dabei geht es darum, dass die Stunde nicht für diese Religionen aufgewandt wird, denn nur wenige Kinder sind davon betroffen. Für einige Glaubensrichtungen gibt es auch kein Angebot, weil es keine Lehrkraft dafür gibt.

5.3.8. Umgang der Schule mit Sprachenvielfalt

Sprache trägt zur Identitätsbildung bei und bringt Gemeinsamkeiten und Differenzen zum Ausdruck. Schon Georg H. Mead verweist auf die Bedeutung der Sprache: „In unserer Darstellung der Entwicklung der Intelligenz verweisen wir darauf, daß der Sprachprozess für die Entwicklung der Identität maßgebend ist.“ (Mead 1973:177)

Alle Lehrerinnen erkennen die Bedeutung einer gemeinsamen Sprache. Sie sehen die Wichtigkeit auch mit der Sprache ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen.

„Ich glaub manche Kollegen vertreten meine Meinung, aber vielleicht aus anderen Gründen. Das da wieder umgekehrter Rassismus ist ‚Bei uns wird Deutsch gesprochen‘, sag ich auch, aber nicht mit dem Ton und aus einem anderen Grund einfach. Weil es auch ein ‚Wir‘ ist und wenn du dich mit der Sprache absonderst, ist es kein ‚Wir‘, sondern dann gibt es die und die und die Gruppe. Dieses Gemeinschaftsgefühl muss irrsinnig gefördert werden und ganz viel Augenmerk drauf gehalten werden, dann kann man diese ganzen Probleme gleich im Vorhinein abfangen, damit die gar nicht entstehen. Aber es wird nicht viel Wert darauf gelegt oder es wird nicht erkannt, wie wichtig das ist. So ein präventives Handeln, würd ich mir wünschen, wenn eine Schule das ganz gesammelt tut.“ (Lehrerin 3)

„Du musst ihnen aufzeigen, wir sind in einem Land, wo es Menschen gibt die verschiedenen Hintergründen haben und die Sprache, die wir gemeinsam haben, ist Deutsch und deshalb reden wir deutsch oder weil wir uns gegenseitig respektieren, damit jeder versteht, worüber wir uns unterhalten.“ (Lehrerin 1)

Bei der Benutzung der Sprache im Klassenzimmer sind sich alle drei Lehrerinnen einig, Deutsch sollte die anzuwendende Sprache sein. Der Sprachgebrauch am Schulhof bringt Diskrepanzen mit sich. Auf der einen Seite ist es wichtig, die Erstsprache der Schüler*innen zu fördern, auf der anderen Seite kann es aufgrund der Sprachen zu Ausgrenzungen und Missverständnissen kommen.

„Sie dürfen laut Direktion keine fremden Sprachen außer Englisch im Schulhof reden, also sie dürfen nicht türkisch oder serbisch sprechen. Also wenn man es hört oder wenn man es mitbekommt, sag ich jetzt einmal, weisen wir sie zurecht. Wir sind sehr

dafür, dass sie im Schulgebäude deutsch sprechen, auch im Pausenhof sollen sie deutsch sprechen.“ (Lehrerin 2)

„Das mit der Sprache find ich, ja das gibt es bei uns auch. Wir müssen die Kinder immer aufmerksam machen, ‚Nein, Deutsch wird in der Klasse gesprochen. Ihr sprecht eh die ganze Zeit eure Sprache, eure Muttersprache zuhause und in den Geschäften und im ganzen ‚Gretzl‘.“ (Lehrerin 1)

Alle Lehrerinnen sind sich einig, die gemeinsame Sprache zu fördern, doch eine Lehrerin sieht nicht die Notwendigkeit die deutsche Sprache in der Freizeit in den Pausen, zu praktizieren. Für sie ist die Anwendung anderer Sprachen im Pausenhof nicht problematisch sondern etwas Natürliches.

„Im Unterricht klar, eindeutig, Deutsch. Deutsch ist die Unterrichtssprache. In der Pause ist es aber meiner Meinung was anders und wo kommen wir dann hin. Darf dann in öffentlichen Gebäuden nur noch Deutsch gesprochen werden?“ (Lehrerin 1)

„Ich halte das aber für einen falschen Weg, weil dadurch symbolisierst du oder gibst ihnen zu begreifen, obwohl wir das nicht meinen, aber dadurch bringst du rüber, dass Deutsch wichtiger ist und Deutsch eine ordentliche Sprache ist oder eine bessere Sprache ist als jetzt Türkisch, Bosnisch oder Arabisch. Und ich sehe das als den falschen Weg, weil die Kinder verstehen das nicht, warum sie Deutsch reden sollen, warum wir darauf pochen mehr oder weniger, dass sie deutsch sprechen sollen und dass glaub ich eben muss man eben entweder anders handhaben oder den Kindern wirklich deutlich zu verstehen geben, wir wollen nicht, dass ihr Deutsch sprecht, weil eure Sprache nichts wert ist und Deutsch 1000 mal wichtiger ist. Sondern wir wollen, dass ihr Deutsch sprecht, weil ihr in Österreich lebt und hier euer ganzes Leben abspielt, hier in die Schule geht und später mal hier vielleicht mal beruflich Fuß fassen wollt und es ist doch gut, wenn ihr dann alles versteht und euch auch deutlich ausdrücken könnt in den verschiedenen Situationen. Ich find es einfach nur witzig, oder ich weiß nicht, ich find das einfach nur banal zu sagen ‚Die Ayşe darf jetzt nicht mit der Özge türkisch reden in der Schule‘. Sie sind da jetzt in der Ecke nur zu zweit, es sind jetzt keine anderen Kinder dabei, wo du denkst, ok die sprechen jetzt türkisch, damit die Julia das nicht versteht. Sondern die sind zu zweit und haben etwas Privates zu bereden, ist ja auch ganz legitim in der Pause. Da finde ich das eigentlich nur witzig und banal, ihr dürft jetzt nicht türkisch reden, ihr müsst jetzt

deutsch reden. Weil sie es eigentlich gewohnt sind. Das ist für sie unnatürlich. [...] Ich hab Kolleginnen im Lehrerzimmer, die reden miteinander Türkisch. Geht mich nichts an und find ich auch nicht schlimm.“ (Lehrerin 1)

Die zweite Lehrerin bevorzugt einen anderen Umgang mit Sprachen im Pausenhof. Sie sieht auch Nachteile wenn verschiedene Sprachen aufeinandertreffen.

„Es ist auch gut, dass man seine eigene Muttersprache praktiziert. Und es bringt auch sehr viel für den Spracherwerb in Deutsch, aber was ich zum Beispiel öfter mal beobachte, dass sie untereinander vor allem serbisch oder türkisch reden. [...] Es sind halt so Situationen wenn sie in der Pause zusammen sitzen, egal woher, es gibt bei uns keine Gruppe, die nur Türken sind oder die nur Serben sind. Sie sind bei uns einfach kunterbunt gemischt im Endeffekt. Dann sitzen in einer großen Gruppe zwei dabei und reden türkisch und man merkt anhand der Körperhaltung, dass es um jemanden in der Gruppe geht. Das find ich nicht in Ordnung.“ (Lehrerin 2)

Eine Lehrerin berichtet auch davon, dass die österreichischen Schüler*innen vor allem in Schulen mit einem hohen Migrationsanteil den Akzent der Kinder mit Migrationshintergrund übernehmen.

„Die österreichischen Kinder, die es vereinzelt in den Klassen gibt, die sind stark, nicht diskriminiert, sondern ausgeschlossen. Damit diese österreichischen Kinder Anschluss finden, übernehmen sie oft die Sprache und das Vokabular der Kinder mit Migrationshintergrund. Obwohl diese Kinder schon wüssten das man sagt ‚Wir gehen in den Park‘ und nicht ‚Gemma Park‘“ (Lehrerin 1)

5.3.9. Formen der Sprachförderung

Es gibt in den unterschiedlichen Schulen verschiedene Formen der Sprachförderung. In einer Schule wird der Sprachunterricht in den normalen Schulalltag integriert, dies führt zu Problemen und Schwierigkeiten, denn die Zeit, in der Schüler*innen als außerordentliche Schüler*innen gelten, ist zeitlich begrenzt. Sie erzählte von drei außerordentlichen Kindern in einer Klasse von insgesamt 24 Schüler*innen, in denen die Nebenfächer (zum Beispiel Geographie oder Biologie) allein unterrichtet werden. Dabei muss die Lehrperson vier Stunden, passend für die unterschiedlichen Levels der Schüler*innen, vorbereiten. Sie würde eine Förderklasse oder einen Zweitlehrer für hilfreich empfinden. Sie berichtete auch, dass es allgemein mehr Personal geben müsste, die an der Integration arbeiten. Sie ist sehr dankbar, dass es in der Ortschaft eine Gruppe freiwilliger Helfer gibt, die Deutschkurse für die Kinder oder auch die Mütter anbieten.

„Wir haben keine Deutschklassen also Sprachförderklassen, bei uns sind sie integrativ im Unterricht. In einer dritten Klasse haben wir drei a.o. Kinder, also außerordentliche Kinder, die Flüchtlingskinder sind. Das Mädchen kommt aus Afghanistan, der Bursche aus Rumänien und der dritte aus Moldawien. Das heißt du hast hier unter den drei Kindern keine gemeinsame Sprache, gar keine. Du hast komplett unterschiedliche Sprachlevels, du hast komplett unterschiedliche Zugänge zu Sprache und Bildung und sollst aber integrativ im Unterricht auf die drei Rücksicht nehmen. Und die drei in Deutsch fördern.“ (Lehrerin 2)

„Es ist die Problematik, du hängst in jeden Gegenstand damit. Mathematik hat sich in der NMS weiterentwickelt. Der Unterricht ist sehr auf Sprachkompetenz aufgebaut. Es gibt sehr viele Textbeispiele, die man in mathematische Lösungsvorgänge einbringen muss. Der kann auch nicht rechnen, nicht dividieren, nicht addieren. Nichts. Du fängst mit diesem Kind, das 13 Jahre alt ist, eigentlich beim Stoff der ersten Klasse Volksschule an und sollst ihn innerhalb eines Jahres beurteilen können. Das ist aber nicht praktikabel. Da gehört auch Eigeninitiative dazu und wenn keine Eigeninitiative da ist, funktioniert das nicht.“ (Lehrerin 2)

Laut Ritterfeld gibt es Unterschiede zu welchem Zeitpunkt eine Sprache erlernt wird. Werden innerhalb der ersten drei Lebensjahre mehrere Sprachen erlernt, ist es mit einem Einzelspracherwerb gleichzusetzen, es handelt sich dabei um eine ungesteuerte Entwicklung. Lernt man die zweite Sprache danach, spricht man von einem frühen Zweitsprachenerwerb, dieser kann die Erstsprachenkompetenz beeinflussen. Ist ein gutes Sprachangebot vorhanden, birgt dies keine Probleme. Beim Einsetzen der zweiten Sprache bei der Einschulung handelt es sich bereits um einen gesteuerten Erwerbsverlauf. (vgl. Ritterfeld et al. 2013:169)

In einer Schule gibt es eine Sprachförderklasse, die von der Lehrerin positiv bewertet wird. Das liegt nicht nur an dem Vorhandensein dieser Klasse, sondern auch an der Qualität der Umsetzung der Förderklassenlehrerin.

„Wir an unserer Schule haben eine Sprachförderklasse. Wenn die Kinder zu uns an die Schule kommen und überhaupt nicht Deutsch können, sind sie für ein paar Wochen in dieser Sprachklasse. Wir haben eine Kollegin, die nur das macht. Sie selber hat auch einen Migrationshintergrund, was ziemlich gut ist, weil sie weiß, wie das ist, eine Sprache zu lernen. Vor allem, weil sie als Erwachsene nach Österreich gekommen ist. Sie hat da einen ganz anderen Zugang dazu, als zum Beispiel ich, ich hab das als Kind gelernt, das war einfach anzueignen, das war kein mechanisches Lernen. Und die Schüler, die in die NMS sind, sind halt über das Alter draußen, wo man sich das aneignet, da muss man viel mechanisch und aktiv lernen.“ (Lehrerin 1)

Die beteiligten Lehrer*innen des Projekts „BeBeSch“ sind monolingual aufgewachsen. Darum fiel es ihnen teilweise schwer, sich in die Lernsituation von mehrsprachigen Kindern hineinzusetzen. Von allen befragten Lehrpersonen wurde die Sprachkompetenz anhand von Rechtschreibung und korrekter Grammatik beurteilt, doch Sprachkompetenz bedeutet mehr als „richtig“ sprechen und schreiben. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:260)

Die Lehrerin berichtete positiv über die Sprachförderklassen an ihrer Schule. Es muss jedoch ergänzend erwähnt werden, dass an dieser Schule ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund vorherrscht. Hier gibt es auch Übersetzungshelfer*innen unter den Schüler*innen. Nach ein paar Wochen wird der Fortschritt der Schüler*innen begutachtet. Die Kinder werden dann schrittweise, je

nach Erkenntnisfortschritts, in den Unterricht integriert. Spricht ein Kind zum Beispiel schon Englisch, kann es an dem Unterricht bereits teilnehmen.

In einer anderen Schule gibt es Deutschförderstunden, diese weisen laut einer Lehrerin einen sehr negativen Effekt auf, denn die Schüler*innen werden in den unterschiedlichen Stunden aus den Klassen herausgeholt. Das Schulkind verpasst dann Unterrichtsinhalt, den es alleine nachholen muss. Auch ist es in dieser Situation schwierig für die Lehrer*innen eine korrekte Beurteilung vorzunehmen.

„Wir haben Deutschförderstunden. Das heißt ein Lehrer bekommt Deutschförderstunden. Dann wird geschaut, wer ist mit nicht deutscher Muttersprache da und wie lange. Wir haben es in zwei Gruppen eingeteilt, die die ganz frisch kommen, die bei null beginnen, und die, die einfach ein schlechtes Sprachgefühl haben und einfach noch nicht so weit sind, dass sie weiter gefördert werden, obwohl sie nicht mehr a. o. sind, also Außerordentliche Schüler. Die werden dann aus dem Unterricht rausgeholt und mit denen wird dann ein Deutschkurs gemacht. Stundenweise. Ich kann es dir nicht sagen, aber ich schätze so vier oder drei Stunden in der Woche, es kommt drauf an, wie lange du da bist. Normalerweise waren das immer nur zwei Jahre, dass das Kind Anrecht auf diese Stunden hat. Aber wir nehmen jetzt auch Kinder, die drei Jahre oder vier Jahre da sind, wenn sie starke Defizite haben und das einfach brauchen. Und die werden aus dem Unterricht rausgeholt, in Biologie, Chemie und Physik. Es ist blöd, wenn du eine Physikstunde in der Woche hast, kannst du diese Kind nicht beurteilen in Physik. Also ich find diese Idee von Deutschförderklassen gar nicht so schlecht, weil ich glaube, dass in kürzerer Zeit wesentlich mehr Lernerfolg da wäre, und sie würden nicht aus den Regelunterricht rausgeholt werden.“ (Lehrerin 3)

Sie verweist auch darauf, dass das Herausnehmen aus dem Regelunterricht das soziale Miteinander stören könnte.

„Dann sind sie in der Klasse, auch das soziale Miteinander, dieses Gemeinschaftsgefühl, dann werden sie da wieder mehr rausgenommen. Jetzt sind sie sprachlich schon bisschen im ‚Aus‘. Ich hab Gott sei Dank eine Klasse, die sozial sehr gut drauf ist. Das heißt, sie akzeptieren sehr viele, sie nehmen sich auch sehr neuen Schülern an. Oder die, die Defizite haben, das wird alles super ausgeglichen

und alle sind gleich und bei einer Gruppenarbeit gibt es kein ‚Mit dem will ich nicht zusammenarbeiten‘, was sonst in jeder Klasse der Fall ist.“ (Lehrerin 3)

Die Mehrheit der Bildungsforscher*innen macht das Bildungssystem für den Misserfolg in der Schule verantwortlich, dabei gibt es vier Ansätze. Erstens unzureichende Förderung der Zweitsprache, zweitens unzureichende Würdigung und Förderung der Zweisprachigkeit, drittens Mängel der Unterrichtsqualität und viertens Formen der „intentionellen Diskriminierung“. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:251) Wissenschaftliche Studien zeigen, dass die Sprachkompetenz bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund gering sei, doch dabei handelt es sich um die Sprachweise. Auf diese Weise werden Machtverhältnisse aufrechterhalten. (vgl. Mecheril 2016:17)

Eine Analyse der Beurteilung der Lehrerinnen von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache würde hier weitere Untersuchungen verlangen. Das Projekt „BeBeSch“ richtete den Blick auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Schüler*innen mit und ohne „Migrationshintergrund“. Dabei war auffällig, dass die Lehrpersonen stereotypische und negative Vorstellungen von Mehrsprachigkeit und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache äußerten. Das Ziel war die Sensibilisierung für elaborierte Beurteilungsmaßnahmen, die weniger intuitiv sind. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:262) Die Unklarheit bei der Leistungsbeurteilung tritt bei der Einschätzung der Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen auf. Dabei kann es zu einer Überschätzung der Lernmöglichkeiten von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache kommen. Der Grund dafür ist der Rückschluss der vorhandenen mündlichen Kommunikationsfähigkeiten auf die Fähigkeit zur Teilhabe am schulischen Diskurs. Es kann aber auch zu einer Unterschätzung der sprachlichen Fähigkeiten kommen, wenn die Kompetenz der anderen Familiensprache als Deutsch nicht wahrgenommen wird. (vgl. Fürstenau/Gomolla 2012:14) Es können jedoch Fehleinschätzungen hinsichtlich der Sprachkompetenz in beide Richtungen stattfinden, es kann zur Überschätzung oder Unterschätzung kommen. Eine Überschätzung findet dann statt, wenn Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation die Schwächen verschleiern. Zur Unterschätzung kommt es, weil sich das Kind in der Schulsprache schlechter ausdrücken kann oder die Kompetenz der Erstsprache nicht beachtet wird. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:250) Einig sind sich die Lehrer*innen über die Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung von

Schüler*innen, die die deutsche Sprache nicht schulgerecht beherrschen. In der Studie ergaben sich dafür fünf Punkte. Erstens die Gefahr von „Mitleidsnoten“, zweitens seien Migrantenkinder öfters verhaltensauffälliger als ihre Klassenkameraden, drittens haben sie oft Bildungslücken durch Lebensbelastungen wie zum Beispiel Krieg oder Flucht, viertens seien sie wegen den kulturellen Rollenzuschreibungen kaum in das deutsche Schulsystem zu integrieren und fünftens haben Migrantenkinder unabhängig vom Sprachvermögen Verständnisprobleme. (vgl. ebd.. 2006:256) An der Untersuchung „BeBeSch“ haben 34 Kinder mit Migrationshintergrund teilgenommen. Kinder mit nord-beziehungswise mitteleuropäischen und asiatischem Migrationshintergrund wurden als leistungsstark bezeichnet. Jedoch Schüler*innen mit russischem, albanischem oder „jugoslawischem“ Hintergrund wurden als leistungsschwach benannt. Es ist dabei anzunehmen, dass die unbewusste oder bewusste Wertung der Familienherkunft Einfluss auf die erwartete Schulleistung hat. (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006:259f)

Die hier beschriebene Wahrnehmung von Lehrerinnen über Kinder mit Deutsch als Zweitsprache konnte ich bei den Interviewpartnerinnen nicht feststellen. Eine Lehrerin sprach jedoch über das Problem der unterschiedlichen Wertigkeit von Sprachen in Österreich.

„Ein großes Problem in Österreich ist, dass manche Sprachen als etwas besser angesehen werden. Wenn du Französisch, Spanisch oder Italienisch und so weiter kannst ist das super. Sobald du aber von Türkisch, Serbisch, Rumänisch sprichst, da heißt es: ‚in Österreich wird Deutsch gesprochen‘.“ (Lehrerin 1)

Bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird häufig ihr schlechtes Sprachvermögen diskutiert, dabei geht es jedoch häufig um die Sprachweise und nicht um die Sprachkompetenz. Mit dieser Handhabe werden Machtverhältnisse bekräftigt. (vgl. Mecheril 2016:17) Die Schule fordert Gleichbehandlung und Chancengleichheit. Der Ausschluss der Kinder mit Migrationshintergrund wird mit einer objektiv scheinenden Leistung begründet und führt zu einer Segregation zum Wohl des Kindes. (vgl. Huxel 2012:30)

5.3.10. Schüler*innen mit Fluchterfahrung – Eine besondere Herausforderung?

Es gibt natürlich Überschneidungen bei den Anforderungen, die sich für die Lehrpersonen ergeben bei Kindern mit Migrationshintergrund und bei Kindern, die Fluchterfahrung haben. Trotz dessen bringt das Arbeiten mit Kindern, die neu in Österreich angekommen sind, spezielle Herausforderungen mit sich. Eine zusätzliche Aufgabe die entsteht, ist zum Beispiel der Bedarf einer Hilfestellung bei bürokratischen Hindernissen.

„Die Kinder, die schon seit Generationen da sind, die wissen wie der Hase rennt. Bürokratische Dinge. Wo muss ich mich hinwenden, wenn ich etwas brauche, das wissen sie schon. Und bei Kindern die Flüchtlinge sind, da muss man alles von A-Z klären. Und das nächste ist halt Sprachbarriere. Da geht gar nichts ohne Dolmetscher am Anfang.“ (Lehrerin 2)

„Mit Kindern die neu hier ankommen redet man mit Händen und Füßen. Mit Kindern die Migrationshintergrund haben, und zweite oder dritte Generation in Österreich leben, ist es einfacher, weil du einfach eine gemeinsame Sprache hast, auch wenn sie nicht perfekt ist, ist sie doch vorhanden.“ (Lehrerin 2)

„Die Bürokratie die dahinter steckt. Wir wissen nicht wie alt sie sind, wir wissen nicht wie wir sie einstufen sollen, wir wissen nicht können sie lesen, können sie schreiben, waren sie in der Schule? Können sie nur die arabische oder auch die lateinische Schrift anwenden? Du hast überhaupt keine Informationen, das ist ein leeres Blatt, das zu dir kommt.“ (Lehrerin 2)

Es werden bei allen drei Lehrerinnen kulturelle Schockmomente der Schüler*innen festgestellt. Problematisch wird dabei vor allem die Wahrnehmung der Frau gesehen. In Österreich ist der Großteil der Lehrpersonen weiblich. Vor allem Schüler*innen, die aus Ländern in denen größtenteils nur Jungen die Schule besuchen können, ist das österreichische Schulsystem eine Umstellung.

„Was mir noch so ein bisschen auffällt. Das ist nicht ihre Schuld, die haben vielleicht nicht die Erfahrung gemacht, dass Frauen genauso mitten im Leben stehen können und berufstätig sind und genauso etwas zu sagen haben“ (Lehrerin 1)

„Ja, vorrangig Irak, Afghanistan und Syrien. Sie sind bisschen zu überrascht, ‚Hoppla da ist eine Frau Direktorin und die sagt uns jetzt, wo es lang geht. Moment!‘ (Lehrerin 1)

*„Bei den Burschen ist das sicher viel dieses Machogehabe, was von anderen Kulturen verstärkt kommt. Bei den Österreichern gibt es das genauso, aber verstärkter bei Moslems, muss ich sagen. Weil sie es zuhause mitbekommen. Die Frau trägt das Kopftuch. Die Frau bleibt zuhause, sie muss nicht unbedingt Deutsch sprechen können, beim Elternsprechtag komme ich [Schüler*in] mit und übersetzte. Die haben mehr dieses ‚Ich bin der Mann, ich hab eine bessere Stellung, eine andere Stellung‘. Ich hab auch in der Schule in Simmering einmal einen Mann gehabt, der hat mir nicht die Hand gegeben, weil ich eine Frau bin.“ (Lehrerin 3)*

Neben bürokratischen Herausforderungen ergeben sich Probleme, in wie weit Schüler unsere Schrift beherrschen oder wie viel Allgemeinwissen sie sich bereits angeeignet haben. Dazu kommen Unstimmigkeiten, wer die Erziehungsberechtigten sind und wie die Wohnsituation aussieht, das ist nicht immer offensichtlich. In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die Dokumente weisen öfters ein verfälschtes Alter oder auch verschiedene Namen auf.

„Allein der rumänische Bursche hat uns ein Jahr lang veräppelt, dass er nicht rechnen kann und dann haben wir aber sein Zeugnis aus Rumänien gesehen und er ist sechs Jahre in die Schule in Rumänien gegangen. Und in sechs Jahren wird der nehme ich mal an, nach den Lehrplänen der rumänischen Schulen, Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren gelernt haben und wir haben ein Jahr lang Klötzchen gebaut, weil er nicht rechnen wollte.“ (Lehrerin 2)

Die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in den Schulklassen kann auch den Horizont der Schülerinnen erweitern.

„In einer vierten Klasse von mir, da ist ein Schüler dazugekommen, ein Flüchtling, der war alleine da. Der hat uns auf Englisch ein bisschen versucht sein Leben zu erklären. Ich wollte das zum Thema machen, dass Kinder hier alle Chancen haben,

dass sie dankbarer werden, dass die Eltern vielleicht für sie schon geflohen sind oder die Großeltern vielleicht. Er hat seine Geschichte erzählt, durch was er alles durchgegangen ist, dann hat er im Internet ein Foto von einem griechischen Flüchtlingslager gezeigt, wo sie quasi eingesperrt waren, es war ein Foto, wo er auf einem Zeitungsausschnitt war. Die Kinder, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, bemerkten auf einmal ‚Oh Gott uns geht’s wirklich gut‘. [...] Auf einmal sind sie viel dankbarer geworden. (Lehrerin 1)

Alle befragten Lehrerinnen waren sich einig, dass vor allem bei der Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen psychologische Unterstützung wichtig wäre. Einzelgespräche können keine Therapie ersetzen, dafür fehlt den Lehrer*innen die psychologische Ausbildung.

„Es ist so schwierig, weil so viel psychologische Unterstützung eigentlich notwendig wäre und du überhaupt keine bekommst. Du kannst diese psychologische Betreuung nicht abdecken als Lehrer. Du kannst darüber sprechen, in Einzelgespräche kannst du das natürlich zum Thema machen, aber da gehören einfach mehr Fachleute vor allem in die Heime, in die betreuten Wohnanlagen. Wir haben da in der Ortschaft eine Wohnanlage, wo momentan zehn Familien wohnen. Dort ist einer, der Deutsch spricht und der passt aufs Haus auf.“ (Lehrer 2)

„Ja. Also. Das ist von Schule zu Schule verschieden. In Simmering war das schon ziemlich akut teilweise. Es ging nicht nur darum, dass Kinder von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen kommen, sondern auch viele Flüchtige, die Schlimmes erlebt haben, wirklich ganz schlimme Sachen gesehen haben. Das wird nicht aufgearbeitet. Sie haben keine psychologische Unterstützung. Wenn ein Kind einen Krieg mitbekommen hat, zum Beispiel der eine Schüler, der hat gesehen, dass sich sein Vater vor der Miliz in den Mistkübel versteckt hat. Die haben ihn da herausgezogen und erschossen, vor seinen Augen. Und dann sind sie geflüchtet, und er soll hier ganz normal in die Schule gehen und sich ganz normal verhalten. Das funktioniert nicht.“ (Lehrerin 3)

5.4. Fazit der Analyse

Die wichtigsten angesprochenen Punkte der Interviewanalysen waren die Aus- und Weiterbildungen, der Einfluss des eigenen Migrationshintergrundes, die Schlechterstellung der Kinder mit Migrationshintergrund vor allem in sogenannten Brennpunktschulen, der Umgang mit nationaler und kultureller Identität, Rassismus, Religion, Mehrsprachigkeit und die spezielle Herausforderungen mit Schüler*innen, die Fluchterfahrung gemacht haben. Gesamt betrachtet ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt eine Herausforderung für Lehre*innen.

„Mir kommt das auch so vor, als ob das teilweise totgeschwiegen wird, das muss man einfach können, oder das wird vorausgesetzt, das du das kannst, und gerade jetzt bei Deutsch als Zeitsprache brauchst du einfach andere Methoden, du brauchst einfach andere Zugänge und andere Materialien, um das zu erreichen, was du möchtest.“ (Lehrerin 2)

„Es wird nicht drüber gesprochen wie man Kinder mit Migrationshintergrund integriert. Was wiederum auch absurd ist, wenn man jetzt in Wien unterrichtet. Was soll man integrieren wenn 99 % oder 100% Migrationshintergrund haben. Integration in die österreichische Gesellschaft vielleicht, aber ich find die Schule, man ist da komplett überfordert mit dem Ganzen, sag ich da jetzt mal ganz plump.“ (Lehrerin 1)

„Das verschweigt man, dass man überfordert ist. Es gibt wenige bis gar niemand der sagt, dass eine Überforderung da ist. Man spielt heile Welt im Endeffekt.“ (Lehrerin 2)

„Es wird vorausgesetzt, dass du alle möglichen Kulturen kennst. Es wird vorausgesetzt, dass du alle Eckpfeiler von Religionen kennst, wer hat wirklich Einblick, wenn man nicht reist oder keinen Kontakt hat, keine Erfahrung mit Kulturen“ (Lehrerin 2)

Es wurde mir bei allen Gesprächen verdeutlicht, dass es schon fordernd ist, mit unterschiedlichen Bildungsniveaus in den Klassen zu arbeiten. Dazu kommt, dass viel Wissen vorausgesetzt wird. Auch Seminare oder Weiterbildungen sind, wie oben beschrieben, sehr praxisfern und bieten wenig Anhaltspunkte.

Der Umgang mit Heterogenität kann nicht alleine durch die Lehrerfortbildung gelöst werden, eine reine Vermittlung von Methodenkompetenz und ein heterogenitätsbewusster Umgang mit Didaktik sind nicht ausreichend. Ergänzend dazu sollten Lehrpersonen in der Lage sein, Regularitäten des Feldes zu erkennen und die Normvorstellungen zu identifizieren. (vgl. Huxel 2012:37)

Laut Edelman gibt es vier Ausprägungen der untersuchten Lehrer*innen. Die Gruppe „Synergie und Kultur“ lässt sprachliches und religiöses Wissen der Schüler*innen in den Unterricht miteinfließen. Die Gruppe „Sprache“ ist auf Sprachfördermaßnahmen fokussiert. Die Gruppe „Anerkennung“ plädiert auf der respektvollen Anerkennung ohne Rücksichtnahme auf Herkunft und Religion. In der Gruppe „Distanz“ wird betont, dass die kulturelle Heterogenität keinen Einfluss für das pädagogische Handeln hat. Dabei hängt die pädagogische Orientierung der Lehrpersonen von der Teamstruktur der Schule ab. (vgl. Edelman 2006:240f) Jedenfalls sollte die Lehrperson gewisse persönliche Eigenschaften mitbringen. Eppenstein erläutert wichtige persönliche Kompetenzen für eine kultursensible Arbeit: eine kommunikative Kompetenz, Offenheit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Toleranz bei Konflikten, Umgang mit Widersprüchen, Selbstreflexion des eigenen Handelns, Einsicht in die eigene kulturelle Orientierung, Verstehen der eigenen Grenzen, Beherrschung und Selbstkontrolle bei Ausschreitungen, eine respektvolle Haltung gegenüber anderer Erfahrungen, Fähigkeit auch Rat einzuholen, der Umgang mit unterschiedlichen Verkehrsformen und Höflichkeitsmaßstäben und die Fähigkeit unterschiedlicher Kommunikationsstile anzuwenden. (vgl. Eppenstein 2015:43) Die interkulturelle Arbeit im Bildungszusammenhang strebt den Erwerb von Qualifikationen in drei Ebenen an. Erstens spricht man von der Ebene der Wissensbestände, diese umfasst Wissen über Migrationsverläufe und rechtliche, soziale und politische Bedingungen. Zweitens ist die Ebene der Haltung und Verhaltensfähigkeiten zu nennen, diese beinhaltet unter anderem Empathie, Rollendistanz und kommunikative Kompetenz. Die dritte Ebene ist die der Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie der Umgang mit verschiedenen Verkehrsformen, Sprachkenntnisse und Gesprächsführung in interkulturellen Kommunikationsszusammenhängen. (vgl. ebd. 2015:44)

„Unter Empathie wird das kognitive Hineindenken und das affektiv-motivationale Einfühlen in die Position des Interaktionspartners verstanden.“ (Eppenstein 2015:45)

Die Empathiefähigkeit hat in der interkulturellen Kommunikation Bedeutung, es geht dabei um die Fähigkeit die Perspektive des Gesprächspartners zu übernehmen. Das Ziel ist eine gemeinsame Interpretationsgrundlage der Interaktion zu erlangen. (vgl. Eppenstein 2015:45) Durch eine Rollendistanz lässt einen seine eigenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensweisen erkennen. Sie hilft sich reflektierend und interpretierend zu verhalten. (vgl. ebd. 2015:46) Die Ambiguitätstoleranz hilft bei den Integrationszusammenhängen sich mit Mehrdeutigkeiten auseinanderzusetzen. Sie befähigt einen zur Fortsetzung der Kommunikation, auch wenn das Gespräch nicht die erhoffte Resonanz bringt. (vgl. ebd. 2015:46f) Die kommunikative Kompetenz ist eine Qualifikation sozialen Handelns, sie erlaubt einen reflexiven und interpretativen Umgang mit Kommunikation. Dabei sind Fremdsprachenkenntnisse unter anderem Komponenten eine wichtige Voraussetzung. (vgl. ebd. 2015:47)

„Als kompetent gilt, wer Eignung, Befugnis und Fähigkeit aufweist, um bestimmte spezifische Handlungen vorzunehmen“. (Eppenstein 2015:48)

Im Zusammenhang mit sozialer Arbeit wird unter Kompetenz oft ein Zusammenspiel kognitiver Fähigkeiten, Handlungs- und Verhaltensoptionen verstanden. Kompetentes Verhalten lässt sich nicht wie bestimmte Qualifikationen unmittelbar vermitteln, sie ist auf die soziale Interaktion angewiesen. Die interkulturelle Kompetenz ist der „Nicht-Vorhersehbarkeit“ ausgeliefert und fordert ein situatives Urteilsvermögen und ein interpretatives Verstehen. (vgl. ebd. 2015:48f)

Aus Hassans Perspektive kann das Hybriditäts-Konzept die Interkulturelle Pädagogik ergänzen. Dabei wird die Vorstellung einer eindeutigen kulturellen Zugehörigkeit durch hybride Identitäten ersetzt. Kulturelemente aus den Herkunftsländern werden in der Diaspora modifiziert und neu zusammengesetzt. Vor allem Ballungsräume bringen neue Identitäten hervor. (vgl. Hassan 2012:145f) Das Konzept der Hybridität kann im Unterricht und im schulorganisatorischen Bereich angewendet werden. Im Unterricht könnte ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht erarbeitet werden, der die Hybridität zum Ausdruck bringt. Dieses Vorgehen kann konfliktbehaftet sein, doch hilft es den Schüler*innen bei der Entwicklung eines historischen Bewusstseins um nationalstaatliche Paradigmen zu überwinden. Auch eine interkulturelle Musikpädagogik macht Sinn, mithilfe hybrider Musikkulturen können kulturelle Verschmelzungen thematisiert werden. Im schulorganisatorischen Bereich können

Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aufgrund eigener Erfahrung mit kultureller Differenz, Kulturgrenzen verwischen. (vgl. ebd. 2012:148ff)

6. Conclusio

In den österreichischen Schulen herrschte eine große sprachliche und kulturelle Vielfalt. Diese Tatsache verlangt nach einer Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Lehrer*innen aufgrund der österreichischen Migrationsgesellschaft. Genauer genommen war die zentrale Frage dieser Arbeit *„In wie weit ergeben sich spezielle Anforderungen an die Lehrpersonen durch ein zunehmend interkulturell geprägtes Klassenzimmer?“*

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit ging es darum, diese Arbeit theoretisch und methodisch zu verorten. Methodisch erfolgte die Auseinandersetzung in Form einer Literatur- und einer Interviewanalyse. Die dahinterliegenden theoretischen Perspektiven sind die interkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik.

Im folgenden Teil ging es darum, die Theorien historisch einzubetten. Die interkulturelle Pädagogik entstand in Folge der Kritik an der „Ausländerpädagogik“, die auf die mitgränitische Zielgruppe fixiert war. Unterschiedliche Anlässe wie das Entstehen einer Einwanderungsgesellschaft, Globalisierung und Fremdheitserfahrung brachten den Bedarf einer interkulturellen Kompetenz hervor. (vgl. Eppenstein 2015:40f) Auch die Migrationspädagogik interessiert neben den Bedingungen, Formen und Konsequenzen von grenzüberschreitenden Bewegungen auch der Diskurs über Migration, also die Thematisierung von Migration im pädagogischen Feld. Die damit verbundenen Herausforderungen beziehen sich auf eine pragmatisch-technische und eine moralisch-normative Dimension. Durch Migration wird die Funktionalität und Legitimität der gesellschaftlichen Institutionen in Frage gestellt. (vgl. Mecheril 2016:11f) Mecheril definiert Migrationspädagogik folgendermaßen: „einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“ (Mecheril 2004:18) Mit dieser Perspektive werden grundlegende gesellschaftliche Ordnungsschemata in Frage gestellt. Die Schule hat die Rolle der Re-Produktion und Bestätigung dieses Systems, dabei wird auf die natio-ethno-kulturelle Diskriminierung zurückgegriffen. (vgl. Mecheril 2016:20) Mecheril kritisiert an der „interkulturellen Pädagogik“ die Verwendung des Begriffs „Kultur“, der seiner Meinung nach die Differenzierung verstärkt.

Im folgenden Teil ging es um die Wahrnehmung zu Begriffen und Konzepten im Zusammenhang mit Migration und Bildung. Für Mecheril verweist der Begriff der Migrationsgesellschaft auf eine Zugehörigkeitsordnung, die durch Mehrfachzugehörigkeit geprägt ist. In einer Migrationsgesellschaft ist Mehrsprachigkeit ein wichtiges Thema, denn einsprachige Staaten sind eine Ausnahmen. Diese Mehrsprachigkeit kann unterschiedliche Formen, je nach Alter beim Erlernen der Sprache, einnehmen. Diese unterschiedlichen Zugänge zu Sprache verlangen nach verschiedenen Methoden, die Lehrer*innen beim Spracherwerb anwenden sollten. Weitere Begriffe, die für diese Abhandlung relevant erschienen waren die der Interkulturalität beziehungsweise der Kultur. Mecheril verweist auf den Differenzcharakter, der durch die Anwendung des Begriffs der Kultur in den Vordergrund tritt. Trotzdem kann man mit einer reflektierenden Herangehensweise diese Analysekategorie anwenden, ohne dass es zu einer „Kulturalisierung“ kommen muss.

Im nächsten Abschnitt ging es darum, das österreichische Schulsystem und das Aufgabenfeld der Lehrer*innen in den Schulen, vor allem bezogen auf die Neue Mittelschule, darzustellen. Lehrpersonen sind damit befasst Schüler*innen auf das Leben vorzubereiten. Das Bundesgesetzblatt von 2015 geht auch auf die Beachtung der Heterogenität im Klassenzimmer ein, doch haben Lehrpersonen unterschiedliche Zugänge zur kulturellen Vielfalt. Zahlen der Statistik Austria zeigen, dass vor allem in Neuen Mitteschulen und Sonderschulen ein hoher Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund vorherrscht. Internationale Leistungsvergleichsstudien verweisen darauf, dass ein Migrationshintergrund zum Bildungszugang beiträgt. Von Beginn an war die Bildungsselektion von Kindern unterschiedlicher Herkunft alles andere als neutral. Die neuhumanistische Bildungsidee strebte nach Homogenität als Basis für eine leistungsgerechte Selektion. (vgl. Gomolla 2012:31f)

Die Analyse der Interviews mit den Lehrer*innen der Neuen Mittelschulen in Wien und Umgebung ergaben folgende Analysepunkte. Die Aus- und Weiterbildungen waren teilweise nicht vorhanden oder zu wissenschaftlich aufgearbeitet und somit oft praxisfern. Der nächste Aspekt war der eigene Migrationshintergrund der Lehrer*innen, dieser wurde von allen drei befragten Lehrerinnen als positiv bewertet. Die eigene Erfahrung und die Sprachkenntnisse helfen oft im Schulalltag, sei es um eine Vorbildfunktion einzunehmen oder auch als Dolmetscher vor allem bei

Elterngesprächen zu fungieren. Wie auch im Kapitel „Österreichisches Schulsystem“ beschrieben, ist auch von den Lehrerinnen die Schlechterstellung der Kinder mit Migrationshintergrund zu erkennen. Vor allem in den „Brennpunktschulen“ befinden sich Kinder mit schlechter sozioökonomischer Ausgangslage. Aufgrund dieser Zentrierung kann auch nicht das gleiche Leistungsniveau erreicht werden, wie in anderen Schulen. Der nächste Punkt war der Umgang mit Nationalität und kultureller Identität. Häufig kommt es vor, dass sich Schüler*innen auf eine gemeinsame Nationalität beziehen, dieses Verhalten wird durch die Verwendung von Symbolen bekräftigt. Dieser starke Bezug zu einer Nation wird mit der oft schlechten sozioökonomischen Lage der Schüler*innen und dem Einfluss der Eltern erklärt. Alle drei Lehrerinnen waren sich einig, dass es wichtig ist, sich auf die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Nationen zu beziehen und die Differenzen gering erscheinen zu lassen. Die Interviewpartner*innen berichteten auch von Stereotypisierung und von rassistischen Vorfällen, jedoch nicht nur unter den Schüler*innen, sondern auch im Kollegium oder beim Zusammentreffen mit den Eltern. Im Zusammenhang mit Religion wurde von den Gesprächspartnerinnen der Wunsch eines „Ethikunterrichtes“ oder einer „Weltstunde“ geäußert. Sie waren davon überzeugt, dass durch Wissen und Verständnis über andere Religionen eine Konfliktbasis genommen werden könnte. Mehrsprachigkeit wurde von den Lehrer*innen positiv bewertet, doch die Verwendung der Erstsprache im Schulgebäude wird nicht von allen toleriert. Besondere sprachliche Hürden ergeben sich bei der Arbeit mit Kindern die Fluchterfahrung haben. Es entstehen auch weitere spezifische Herausforderungen, es kommt häufiger zu bürokratischen Hindernissen und meist fehlt auch eine psychologische Betreuung.

Trotz aller Kritik an dem Konzept der Kultur, dass im Laufe dieser Arbeit immer wieder thematisiert wurde, ergeben die Literaturanalyse und die Interviewanalyse den Bedarf einer vertieften Auseinandersetzung von Wissenschaft und Praxis mit der Migrationspädagogik, um den Arbeitsalltag der Lehrer*innen zu erleichtern. Kulturspezifisches Wissen und Handlungsanleitungen könnten mögliche Konflikte verhindern. Für eine weitere Auseinandersetzung mit dieser Thematik, würde die Perspektive von Schüler*innen eine Ergänzung darstellen.

7. Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Gabbe, Helga & Krämer, Angelika. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenz der Lehrpersonen. In C. Allemann-Ghionda, & E. Telhart, *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 250-266). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ates, Gülay, & Reinprecht, Christoph. (2015). Migration als Bildungsprozess. In G. Faschingeder, & F. Kolland, *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt* (S. 175-187). Wien: NAP (New academic Press).
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (1996 (1966)). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
- Bozay Kemal. (2012). Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbstethnisierung im Klassenzimmer. In K. Fereidooni, *Das Interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. (S. 117-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesgesetzblatt 2015. (29. Juni 2015). *RIS Rechtsinformationssystem des Bundes, BGBl. II Nr. 174/2015, Teil 2*. Abgerufen am 05. Mai 2019 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2015_II_174
- Bundesinstitut Bifie.*. Abgerufen am 10. 03 2019 von TIMSS - Ein Überblick: <https://www.bifie.at/timss-ueberblick/>
- Bundesinstitut Bifie.*. Abgerufen am 10. 03 2019 von PISA - Ein Überblick: <https://www.bifie.at/pisa-ueberblick/>
- Bundesinstitut Bifie.*. Abgerufen am 10. 03 2019 von PIRLS: Ein Überblick: <https://www.bifie.at/pirls-ueberblick/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.* (02 2019). Abgerufen am 13. Mai 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.* (09 2018). Abgerufen am 28. 02 2019 von Flüchtlingskinder und - jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben NR. 15/2016.: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf

- Catarci, Marco (Vol. 25, No. 2 2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, S. 95-104.
- Cillia, Rudolf. (2001). *Sprachen in Österreich*. Abgerufen am 25. 03 2019 von Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum: www.oesz.at/archiv/sprachen/download/krumm2.pdf
- Dannecker, Petra, & Vossemer, Christiane. (2014). Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen. In P. Dannecker, & B. Englert, *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. (S. 135-175). Wien: Mandelbaum.
- Edelmann, Doris. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghinoda, & E. Terhart, *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 235-248). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eknici-Kock, Yüsel. (2012). Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelle Konflikte - Mögliche Vermittlerfunktionen der Lehrkräfte. Ein Fallbeispiel. In K. Fereidooni, *Das Interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. (S. 95-103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eppenstein, Thomas. (2015). Interkulturelle Kompetenz. Zugänge für eine kultursensible Soziale Arbeit. In Zacharaki Ioanna, Eppenstein Thomas, & Krummacher Michael, *Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe*. (S. 35-66). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, WOCHENSCHAU Verlag.
- Fürstenau, Sara, & Gomolla, Mechtild. (2012). Einführung. Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 13-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, Sara. (2012). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Münster: Springer VS.
- Geier, Thomas. (2011). *Interkultureller Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25-50). Wiesbaden: Springer VS.

- Hall, Stuart. (Fünfte Auflage 2012 (1994)). *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart. (Vierte Auflage 2013 (2004)). *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hassan, Karim. (2012). Fremdes Eigenes im Kontinuum - Hybridität als Konzept für eine interkulturelle Bildung. In K. Fereidooni, *Das Interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. (S. 143-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimböckel, Dieter & Weinberg, Manfred. (2014). Interkulturalität als Projekt. *ZiG, Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 5 H2*, S. 119-144.
- Huxel, Katrin. (2012). Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnizität. In Fürstenau Sara, & Gomolla Mechtild, *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Integrationsbericht 2018, & Statistik Austria. (2018). *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2018*. Abgerufen am 28. 02 2019 von Bundesministerium für Europa, Intergration und Äußeres:
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integration_sbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_2018.pdf
- Jeuk, Stefan. (2. Auflage 2013 (2010)). *Deutsch als Zweitsprache*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Jusline. Recht. Schnell*. (12. Mai 2019). Abgerufen am 12. Mai 2019 von <https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/4>
- Kaiser, Robert. (2014). Einleitung. In R. Kaiser, *Qualitative Experteninterviews* (S. 1-20). Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph. (2016). Bildung. In Mecheril Paul, *Handbuch. Migrationspädagogik*. (S. 32-72). Weinheim: Beltz GmbH.
- Krüger-Potratz, Marianne. (2010). Interkulturelle Pädagogik. Fachgebiet, Konzepte und Maßnahmen. In P. Dieckhoff, *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*. (S. 151-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzler, Daniel. (2015). Kontinuität, Konvergenz oder Divergenz? In G. Faschingeder, *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt* (S. 18-32). Wien: Nap (New academic press).

- Lutz, Helma & Leiprecht, Rudolf. (2003). Hererogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz, & Schmidt, *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. (S. 115-126). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Mead, George H. (1973 (1968)). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Mecheril, Paul. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul. (2016). *Handbuch. Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz GmbH.
- Migration.gv.at*. Abgerufen am 25. 03 2019 von Bundesministerium Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz; Bundesministerium Inneres; Bundesministerium Eurpa, Integration und Äußeres: <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/oesterreich-stellt-sich-vor/sprachen-kultur-und-religion/>
- Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Stefan & Schreiner Claudia. *Nationaler Bildungsbericht 2018*. Abgerufen am 10. Mai 2019 von Bundesinstitut Bifie: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_v2_final.pdf
- Potanski, Monika & Rossbacher, Eva. (2011). Integration im Klassenzimmer. Empirische Studie über den Einfluss des Migrantenanteils auf das Klassenklima. In A. Janda. Österreichischer Integrationsfonds.
- Rathje, Stefanie. (01. 09 2006). Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, S. 1-21.
- Ritterfeld, Ute; Lüke, Carina; Starke, Anja; Lük Timo & Katja Subellok(03. 08 2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos Jg. 21*, S. 168-179.
- Sliwka Anne. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In F. Karim, *Das Interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. (S. 169-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik Austria. (12. 12 2018). *Statistik Austria.Die Informationsmanager*. Abgerufen am 28. 02 2019 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

- Tepecik, Ebru. (2012). Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ressourcen erkennen und Potentiale fördern. In K. Freidooni, *Das Interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. (S. 125-131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiesinger, Susanne & Thies, Jan. (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*. Wien: Edition QVV.
- Zacharaki, Ioanna. (2015). Umgang mit Vielfalt. Aktuelle Fachdiskurse und interkulturelle Praxis. In Zacharaki Ioanna, Eppenstein Thomas, & Krummacher Michael, *Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe*. (S. 15-34). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, WOCHENSCHAU Verlag.
- Zacharaki, Ioanna & Krummacher, Michael. (2015). Zehn Jahre Weiterbildung "Interkulturelle Kompetenz". Konzept, Durchführung, Praxis-Umsetzung. In Zacharaki Ioanna, Eppenstein Thomas, & Krummacher Michael, *Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale Berufe*. (S. 207-220). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, WOCHENSCHAU Verlag.
- Zacharaki, Ioanna; Eppenstein, Thomas & Krummacher, Michael. (2015). Einführung: Interkulturelle Kompetenz. Interdisziplinäre Zugänge und Konzepte für soziale und pädagogische Berufe. In Zacharaki Ioanna, Eppenstein Thomas, & Krummacher Michael, *Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale Berufe*. (S. 6-14). Schwalbach / Ts.: Debus Pädagogik Verlag, WOCHENSCHAU Verlag.
- Zacharaki, Ioanna; Eppenstein, Thomas & Krummacher, Michael. (2015). *Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, WOCHENSCHAU Verlag.

7.1. Interviewdaten

Interview 1, 15.2.2019, Wien Umgebung

Lehrerin 1

Lehrerin 2

Interview 2, 19.2.2019, Wien Umgebung

Lehrerin 3

Abstrakt

Diese Arbeit untersucht die Anforderungen, die durch den Umgang der Lehrpersonen mit kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen entstehen. Es stellt sich die Frage, welche Aspekte für Lehrer*innen dabei besonders relevant sind. Diese Forschungsarbeit basiert auf qualitativen Erhebungsmethoden und einer Literaturrecherche. Mithilfe von Interviewgesprächen mit Lehrerinnen der Neuen Mittelschulen in Wien und Umgebung, werden Aspekte wie Ausbildung und Weiterbildung im Zusammenhang mit Migration, der Umgang mit Sprachbarrieren und möglichen kulturellen Unterschieden im Schulalltag sowie der Bedarf einer „kulturellen Kompetenz“ diskutiert. Bei einer Auseinandersetzung mit Kultur ist auch die Frage von Rassismus und institutionellen Diskriminierung zentral.

Abstract

This thesis examines the requirements of teachers dealing with culturally and linguistically heterogeneous school classes. The question arises is, which aspects are particularly relevant for teachers. This research is based on qualitative methods and a literature review. Interviews with teachers of the „Neue Mittelschule“ in Vienna and the surrounding area shows aspects such as the connection between education and migration, dealing with language barriers and possible cultural differences in school life as well as the need for "cultural competence" are discussed. When dealing with culture, the question of racism and institutional discrimination is central.