



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Vielfalt in der Schule!“

Wahrnehmungen und Erfahrungen von LehrerInnen
in oberösterreichischen Volksschulen
von und mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Diversität

Verfasserin

Anna Prehofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 307
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Kultur- und Sozialanthropologie
Betreuerin / Betreuer:	Mag. Dr. phil. Susanne Binder

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Diplomarbeit eigenständig angefertigt habe und alle mit der Arbeit verbundenen Tätigkeiten von mir erbracht worden sind. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen sind gemäß den Regeln für wissenschaftliches Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die vorliegende Diplomarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde weder im In- noch im Ausland vorgelegt worden.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich während meiner Studienzeit in Wien, sowie beim Erstellen meiner Diplomarbeit, positiv begleitet und unterstützt haben.

Meiner Diplomarbeitbetreuerin Dr. Susanne Binder danke ich für die Geduld und die kompetente und unkomplizierte Betreuung.

Ebenfalls danke ich den Direktorinnen und LehrerInnen, die ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen mit mir geteilt und dadurch einen wesentlichen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben.

Danke dem Frühlingserwachen in der Frühlings-WG mit den Frühlingen!

Allen FreundInnen und StudienkollegInnen danke ich für die anregenden Gespräche und die schöne gemeinsame Zeit in Wien.

Ein besonderer Dank geht an meine langjährige Freundin Lena, die meine Diplomarbeit gegengelesen hat und mir mit wertvollen Tipps und Hinweisen zur Seite gestanden ist.

Danke Lena und Babsi, dass ihr immer ein offenes Ohr für mich hattet!

Ein herzliches DANKE auch an Viktor und an meine Familie – insbesondere an meine Eltern, die mir mein Studium ermöglicht und mich in all den Jahren immer und in jeder Hinsicht unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
1.1. Einleitende Gedanken zum Thema und Fragestellungen.....	1
1.2. Verortung der Diplomarbeit und persönlicher Zugang.....	3
1.3. Aufbau der Arbeit.....	4
2. FORSCHUNGSDESIGN & METHODEN	6
2.1. Methodenwahl	6
2.1.1. Datenerhebung.....	6
2.1.2. Auswertung der Daten	7
2.2. Kinder aus Migrationsverhältnissen in Volksschulen in Oberösterreich	8
2.2.1. Kinder aus Migrationsverhältnissen – Begriffsklärung.....	8
2.2.2. Demographische Daten – Oberösterreich	9
2.2.3. Beschreibung der ausgewählten Schulen.....	10
3. SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ZUGÄNGE ZU DIVERSITÄT	15
3.1. Themenrelevante Begriffsannäherungen	15
3.1.1. Fremdheit – Kultur – (kulturelle) Identität	15
3.1.2. Ethnizität – ethnische Identität	20
3.1.3. Nationalstaat – Nation(alität) – nationale Identität	22
3.1.4. Stereotyp und Vorurteil	26
3.2. Theoretische Konzepte – Pierre BOURDIEU	28
3.2.1. Kulturelles Kapital nach Bourdieu	28
3.2.2. Konzept des Habitus – Struktur und Handeln im sozialen Raum	30
4. ETHNISCHE UND KULTURELLE VIELFALT IN DER SCHULE.....	33
4.1. Die Relevanz von Migration im Bildungssystem	33
4.2. Schule: Die nationalstaatlich geprägte Bildungsinstitution	37
4.3. Schullaufbahn & Schulerfolg.....	41
4.4. Ethnische und kulturelle Vielfalt in oberösterreichischen Schulen: Relevanz und Wahrnehmungen von Nation(alität), Ethnizität und Kultur.....	45
4.4.1. „Interkulturelles Lernen“	45
4.4.2. Nationalfeiertag & Nationenfeste	49
4.4.3. Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen	51

4.5. Positive und negative Seiten der ethnischen und kulturellen Vielfalt im Unterricht von Seiten der LehrerInnen.....	55
4.5.1. Herausforderung: Unterrichtsgestaltung	55
4.5.2. Probleme von Seiten der Eltern	58
4.5.3. Thematik: Islamische Feiertage.....	59
4.6. Zusammenfassung	60
5. SPRACHLICHE VIELFALT IN DER SCHULE	62
5.1. Die monolinguale Schule.....	63
5.2. Die Bedeutung der Sprache/n im System Schule.....	64
5.2.1. Sprache & Nation	65
5.2.2. Sprache & Integration	67
5.2.3. Sprache & Identität.....	68
5.3. Mehrsprachigkeit in oberösterreichischen Schulen: Die Relevanz von und der Umgang mit Erstsprache/n und Zweitsprache.....	70
5.3.1. Erstsprache/n & Zweitsprache	70
5.3.2. Spracherwerb und schulische Sozialisation von Kindern mit anderen Erstsprachen.....	71
5.3.3. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Sprachförderung	75
5.3.4. Unterricht in der Erstsprache – Muttersprachlicher Unterricht	75
5.4. Positive und negative Aspekte der sprachlichen Vielfalt im Unterricht von Seiten der LehrerInnen.....	78
5.5. Exkurs: Problematik AsylwerberInnen	82
5.6. Zusammenfassung	85
7. ZUSAMMENFASSUNG & SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	87
8. LITERATURVERZEICHNIS	90
9. ANHANG.....	101
Legende zu den Interviews	
Abstract	
Lebenslauf	

1. EINLEITUNG

„Ich sehe die Vielfalt als Chance, [...] als riesengroße Chance auch für die Kinder, weil für mich das Leben einfach die Vielfalt ist“ (Interview mit Lehrperson L 2011: 2).

1.1. Einleitende Gedanken zum Thema und Fragestellungen

„Spätereinschulungen, Sitzenbleiben, Sortierung auf Schulformen, Rückstufungen: Unser Schulsystem greift immer wieder ein, um die 'falschen' Schüler zu entfernen. Und viele Lehrer träumen von einer Klasse, in der alle etwa gleich intelligent sind, ein ähnliches Vorwissen haben – und deshalb alle in einem gemeinsamen Lerntempo voranschreiten. Diese homogene Lerngruppe ist und bleibt eine Fiktion, aber unser Schulsystem tut so, als sei dies erreichbar: eine Lebenslüge mit hohen Kosten“ (Tillmann 2004: 6).

Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist unter anderem durch Globalisierungsprozesse von zunehmender ethnischer, kultureller, sprachlicher sowie religiöser Vielfalt gekennzeichnet. Migration – als Teilbereich des Globalisierungsprozesses – ist eine wesentliche Komponente, die zu dieser Vielfalt in den Schulen führt. Eine große Herausforderung stellt dies für nationalstaatlich geprägte Schulsysteme dar, die sich an einer homogenen Gesellschaft orientieren (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 105).

Furch hält fest: *„Vielfalt kann als interessant und bereichernd wahrgenommen werden, setzt aus meiner Beobachtung bei sehr vielen Pädagoginnen und Pädagogen heute mehr als früher Denkprozesse und Diskussionen in Gang, passt aber offensichtlich noch immer nicht in unseren Schulalltag“ (Furch 2009: 14)!* Die Schule als nationalstaatliche Bildungsinstitution mit einem vorwiegend „*monolingualen Habitus*“ (Gogolin 1994b) strebt immer noch Homogenisierung und kulturelle Integration an.

Schule ist nach Binder in Staaten wie Österreich *„[...] jene gesellschaftliche Institution in der bei weitem der häufigste und intensivste interkulturelle Kontakt, oder zumindest Kontakt zwischen der österreichischen Mehrheit und ethnisch-kulturellen Minderheiten, meistens aus Migrationsverhältnissen, stattfindet“ (Binder 2003a: 7).* Das österreichische Schulsystem ist jedoch größtenteils auf homogene Lerngruppen ausgerichtet und orientiert sich an der österreichischen Mehrheitsgesellschaft. Die Bildungspolitik – sowie die Migrationspolitik im Allgemeinen – ist vor allem in Bezug auf Kinder aus Migrationsverhältnissen bzw. mit anderen Erstsprachen als Deutsch restriktiv und beruht

auf einem nationalstaatlich orientierten Denken. Dies führt zu einer selektiven Grundhaltung, die sich sowohl im Schulsystem, als auch in den Wahrnehmungen der LehrerInnen widerspiegelt. In Folge kommt es auch zur Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Die momentane Situation in Österreich – sowie auch in den von mir beforschten Schulen –, wo eine homogene LehrerInnenschaft (hellhäutig, deutschsprachig, meist christlich, soziale Mittelschicht) sowie ein einsprachiges und homogenisierendes Schulsystem heterogenen SchülerInnengruppen gegenüber steht, führt auch zu einem Ungleichgewicht in der Gesellschaft. Die kulturellen, sprachlichen sowie religiösen Lebenswelten der SchülerInnen werden oft nicht berücksichtigt. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993, zit. in Warzecha 2003: 15), die „[...] gemeinsames Lernen einer heterogenen SchülerInnenschaft als Chance für ein demokratisches Erfahrungsfeld versteht [...]“ (Warzecha 2003: 15) und Unterschiede akzeptiert, verträgt sich nicht mit dem Selektieren und Etikettieren von Kindern (vgl. Warzecha 2003: 15).

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf den Wahrnehmungen und Erfahrungen von LehrerInnen und DirektorInnen von und mit der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Diversität in den Klassen/an den Schulen. Durch individuelle Sichtweisen und Erfahrungen sowie positiv und negativ angesprochene und hervorgehobene Aspekte wird der Umgang mit Diversität sichtbar. Dies ist in einem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext zu betrachten, da Wahrnehmungen, Sichtweisen sowie der Umgang von LehrerInnen mit Diversität nicht nur von der LehrerInnenpersönlichkeit und den individuellen Einstellungen zu bzw. Erfahrungen mit Diversität abhängig ist. Auch gesellschaftliche und vor allem bildungspolitische Rahmenbedingungen spielen in diesem Kontext eine tragende Rolle.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- **Wie nehmen LehrerInnen und DirektorInnen aus oberösterreichischen Volksschulen die ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt an ihrer Schule/im Unterricht wahr? Wo sehen sie Vorteile/Nachteile?**
- **Welche Erfahrungen machen LehrerInnen und welche Einstellungen zeigen sich bezüglich der vorhandenen ethnischen, kulturellen und sprachlichen Diversität?**

Dabei sind folgende Aspekte wichtig:

- Wie wirken Staat und Schule zusammen? Welchen Einfluss hat der Staat auf die Institution Schule? Inwiefern beeinflusst das nationalstaatliche Denken die Wahrnehmungen der LehrerInnen und DirektorInnen hinsichtlich der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt?
- Wann werden Nation(alität), Ethnizität und Kultur relevant und inwiefern finden nationale und ethnisch-kulturelle Zuschreibungen statt?
- Wie nehmen LehrerInnen die sprachliche Vielfalt an ihrer Schule/in der Klasse wahr und wie wird mit anderen Erstsprachen als Deutsch umgegangen? Welcher Stellenwert wird den jeweils vorhandenen Sprachen beigemessen?

Es gibt viele weitere Faktoren, wie etwa das Geschlecht, das Alter und die Leistung der SchülerInnen, unterschiedliche Familienkonstellationen sowie verschiedene soziale Verhältnisse, die eine heterogene Zusammensetzung der Schulklassen mit sich bringen. Meine Arbeit konzentriert sich auf die durch Migration bedingte ethnische, kulturelle und sprachliche Diversität. Ich verwende meist den Begriff Diversität, da dieser (im Gegensatz zu Heterogenität) meiner Erfahrung nach eine positivere Konnotation in sich birgt und dadurch der Fokus verstärkt auf die Ressourcen, Vorteile und Chancen von Unterschieden gerichtet wird.

1.2. Verortung der Diplomarbeit und persönlicher Zugang

Ich werde mich in meiner Diplomarbeit auf der Ebene der Schule im globalisierten Nationalstaat bewegen. Die Frage nach dem Umgang mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Diversität in der Gesellschaft bzw. insbesondere in der staatlichen Institution Schule ist ein wichtiges Forschungsthema in der Kultur- und Sozialanthropologie, sowie auch in den Medien äußerst präsent.

Während meines Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie habe ich mich auf die Bereiche Migration und Asyl spezialisiert. Die kultur- und sozialanthropologischen

Diskurse diesbezüglich sind durch Globalisierung und weltweite Migrationsbewegungen auch im Feld Schule relevant. Die Institution Schule bzw. das Klassenzimmer spiegelt die heterogene Struktur der Gesellschaft wider, wobei aus ethnologischer Sicht vor allem Aspekte wie Ethnizität, Nation(alität), Kultur, Sprache und Identität Bedeutung erlangen. Meine Diplomarbeit soll einerseits einen Beitrag zur wissenschaftlichen Betrachtung von Migration und Schule liefern, andererseits insbesondere die Wahrnehmungen der LehrerInnen und DirektorInnen bezüglich der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Diversität zum Ausdruck bringen. Es sollen unter anderem auch Einstellungen von LehrerInnen, die zu einem negativ-destruktiven oder positiv-konstruktiven Umgang mit Diversität in der Klasse führen, aufgezeigt werden. Ich werde diese Arbeit interdisziplinär, d.h. sowohl aus sozialwissenschaftlicher – vorwiegend aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht – als auch aus linguistischer Sicht betrachten.

Da ich selbst ausgebildete Volksschullehrerin bin und seit mehr als zwei Jahren an Volksschulen in Wien arbeite, die einen hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufweisen, wurde mein Interesse bezüglich des Umgangs mit der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Bildungsinstitution Schule geweckt. Wie gehen LehrerInnen aufgrund ihrer persönlichen Einstellungen und Wahrnehmungen mit der Vielfalt um bzw. welche Möglichkeiten stehen ihnen aufgrund der restriktiven Bildungspolitik überhaupt zur Verfügung, einen qualifizierten, differenzierten, individuell-fördernden und „*interkulturellen*“ Unterricht zu gestalten? Dies war für mich eine wesentliche Frage, die mich zu meinem Diplomarbeitsthema führte. Da es in Bezug auf Wien bereits Forschungen zum Themenfeld Schule und Migration gibt, und ich selbst in Oberösterreich aufgewachsen bin, entschied ich mich dazu, einen Bezirk in Oberösterreich für meine Forschung heranzuziehen.

1.3. Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung beschäftige ich mich im zweiten Kapitel mit dem Forschungsdesign und den angewandten Methoden, wobei ich hier auch die drei ausgewählten Schulen etwas näher beschreibe. Im dritten Teil gehe ich auf sozialwissenschaftliche Zugänge zu Diversität ein. Dieses Kapitel gliedert sich erstens in theoretische Ausführungen und Begriffsbestimmungen von Fremdheit, Kultur, Ethnizität, Nation(alität), Identität,

Stereotyp und Vorurteil. Diese sozialwissenschaftlich betrachteten Aspekte sollen der Arbeit einen Rahmen geben. Zweitens ziehe ich die Kapitalformen sowie das Konzept des Habitus (nach Bourdieu) für meine Forschung heran. LehrerInnen besitzen einen bestimmten Habitus und handeln durch diesen nach Strukturen bzw. verändern diese gleichzeitig durch ihr Handeln. Dieser theoretische Hintergrund ist für die Darstellung der Forschungsergebnisse wesentlich.

In den darauf folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse meiner Forschung relevant, die wiederum mit theoretischen Konzepten verbunden und analysiert werden. In Kapitel vier konzentriere ich mich auf die ethnische und kulturelle Diversität in der Schule. Ich nähere mich zuerst der Funktion der Schule im Nationalstaat an bzw. erläutere ich die Folgen des nationalstaatlich geprägten und selektiven Schulsystems bezüglich des Schulerfolgs von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Weiters stelle ich dar, wie Nation(alität), Ethnizität und Kultur in der Schule von den LehrerInnen aufgegriffen und wahrgenommen werden. Anschließend folgt der fünfte und letzte Teil der Arbeit. Hier widme ich mich im Speziellen der allgemeinen Bedeutung von Sprache/n im Schulsystem, wobei ich zuerst theoretisch auf den „*monolingualen Habitus*“ der Schule und dessen Entstehung eingehen werde. Weiters folgt die Relevanz von Erst- und Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit, sowie von muttersprachlichem Unterricht in oberösterreichischen Schulen. Negativ und positiv beschriebene Aspekte der sprachlichen Vielfalt von Seiten der LehrerInnen und ein darauf anschließender Exkurs runden die Arbeit ab.

Die Arbeit ist in genderneutraler Sprache geschrieben. Zitate (sowohl aus der Literatur als auch aus meinen Interviews) wurden jedoch in ihrer ursprünglichen Form übernommen. In den Zitaten aus der Literatur habe ich die jeweilige Orthographie beibehalten, um den Lesefluss nicht zu stören. Ich spreche von LehrerInnen bzw. Lehrpersonen¹ in allgemeiner Hinsicht und wenn es sich um die von mir befragten Personen handelt. Wenn ich von Direktorinnen spreche, handelt es sich um die drei von mir befragten weiblichen Personen, weshalb ich hier auf das Binnen-I verzichte.

¹ Um die Anonymität des einzigen männlichen Lehrers, mit dem ich ein Interview geführt habe, gewährleisten zu können, spreche ich in der ganzen Arbeit von LehrerInnen oder Lehrpersonen. An zwei der Schulen wurden jedoch lediglich weibliche Personen befragt.

2. FORSCHUNGSDESIGN & METHODEN

Die Ergebnisse meiner qualitativen Forschung beruhen auf den Interviews mit insgesamt neun LehrerInnen und drei Direktorinnen aus drei Volksschulen eines Bezirks in Oberösterreich. Die Auswahl der Schulen erfolgte aus persönlichem Interesse nach einer informellen Anfrage. Die LehrerInnen wurden mir von den jeweiligen Direktorinnen vorgeschlagen, wobei hier vorrangig nach der Präsenz der sprachlichen Vielfalt in den jeweiligen Klassen entschieden wurde. Die vorliegende Diplomarbeit beruht vorwiegend auf den subjektiven Aussagen der LehrerInnen und Direktorinnen. Das Hauptinteresse und der Fokus meiner Forschung lag in der Auseinandersetzung und Verarbeitung der Wahrnehmungen und Erfahrungen der LehrerInnen. Um einen kleinen Einblick in das Unterrichts- und Schulgeschehen zu erhalten, habe ich an insgesamt neun Vormittagen (von Oktober bis Dezember 2011 – in diesem Zeitraum fanden auch die Interviews statt) jeweils ein bis zwei Unterrichtsstunden mit den jeweiligen LehrerInnen in den Klassen verbracht.

Im Folgenden werde ich auf die von mir angewandten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung eingehen. Weiters möchte ich kurz auf demographische Daten bezüglich der Kinder aus Migrationsverhältnissen in Oberösterreich eingehen und die drei ausgewählten Schulen etwas näher beschreiben.

2.1. Methodenwahl

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen erschien mir das teilstrukturierte Leitfadenterview als die geeignetste Methode. Die Auswertung der Daten erfolgte vorwiegend nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring.

2.1.1. *Datenerhebung*

Alle zwölf der von mir geführten Interviews wurden in den jeweiligen Schulen – meist nach Ende des Unterrichts – durchgeführt. Ich konnte alle Gespräche mit einem Diktiergerät aufzeichnen und anschließend transkribieren, was sich als großer Vorteil,

sowohl für den dynamischen Gesprächsfluss während der Interviews, als auch für die Analyse danach, erwies. Bezüglich der in der Arbeit angeführten Zitate wurden Formulierungen im Dialekt vorwiegend ins Hochdeutsche übertragen, sowie grammatikalische Fehler zur besseren Lesbarkeit korrigiert. Um zwischen den Aussagen der LehrerInnen und Direktorinnen unterscheiden zu können, wurden LehrerInnen als „Lehrperson A“ und Direktorinnen als „Direktorin E“ bezeichnet. Diese Bezeichnungen wurden willkürlich gewählt und sind in keiner Weise einer Reihung unterlegen.

Bei der Durchführung der Interviews hielt ich mich an einen Interviewleitfaden, um das eigentliche Thema nicht aus den Augen zu verlieren. Im Allgemeinen stellt ein Interviewleitfaden ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Ordnungsschema der Fragen dar und dient sowohl als Orientierungshilfe, als auch als Gedächtnisstütze (vgl. Stigler/Felbinger 2005: 129). Die Fragen wurden von mir teils offen, teils sehr gezielt gestellt, wodurch sich ein etwas weiterer Gesprächsrahmen ergab. Dies erwies sich als günstig, da die InterviewpartnerInnen zwar in eine gewisse Richtung gelenkt, aber in ihren Aussagen nicht eingeschränkt wurden. Wichtig war hier ein flexibler Umgang mit dem Leitfaden, wodurch einerseits ein vertiefendes Nachfragen in manchen Bereichen möglich war, andererseits konnten Fragen, die bereits beantwortet wurden, gestrichen werden. Ich möchte hier noch festhalten, dass mir alle InterviewpartnerInnen sehr positiv und offen gegenüber getreten sind.

2.1.2. Auswertung der Daten

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring kann einen wesentlichen Beitrag zur qualitativen Sozialforschung leisten. „*Qualitative Sozialforschung betont den Zugang zur Realität über subjektive Deutungen, über interpretative Prozesse*“ (Flick/von Kardorff/Keupp/von Rosenstiel/Wolff 1991: 213). Da die qualitative Forschung verstärkt auf verbalem Material beruht, bedarf sie einer Auswertungstechnik. Da alle von mir geführten Interviews transkribiert wurden, hatte ich es quasi mit „Texten“ zu tun, die es zu kodieren und analysieren galt. Die strukturierende Inhaltsanalyse, die ich für meine Datenauswertung verwendet habe, hat zum Ziel, „*[...] bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegte Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen*“ (Flick/von Kardorff/Keupp/von Rosenstiel/Wolff 1991: 213). Bestimmte Aspekte werden

also vorher festgelegten Kriterien zugeordnet, die dann in einzelne Kategorien untergliedert werden, wodurch ein gewisses System entsteht. Diese Methode lässt sich vor allem auch auf größere Datenmengen gut anwenden. Mayring merkt allerdings an, dass dieses Verfahren nicht starr und unflexibel angewandt werden muss, sondern auch andere Techniken hinzugefügt werden können bzw. sollen, falls der Bedarf besteht (vgl. Flick/von Kardorff/Keupp/von Rosenstiel/Wolff 1991: 213). Das Arbeiten mit einem bereits im Vorhinein festgelegten Ordnungs- und Kategoriensystem hat sich bei der Auswertung meiner Daten und Interviews als hilfreich erwiesen. Ich habe jedoch während des Kodierens auch Änderungen des Kategorienschemas zugelassen, sowie neue Konzepte und Theorien entwickelt, was mehr den Grundzügen der „*Grounded Theory*“ entspricht. Die „*Grounded Theory*“ stellt grundsätzlich Leitlinien zur Verfügung, die als Orientierungshilfe dienen und an die jeweilige Forschung angepasst werden können (vgl. Strauss 1994: 32ff).

2.2. Kinder aus Migrationsverhältnissen in Volksschulen in Oberösterreich

2.2.1. Kinder aus Migrationsverhältnissen – Begriffsklärung

Allgemein bezeichnet Migration eine räumliche Bewegung (Wanderung) zur Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen oder Gruppen. Migration kann sich nach räumlichen (innerstaatlich, zwischenstaatlich), zeitlichen (saisonal, vorübergehend, dauerhaft) und ursächlichen (freiwillig, erzwungen) Kriterien unterscheiden. Als MigrantInnen können daher Menschen bezeichnet werden, die selbst gewandert sind (erste Generation). Als Personen mit Migrationshintergrund werden sowohl in der Literatur, als auch in öffentlich-medialen Debatten Kinder und Erwachsene der zweiten Generation, die bereits in Österreich geboren wurden und wo zumindest ein Elternteil gewandert ist, bezeichnet (vgl. eigene Vorlesungsmitschrift 2007)². Diese Kinder befinden sich vorwiegend in den von mir ausgewählten Schulen. In den Schulen sind aber nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund – mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft – sondern auch MigrantInnen bzw. SeiteneinsteigerInnen, die im Ausland geboren und gerade erst nach Österreich migriert sind. Außerdem sind auch AsylwerberInnen,

² Es handelt sich hier um eine eigene Mitschrift der IIMA-Vorlesung: Migrationsanthropologie – theoretische Konzepte eines komplexen Forschungsfeldes (Markom, SS 2007).

Flüchtlinge mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus sowie Kinder der sogenannten dritten Generation, deren Großeltern migriert sind, anzutreffen. Da alle in gewisser Weise in migrationsbedingten Verhältnissen leben – wenn auch sehr unterschiedlich – spreche ich in meiner Arbeit hauptsächlich von Kindern bzw. SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen. Ich möchte darauf hinweisen, dass nicht alle Kinder aus Migrationsverhältnissen automatisch eine andere Erstsprache als Deutsch haben müssen, man denke an deutschsprachige EinwanderInnen. Außerdem wachsen viele Kinder bereits zwei- oder mehrsprachig auf, weshalb sie oft auch zwei Erstsprachen aufweisen. (Wie Erstsprache definiert werden kann, werde ich in Kapitel 5.3.1. aufzeigen). Bezüglich der sprachlichen Vielfalt in der Schule spielen allerdings vorwiegend Kinder aus Migrationsverhältnissen mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine wesentliche Rolle. Um dies klar einzugrenzen, bezeichne ich – wenn es um den Bereich Sprache geht – diese Kinder als Kinder bzw. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

2.2.2. Demographische Daten – Oberösterreich

In Oberösterreich leben Menschen aus über 160 Nationen – bezogen auf Menschen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft (vgl. Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008: 17). Nach der Statistik Austria 2012 haben von 1.393.300 OberösterreicherInnen 203.400 Menschen einen Migrationshintergrund.³ Das sind 14,6 Prozent, wobei die meisten aus dem ehemaligen Jugoslawien gefolgt von der Türkei und Deutschland stammen (vgl. Statistik Austria 2012). Nach Krumm handelt es sich bei Kindern mit Migrationshintergrund⁴ keinesfalls um eine homogene Gruppe. Charakteristisch ist vor allem der unterschiedliche Zuwanderungszeitpunkt. In den Schulklassen befinden sich daher sowohl Flüchtlingskinder, gerade erst zugewanderte SeiteneinsteigerInnen, als auch Kinder mit Migrationshintergrund. *„Je nach Zuwanderungszeitpunkt und Herkunftsland unterscheiden sich die Gründe für die Zuwanderung wie auch der rechtliche Status der*

³ Die Definition von Migrationshintergrund nach der Statistik Austria lautet: *„Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern“* (Statistik Austria 2012).

⁴ Krumm verwendet hier den Begriff Migrationshintergrund, schließt jedoch auch die dritte Generation – sprich Kinder, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden – mit ein.

Eltern, d.h. die Bedingungen, unter denen auch die SchülerInnen in Österreich leben“ (Krumm 2007: 203). Dies ist auch an den von mir ausgewählten Schulen der Fall (siehe Kapitel 2.2.3.).

Im Schuljahr 2011/12 gab es in ganz Oberösterreich 11.918 Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Das sind umgerechnet 20,1 Prozent der schulpflichtigen Kinder (vgl. BMUKK 2012a). Insgesamt wurde in Oberösterreich im Schuljahr 2010/11 an 189 Volksschulen Unterricht in anderen Erstsprachen angeboten. Diese sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (72 Schulen), Türkisch (68 Schulen), Albanisch (32 Schulen), Polnisch (sechs Schulen), Russisch (sechs Schulen), Arabisch (fünf Schulen), Persisch (drei Schulen), Bulgarisch (eine Schule) und Spanisch (eine Schule). Hier ist deutlich zu erkennen, dass der größte Teil des muttersprachlichen Unterrichts in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch, gefolgt von Albanisch stattfindet (vgl. BMUKK 2012c).

2.2.3. Beschreibung der ausgewählten Schulen

Ich habe für meine Forschung drei Schulen ausgewählt, die sich alle in einem Bezirk in Oberösterreich befinden und einen gewissen Anteil an Kindern aus Migrationsverhältnissen bzw. Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufweisen. Um die Anonymität meiner InterviewpartnerInnen gewährleisten zu können, verwende ich bezüglich der Interviews die Bezeichnungen „Lehrperson“ und „Direktorin“, die ich – wie bereits erwähnt – jeweils mit einem willkürlich gewählten Buchstaben versehen habe. Auch die Schulen werden als Pseudonyme angeführt, wobei die gewählten Buchstaben nichts mit den tatsächlichen Bezeichnungen der Schulen oder den Namen der InterviewpartnerInnen zu tun haben. Die Namen der SchülerInnen wurden ebenfalls geändert.

Schule L:

- Interview mit Direktorin T
- Interview mit Lehrperson B
- Interview mit Lehrperson C
- Interview mit Lehrperson D

Die Schule L besuchen zum Zeitpunkt der Forschung im Schuljahr 2011/12 111 SchülerInnen, davon haben ca. 50 Prozent eine andere Erstsprache als Deutsch. Die mehrheitlich gesprochene Erstsprache ist Türkisch, gefolgt von Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS). Vereinzelt gibt es noch Kinder mit Pakistanisch, Urdu, Georgisch, Tschetschenisch, Rumänisch und Ungarisch als Erstsprache. Muttersprachlicher Unterricht findet lediglich in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) statt. Es handelt sich hier mehrheitlich um Kinder, die bereits in Österreich geboren wurden. Vereinzelt gibt es auch SeiteneinsteigerInnen sowie AsylwerberInnen.

Es gibt an dieser Schule acht Klassen, wobei sich diese durch eine eher geringe Anzahl an SchülerInnen (12 – 16 SchülerInnen pro Klasse) auszeichnen. Die geringe SchülerInnenzahl wird sowohl von Seiten der Direktorin, als auch von den LehrerInnen sehr positiv bewertet. Diese wird unter anderem auch als Grund angeführt, weshalb an dieser Schule mit der vorhandenen Diversität positiv umgegangen werden kann. Der Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen ist von Klasse zu Klasse unterschiedlich (zwischen 48 und 75 Prozent). Das SchülerInnenklientel ist nach Angaben der Direktorin sowie der LehrerInnen von der sozialen Schicht her eher „*an der unteren Ebene*“ anzusiedeln, wobei dies speziell auf Kinder mit anderen Erstsprachen zutrifft (vgl. Interview mit Direktorin T 2011).

Die Schule selbst befindet sich im unmittelbaren Ortskern, wobei es in diesem Ort noch eine zweite öffentliche Volksschule (im selben Gebäude), sowie eine Privatschule gibt. Die Problematik der Privatschule wird von vielen LehrerInnen angesprochen, da viele Kinder aus dem Ort – vor allem Kinder mit der Erstsprache Deutsch – in diese Privatschule gehen. Die LehrerInnen und Direktorinnen nehmen dies als eine „*ungleiche Verteilung*“ der Kinder wahr. Dieses Problem hängt unter anderem auch mit dem schlechten Ruf der öffentlichen Schulen zusammen. „*Von unseren Schulsprengeln gehen nicht wenige Kinder in die Privatschule, aus dem einen Grund, den wir ja bereits erwähnt haben: 'Zu euch kann man's ja nicht geben, ihr habt's so viele Ausländer'*“ (Interview mit Direktorin T 2011: 4). Die negative Einstellung der dort lebenden Bevölkerung zur Schule bekommen auch manche LehrerInnen zu spüren. Eine Lehrerperson meint, dass sie sich in ihrem Umfeld dafür rechtfertigen müsste, weshalb sie „*immer noch*“ an dieser Schule arbeitet (vgl. Interview mit Lehrperson D 2011). Auch Englisch-Stölner hält diese Problematik in ihrer Studie fest: „*Die Bemühungen und Erfolge seitens der Schule, kulturelle Heterogenität zu leben, stehen oftmals einer skeptischen bis ablehnenden öffentlichen Meinung gegenüber, die die Arbeit in der Schule erschwert*“ (Englisch-Stölner 2003: 199). Es zeigt sich jedoch, trotz großer Imageprobleme in der Öffentlichkeit, ein sehr positiver

Umgang mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, wobei diesbezüglich auch an unterschiedlichen Projekten gearbeitet wird. Auch mehrsprachige Bücher sind im Schulhaus präsent. Es gibt zum Beispiel eine Buchausstellung am Gang. Gegenseitige Wertschätzung, Toleranz und ein „*Leben miteinander*“ sind wesentliche Leitgedanken dieser Schule, was auch an der Schulhausgestaltung („*Kinder aus aller Welt*“) sowie am positiven Klima in der Schule sichtbar und erfahrbar wird. Vielfalt wird als „*Chance*“ und „*Bereicherung*“ für alle Beteiligten gesehen, wenn sie auch gleichzeitig eine „*besondere Herausforderung*“ mit sich bringt, sowie zu Konflikten und Problemen führen kann (vgl. Interview mit Direktorin T 2011).

Schule R:

- Interview mit Direktorin E
- Interview mit Lehrperson F
- Interview mit Lehrperson G
- Interview mit Lehrperson H

Die Schule R besuchen zum Zeitpunkt der Forschung im Schuljahr 2011/12 180 SchülerInnen, davon haben zwischen 30 und 40 Prozent der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. Dies variiert nach Angaben der Direktorin immer, da sich die Anzahl der Kinder auch unter dem Schuljahr ständig verändert. Der größte Anteil entfällt hier auf die Erstsprachen Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, gefolgt von einem hohen Anteil an Russisch sprechenden Kindern. Es handelt sich mehrheitlich um Kinder, die bereits in Österreich geboren wurden, vereinzelt gibt es auch SeiteneinsteigerInnen sowie AsylwerberInnen. Muttersprachlicher Unterricht wird an dieser Schule in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) angeboten, wobei dieses Angebot nur marginal genutzt wird.

Es handelt sich hier um eine etwas größere Schule in einem städtischen Umfeld, wobei sich im selben Gebäude eine weitere Volksschule und im näheren Umfeld ebenfalls eine Privatschule befindet. Die Privatschulen werden hier allerdings nicht als Konkurrenz wahrgenommen, wie es in Schule L der Fall ist, wo die SchülerInnenzahl rückläufig ist. Aus diesem Umfeld gehen „*genug*“ SchülerInnen – vor allem mit Erstsprache Deutsch – in die öffentlichen Schulen. Die sprachliche und kulturelle Diversität ist im Schulhaus weniger präsent. LehrerInnen sehen die Vielfalt positiv, jedoch mit „*besonderen*

Herausforderungen“ – vor allem in sprachlicher Hinsicht – verbunden. Es hänge nach Aussagen der Direktorin auch von den LehrerInnen oder von den Klassenzusammensetzungen ab, ob Vielfalt positiv gesehen werden kann oder nicht (vgl. Interview mit Direktorin E 2011).

Schule O:

- Interview mit Direktorin R
- Interview mit Lehrperson J
- Interview mit Lehrperson K
- Interview mit Lehrperson L

Die Schule O besuchen zum Zeitpunkt der Forschung im Schuljahr 2011/12 270 SchülerInnen, davon haben ca. 25 Prozent der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. Diese Schule zeichnet sich dadurch aus, dass es sich bei einigen der Kinder um AsylwerberInnen bzw. Kinder mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus handelt. Dementsprechend variiert auch die Anzahl der Kinder mit anderen Erstsprachen von Jahr zu Jahr. 23 verschiedene Sprachen fallen hier auf ca. 70 Kinder. Die am meisten gesprochenen Sprachen sind derzeit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch sprechende Kinder gibt es keine. An dieser Schule wird auch kein muttersprachlicher Unterricht angeboten.

Es handelt sich hier um eine etwas größere – und die einzige – Volksschule in einem kleineren Ort. In diesem Ort befindet sich eine Unterkunft für AsylwerberInnen, was den Anteil der relativ hohen Anzahl an AsylwerberInnen in der Schule erklärt. Dies wird auch als das größte Problem wahrgenommen, da die Kinder *„sehr unterschiedlich kommen und gehen“* (Interview mit Direktorin R 2011). Vor allem die sprachliche Vielfalt stellt in dieser Schule ein großes Problem dar, da sich diese durch den oftmaligen Ortswechsel der Kinder (auch unter dem Schuljahr) ständig verändert. Eine positive Herangehensweise diesbezüglich sind mehrsprachige Elternbriefe, die in fast allen an der Schule vorhandenen Sprachen verfasst wurden und die Kommunikation mit den Eltern wesentlich erleichtern. Die sprachliche Vielfalt ist im Schulhaus weniger präsent, jedoch werden die *„23 Nationen“* der Kinder in Form von aufgehängten Fahnen sichtbar. An dieser Schule wird versucht, aus der doch schwierigen Situation *„das Positive herauszuholen“*, auch wenn es eine Herausforderung für die jeweiligen LehrerInnen mit sich bringt (vgl. Interview mit

Direktorin R 2011).

In der vorliegenden Arbeit geht es vorwiegend um die Wahrnehmungen und Erfahrungen der LehrerInnen sowie Direktorinnen der nun beschriebenen Schulen. Ich werde vor allem Zugänge zu Nationalität, Ethnizität, Kultur und Sprache – sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive, als auch von Seiten der LehrerInnen und Direktorinnen – aufzeigen und diese auch kritisch beleuchten. Es sollen hier weder Hypothesen überprüft werden, noch handelt sich um einen Vergleich oder eine Darstellung der Schulen selbst. Die Aussagen der InterviewpartnerInnen sind subjektive Meinungen und Wahrnehmungen bezüglich bestimmter Aspekte im Schul- und Klassengeschehen, die keinesfalls verallgemeinert werden können. Es handelt sich jeweils um eine Momentaufnahme, die keine Theorie mit Generalitätsanspruch entwickeln soll und kann.

3. SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ZUGÄNGE ZU DIVERSITÄT

3.1. Themenrelevante Begriffsannäherungen

Ich werde nun auf – für meine Forschung relevante – Begriffe eingehen, möchte jedoch anmerken, dass ich mich hier sehr großen Themenbereichen annähere und diese nur sehr begrenzt erfassen kann. Kultur, Ethnizität und Nation(alität), sowie ein nationales und ein auf Stereotypen behaftetes Denken, sind Aspekte, die den Umgang mit der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Schule wesentlich beeinflussen. Diese in meiner Diplomarbeit immer wiederkehrende Begriffe werde ich vor allem im Kontext der Identitätsbildung (der Aspekt Identität wird im weiteren Verlauf der Arbeit bezüglich der Kinder aus Migrationsverhältnissen relevant) und der Fremdheitskonstruktion von Seiten der LehrerInnen betrachten. Die Darstellung erfolgt vorrangig aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive und darf hier nicht als vollständige Begriffsdefinition verstanden werden. Die von mir ausgewählten Blickwinkel sollen die für das Themenfeld Schule und Migration relevanten Zugänge aufzeigen. Diese sind in Bezug auf die Wahrnehmungen von und Erfahrungen mit der in oberösterreichischen Schulen vorhandenen kulturellen, ethnischen und sprachlichen Vielfalt wesentlich.

3.1.1. Fremdheit – Kultur – (kulturelle) Identität

Bevor ich mich dem Begriff Kultur zuwende, werde ich auf die Bedeutung von „fremd“ bzw. Fremdheit eingehen. Fremdheit bzw. Fremdheitskonstruktionen spielen im Kontext von Kultur, Sprache, Religion, Ethnizität, Nationalität und Identität, sowie hinsichtlich stereotyper Zuschreibungen und Vorurteile eine tragende Rolle, stellen sozusagen die Grundlage der Betrachtungen dar.

„'Fremdes' ist ein relationaler Begriff und meint Phänomene, die sich immer mit Bezug auf etwas, was nicht als fremd angesehen wird, zeigen und artikulieren“ (Lippitz 2009: 69). Das Eigene, also der egozentrische Blickwinkel, bildet daher immer die Grundlage der Wahrnehmung des Fremden. Was nach eigenem Verständnis nicht als „normal“ angesehen oder wahrgenommen wird bzw. nicht dem eigenen Denken und Handeln entspricht, wird

automatisch zum Fremden (vgl. Hansen 2000: 317f). Durch die Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“ wird Ordnung und Struktur bezüglich der Gliederung der Welt geschaffen. Diese Ordnung, die einer ständigen Weiterentwicklung unterliegt, ist als eine von vielen relationalen Möglichkeiten zu betrachten. *„Sie konstituiert sich, indem sie das, was ihre Identität im Sinne der Selbsterhaltung und Selbstsicherung ausmacht, in Prozessen der Inklusion des Eigenen und Exklusion des Anderen, des Fremden oder des Abnormalen bestimmt“* (Lippitz 2009: 70). Da jede menschliche Ordnung auf Kontinuität und Verlässlichkeit setzt, wird Fremdheit oft auch als Störung dieser Ordnung empfunden (vgl. Lippitz 2009: 70).

Fremdheit und Eigenes stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis, denn erfahrbar wird auch Eigenes erst durch den Kontakt mit dem Fremden bzw. mit dem Anderen. Was als „fremd“ gilt und soziale Bedeutung erlangt, wird je nach Kontext verschieden konstruiert. Fremdes und Eigenes stehen auch in einem gewissen Wandel bzw. wird Fremdes in einem aktiven Beziehungsverhältnis auch oft zu Eigenem, und umgekehrt. Fremdes und Eigenes sind daher nicht als gegeben zu betrachten, sondern stellen einen veränderlichen Prozess dar (vgl. Waldenfels 2002: 161). Waldenfels betont auch, dass sich jede Gesellschaft bzw. jede Lebenswelt in bestimmten Grenzen bewegt. Der Umgang mit den Grenzen variiert aber und ist von einer entsprechenden Grenzpolitik beeinflusst (vgl. Waldenfels 2006: 16). Die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem entsteht nicht alleine aufgrund von Abgrenzung, sondern durch einen Prozess der Aus- und Eingrenzung. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich Eigenes und Fremdes, Muttersprache und Fremdsprache, Eigenkultur und Fremdkultur als homogen und geschlossen gegenüber stehen. Er weist darauf hin, dass die Differenz als Ausgangspunkt jeglicher Erfahrung zu betrachten ist und meint, dass *„[...] im interkulturellen Bereich von einem absolut oder total Fremden nicht die Rede sein [kann]“* (Waldenfels 2006: 118). Er führt weiter aus, dass das Eigene stets mit dem Fremden verflochten ist und das Fremde in uns selbst beginnt und nicht außerhalb (Waldenfels 2006: 112ff). Besonders in der Institution Schule ist es wichtig, das Eigene und das Fremde – zum Beispiel in Bezug auf die Wahrnehmung der „eigenen und fremden Kultur“ oder der „eigenen und anderen Sprache“ – zu reflektieren und als einen veränderlichen Prozess zu sehen.

„Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen oder Personen, sondern ein Beziehungsmodus, in dem wir externen Phänomenen begegnen“ (Schäffter 1991: 12).

Begriffe wie Kultur und (kulturelle) Identität sind nicht nur in wissenschaftlichen, sondern auch in öffentlich-medialen, sowie in politischen Diskursen und Kommunikationsprozessen präsent, wobei darunter meist sehr Unterschiedliches verstanden wird. Folgende sozialwissenschaftliche Definitionen sollen ausgewählte Zugänge und Blickwinkel eines komplexen Feldes aufzeigen, die den dynamischen und nach außen offenen Kulturbegriff in den Vordergrund rücken. Der Faktor Macht spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle, weshalb Kultur und Identität nicht unabhängig von diesem zu betrachten sind. *„Macht prägt die Beziehungen zwischen, aber auch innerhalb der Kulturen“* (Fillitz/Gingrich/Rasuly-Paleczek 1993: III). Einerseits wird die Macht durch zentrale Institutionen ausgeübt, andererseits stellt sie ein Element der sozialen Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft dar. Eine Frage von Macht ist auch die Entscheidung, was in einer Gesellschaft als relevantes Wissen gilt und somit weitergegeben wird – wie zum Beispiel in der Schule. Der Staat spielt hier eine tragende Rolle, da durch staatliche Institutionen – wie etwa die Schule – selektiert und bestimmt wird, was zur Kultur zählt und somit „bewahrt“ wird (vgl. Hannerz 1996: 24).

Seit den Anfängen der Ethnologie wurde durch unterschiedliche Herangehensweisen versucht, den Begriff Kultur zu definieren. In den 1970er und 1980er Jahren wurden zwei Bedeutungsfelder relevant, und zwar die *„Kultur im weiteren Sinn“* und die *„Kultur im engeren Sinn“*. *„Kultur im weiteren Sinn“*⁵ bezieht sich vorwiegend auf die von außen wahrnehmbaren Manifestationen im Hinblick auf die gesamte Gesellschaft und beruht auf den Beobachtungen und Zuschreibungen von außen. Die *„Kultur im engeren Sinn“* – der in der heutigen Kultur- und Sozialanthropologie mehr Bedeutung zukommt – umfasst nur einen Teilaspekt der Gesellschaft, nämlich die kognitiven Ordnungsmuster bzw. Weltbilder der Mitglieder selbst. Die Sicht von innen, die das Denken und Handeln aller Betroffenen prägt, steht hier im Vordergrund (vgl. Fillitz/Gingrich/Rasuly-Paleczek 1993: IIf).

„Der Begriff von Kultur läßt sich aus ethnologischer Sicht also nicht ohne Dialog mit den jeweiligen Subjekten bestimmen, nämlich den fremden Beobachtern von außen und den betroffenen Angehörigen von innen“ (Fillitz/Gingrich/Rasuly-Paleczek 1993: II).

Nach Barth ist Kultur kein Gut, das der Mensch hat und dessen Elemente von allen Mitgliedern einer Gesellschaft gleichermaßen geteilt werden. Die unterschiedliche Stellung

⁵ Hier wird zum Beispiel die *„Hallstatt-Kultur“* angeführt, wo die Gesamtheit aller materiellen und ideellen Manifestationen einer Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Gingrich 2001: 105).

der sozialen Personen in einer Gesellschaft, die mit dem Faktor Macht, der wiederum Abhängigkeit erzeugt, verbunden ist, führt zu einer differenzierten Wahrnehmung und Deutung der als charakteristisch geltenden Elemente und Handlungen (vgl. Fillitz 2003: 28).

„Barth erinnert daran, dass es Menschen sind, die Zeichen und Dingen Bedeutungen zuweisen. Kultur ist daher etwas, das geformt und neu gestaltet wird. [...] Mit anderen Worten, wenn von der Kultur einer Gesellschaft gesprochen wird, geht es nicht nur um das Gebilde als solches, sondern darum, wie diese Kultur im Alltag von den Menschen gelebt wird, wie sie in ihren Handlungen zum Ausdruck kommt“ (Fillitz 2003: 28f).

Baumann fasst den Kulturbegriff folgendermaßen zusammen:

„Kultur ist eine sich ständig im Wandel befindliche Aktivität aller Zusammenlebenden. [...] Kultur ist nicht Gesetz, Ethnizität oder Religion. Sie ist Wandel oder nichts, ist nicht Stase, sondern Prozeß“ (Baumann 2000: 163f).

Gesellschaftlich gesehen wird der Kulturbegriff allerdings überwiegend als ein statisches Erbe und nicht als eine sich im ständigen Wandel befindende Momentaufnahme betrachtet, was auch an den von mir untersuchten Schulen deutlich sichtbar wird. *„Überall wird das K-Wort beschworen, um Unterschiede zu relativieren, Andersartiges zu stereotypisieren, Eigenes zu erklären, Fremdes abzuwerten oder zu würdigen“* (Baumann 2000: 164).

Auch Hannerz betont die Dynamik des Kulturbegriffs:

„In dem Ausmaß, in dem Menschen heute mit ihren kulturellen 'Bedeutungen' im Raum unterwegs sind und in dem diese Bedeutungen selbst da auf Wanderschaft gehen, wo die Menschen an ihren angestammten Orten bleiben, können geographische Räume Kultur nicht wirklich beinhalten oder gar begrenzen“ (Hannerz 1995: 68).

Bei der Frage nach der kulturellen Zugehörigkeit von MigrantInnen wird in Alltags- sowie in politischen Diskursen oft angenommen, dass sie zwischen scheinbar „reinen Kulturen“ stehen. Es gibt aber nicht *„[...] die eine Kultur hier und die andere dort [...]“* (Fillitz 2003: 29), zwischen denen sich MigrantInnen quasi positionieren. Hannerz und Appadurai – zwei Globalisierungstheoretiker – verweisen darauf, dass kulturelle Neugestaltung auf der Grundlage von bereits in sich heterogenen Kulturen entsteht und immer im Zusammenhang mit globalen und transnationalen Strömungen zu betrachten ist (vgl.

Fillitz 2003: 29).

Bezüglich der Konstruktion von Identität werden die Sozialisation sowie das soziale und kulturelle Umfeld eines Individuums relevant. Identität beschreibt aus sozial- und kulturanthropologischem Blickwinkel „[...] sowohl Gleichheit als auch Differenz [...] Selbst- und Fremdzuschreibung des Dazugehörens oder aber des Anders-Seins, der Abgrenzung bzw. Ausgrenzung“ (Binder 2004: 169). Ebenfalls wird zwischen persönlichen und kollektiven Identitäten unterschieden. Persönliche Identität meint jedoch nicht immer individuelle Identität, da sich diese „[...] immer nur über soziale Interaktionen und über deren praktischen Teilverbindungen zu Anderen hin konstruiert“ (Gingrich 2005: 39). Gupta und Ferguson betonen, dass Identität etwas ist, das man einerseits hat und andererseits wählbar ist, oder auch von außen zugeschrieben bzw. auferlegt wird. Diese persönlichen und kollektiven⁶ Identitäten werden in der sozialen Praxis konstruiert (vgl. Gupta/Ferguson 1997: 12f). Englisch-Stölner meint dazu: „Identität ist daher nichts Fixes, sondern etwas, das sich in verschiedenen Situationen und Kontexten, sobald wir in Beziehung zu anderen stehen, neu formiert und neu ausgehandelt werden muss“ (Englisch-Stölner 2003: 195). Dem folgend weist jede Person flexible, multiple Identitäten auf. Multiple Identitäten meint, „[...] dass ein und dieselbe Person oder Gruppe eine (relativ beschränkte) Anzahl relevanter Identitäten aufweist, etwa solche des Geschlechtes, der beruflichen und ökonomischen Spezialisierung, des Alters, der sprachlichen Kompetenzen, der religiösen Konfession, der sexuellen Orientierung, der ethnischen und kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibung usw.“ (Gingrich 2005: 36).

Kultur und Identität sind also keine starren und homogenen Gebilde, die unverändert bleiben. Kultur ist in sich heterogen und muss dynamisch gedacht werden. Innere sowie äußere Einflüsse – wie etwa die globale Vernetzung von Lebenswelten, Kriege, Migrationsströme oder technische Entwicklungen, sowie die Änderung von Werten und Normen – tragen zu einer ständigen Veränderung und Dynamik bei. In Bezug auf „Interkulturelles Lernen“ in der Schule ist daher zu berücksichtigen, dass sich jeder Mensch gleichzeitig in unterschiedlichen Lebenswelten bewegt und somit nicht nur einer Kultur und/oder einer Sprache zugeordnet werden kann. Ein Individuum kann sich stets

⁶ Kollektive Identität bezieht sich zum Beispiel auf die Jugendkultur, Nationalkultur (zum Beispiel Sprache) oder die globalisierte „Weltkultur“, wo ein starkes „Wir“-Gefühl entwickelt wird (vgl. Beer 2012: 68).

mit mehreren Gruppen identifizieren und je nach Situation gewinnt oder verliert ein Aspekt von Identität an Bedeutung. Gemeinsame Kultur ist demnach auch nicht als das wesentliche Kriterium für ethnische Zugehörigkeit zu betrachten, da Mitglieder einer ethnischen Gruppe kulturelle Aspekte nicht gleichermaßen teilen, sondern unterschiedliche Lebensweisen, Wertevorstellungen und Normen aufweisen (vgl. Beer 2012: 68). Kindern aus Migrationsverhältnissen wird in der Schule oft eine bestimmte kulturelle, ethnische und nationale Identität bzw. Zugehörigkeit zugewiesen. Sie werden auch als RepräsentantInnen ihrer „Herkunftskultur“ betrachtet. (siehe weitere Ausführungen in Kapitel 4.4.)

3.1.2. *Ethnizität – ethnische Identität*

Ethnizität ist ein Begriff, der seit den 1970er Jahren in der sozialwissenschaftlichen Betrachtung eine bedeutende Rolle spielt, sowie auch in nicht-wissenschaftlichen Debatten unterschiedliche Definitionen und Verwendungen findet. In der Kultur- und Sozialanthropologie bringen die Globalisierung und die damit einhergehende Migrations- und Flüchtlingsbewegung Ethnizitätskonzepte hervor, die vor allem den dynamischen und relationalen Charakter von Eigen- und Fremdzuschreibungen ethnischer Gruppen in den Vordergrund stellen (vgl. Gingrich 2001: 99ff).

Kultur ist nicht mit Ethnizität gleichzusetzen – auch wenn Begriffe wie „kulturell“ und „ethnisch“ oft synonym verwendet werden –, da Ethnizität bloß Teilelemente der in sich heterogenen Kulturen umfasst. In diesem Beziehungsverhältnis werden, je nach Ort und Zeit, ausgewählte kulturelle Aspekte in die Praxis und Weltbilder der interagierenden Gruppen eingeführt. Ethnizität ist demnach ein „dünnnes Konzept“, das von verschiedenen Faktoren beeinflusst, sowie aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann (vgl. Gingrich 2001: 105f). Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf den dynamischen, konstruktivistischen Ansatz.

Barth, der eine Vorreiterrolle in der Ethnizitätsforschung einnimmt, stellt in „*Ethnic Groups and Boundaries*“ (1969) den Prozess ethnischer Grenzziehung zwischen Gruppen in den Vordergrund. „*The critical focus of investigation from this point of view becomes the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses*“ (Barth

1998: 15). Nicht die kulturellen Inhalte (Unterschiede und Gemeinsamkeiten) an sich sind für die Grenzziehung zwischen Gruppen entscheidend, sondern die Bedeutung, die eine Gruppe bestimmten Unterschieden beimisst. Der Prozess, wie sich Gruppen voneinander abgrenzen und wie sie ihre Unterschiede im Hinblick auf die Gestaltung der gesellschaftlichen Beziehungen zum Ausdruck bringen, ist daher bedeutend. Kriterien wie Abstammung, Territorialität, Kultur oder Sprache erschaffen erst dann Grenzen, wenn sie in Interaktion zugeschrieben werden. Diese Grenzen sind durchlässig, situationsabhängig und verhandelbar. Es ist daher bei ethnischen Gruppen nicht von isolierten Einheiten auszugehen, da diese erst in der Beziehung zueinander eine Bedeutung erlangen (vgl. Fillitz 2003: 25, Beer 2012: 66f).

Baumann meint dazu: „*Menschen erfinden und gestalten sogenannte 'ethnische' Grenzen, um soziale Interessenkonflikte zu be- oder verhandeln [...]*“ (Baumann 2000: 162). In diesem Prozess der Grenzziehung wird auch die Eigen- und Fremdwahrnehmung geformt. Dies geschieht stets in Verbindung mit der Charakterisierung der gegenüberstehenden ethnischen Gruppe, wobei Differenzen innerhalb der eigenen Gruppe weitgehend in den Hintergrund treten (vgl. Fillitz 2003: 25).

Eriksen sieht Ethnizität als ein soziales Konstrukt, das in der Beziehung zwischen Gruppen, die sich für kulturell verschieden halten, entsteht und auf politischer, sozialer und kultureller Ebene zum Ausdruck kommt. Er legt den Fokus darauf, wie reale oder vorgestellte kulturelle Unterschiede soziale Bedeutung erlangen. Ethnische Unterscheidungen und Zuschreibungen – wie sie auch in der Schule sichtbar werden – hebt er im Zusammenhang mit der zunehmenden Globalisierung und der Vereinheitlichung kultureller Lebenswelten hervor (vgl. Eriksen 2002: 12ff).

„Ethnicity is an aspect of social relationship between agents who consider themselves as culturally distinctive from members of other groups with whom they have a minimum of regular interaction“ (Eriksen 2002: 12).

Gingrich versteht Ethnizität als ein Synonym für interethnische Beziehungen, Praktiken und Vorstellungen. Auch ihm zufolge bezeichnet Ethnizität ein soziales Verhältnis zwischen Menschen oder Menschengruppen, die sich voneinander (in Bezug auf angenommene oder wirkliche kulturelle Merkmale und Meinungen) durch Lebensweisen und Weltbilder unterscheiden. Diese von der Gruppe geteilten vorherrschenden Meinungen

beruhen auf heterogenen Eigen- und Fremdzuschreibungen, die sich stets verändern können. Um sich selbst – also das Eigene – konstituieren zu können, wird immer auch das Fremde benötigt. Wie sich eine ethnische Gruppe selbst darstellt und somit von anderen abgrenzt, ist entscheidend (vgl. Gingrich 2001: 102ff).

Ethnizität ist nur ein Aspekt von vielen, der auch die Identität eines Individuums ausmacht. Nach Barth verfügt eine soziale Person nicht nur über eine Identität, sondern über mehrere, die sich im Laufe des Lebens verändern können und – je nach Relevanz – ausgewählt werden. Das heißt, je nach individueller Situation eines Individuums, aber auch nach gesellschaftlicher Relevanz, kann auch der ethnischen Identität⁷ mehr oder weniger Bedeutung beigemessen werden. Ethnische Identität ist daher keine gegebene Tatsache, die durch die Geburt übermittelt wird, sondern eine Konstruktion, die in bestimmten Situationen und unterschiedlichen Kontexten entsteht und eine Bedeutung erlangt. Sie ist stets veränderbar und kann in der Interaktion bzw. im Beziehungsverhältnis zwischen Gruppen neu ausgehandelt und bestimmt werden (vgl. Fillitz 2003: 25ff). Weiters ist Ethnizität nicht mit Nation gleichzusetzen, was Gingrich deutlich zum Ausdruck bringt:

„Ethnizität und Nation sind nicht identisch. Nationen sind politische Gemeinschaften, die dauerhaft im selben Staatsverband leben oder leben wollen. Ethnizität hingegen überschreitet oft nationale und staatliche Grenzen“ (Gingrich 2001: 104).

Ethnizität wird von Seiten der LehrerInnen oft mit Nation(alität) gleichgesetzt. Den Kindern aus Migrationsverhältnissen wird zudem eine nationale Zugehörigkeit in Verbindung mit **einer** ethnisch-kulturellen und sprachlichen Identität zugeschrieben. (Weitere Ausführungen dazu in Kapitel 4.4.)

3.1.3. Nationalstaat – Nation(alität) – nationale Identität

Ich werde nun etwas ausführlicher auf die Begriffe Nation und Nationalstaat eingehen. Das Bildungssystem, in dem LehrerInnen agieren, ist von nationalstaatlich orientierten

⁷ Gingrich veranschaulicht dies am Beispiel einer jungen Burgenländerin, deren Identitäten je nach Ort und Zeit bzw. Relevanz unterschiedliche Bedeutung zukommt. Im kroatischen Chor treten kulturelle Aspekte und die Sprache ihrer Mutter in den Vordergrund, in Chicago bei ihren Verwandten fühlt sie sich beispielsweise der Gruppe der „Chicago Burgenlanders“ zugehörig. Gegenüber TouristenInnen in ihrem Heimatort tritt wieder eher die „nationale Identität als Österreicherin“ in den Vordergrund (vgl. Gingrich 2001: 108).

Strukturen geprägt. Diese führen dazu, dass Kinder aus Migrationsverhältnissen in der Schule benachteiligt sind. Zudem wird Kindern oft, auch wenn sie bereits in Österreich geboren wurden und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, eine andere Nationalität zugeschrieben. Das Einteilen in Nationen ist von Seiten der LehrerInnen gang und gebe, weshalb es mir wichtig erscheint, diese Begriffe kurz darzustellen.

Um sich dem Konstrukt des Nationalstaates – und dem damit einhergehenden Gedanken einer bestimmten Nation anzugehören – auseinandersetzen zu können, müssen sowohl Staat als auch Nation definiert werden.

Nach Max Weber wird der Staat als eine „[...] *gesellschaftliche Institution, die das Monopol legitimer Gewalt innehat*“ (Gellner 1991: 11) definiert. „*Der Staat ist die Spezialisierung und Konzentration zur Aufrechterhaltung der Ordnung. Der 'Staat' ist jene Institution oder Ansammlung von Institutionen, die sich spezifisch mit der Durchsetzung der Ordnung befassen [...]*“ (Gellner 1991: 12). Staat und Nation sind geschichtliche Phänomene, die unabhängig voneinander entstanden sind und auch nicht zu allen Zeiten und unter allen Umständen existierten und existieren. Nicht jede Gesellschaft verfügt über einen Staat oder den Gedanken eine Nation zu sein. Das heißt, das Phänomen der Nationalität, sowie das Problem des Nationalismus stellen sich zum Beispiel für „*staatenlose Gesellschaften*“ gar nicht⁸. Nationalismus wird nach Gellner als ein politisches Prinzip betrachtet, das politische und nationale Einheiten als deckungsgleich sieht (vgl. Gellner 1991: 8ff).⁹ „[...] *Nationalismus ist eine Theorie der politischen Legitimität, der zufolge sich die ethnischen Grenzen nicht mit den politischen überschneiden dürfen; insbesondere dürfen innerhalb eines Staates keine ethnischen Grenzen die Machthaber von den Beherrschten trennen [...]*“ (Gellner 1991: 8f).

Der Begriff Nation ist erst im 18. Jahrhundert entstanden und stellt daher ein sehr junges Konzept dar. Es gibt unterschiedliche Definitionen, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die Definition des Begriffes erweist sich nach Hobsbawm als schwierig, da weder nur subjektive noch festgelegte objektive Kriterien nationale Zugehörigkeit erklären. Sprich, weder das eigene Nationalbewusstsein oder der Wille eine Nation zu werden, noch

⁸ Das heißt nicht, dass das Problem des Nationalismus zwangsweise in jedem Staat auftauchen muss (vgl. Gellner 1991: 14).

⁹ Siehe weiterführend: Gellner 1991

objektive Merkmale – wie ein gemeinsames Territorium, eine gemeinsame Geschichte, Sprache und Religion etc. – können Erklärungen dafür sein, warum bestimmte Gruppen zu Nationen wurden bzw. werden und andere nicht. Es ist demnach auch nicht möglich, „*'Nationalität' auf eine einzige Dimension zu reduzieren, ob politisch, kulturell oder sonstwie [...]*“ (Hobsbawm 2005: 19). Hobsbawm bezeichnet Nation daher nicht als eine unveränderliche soziale Einheit. Von Nation als gesellschaftliche Einheit kann auch nur dann gesprochen werden, wenn sie sich auf eine bestimmte Form des Territorialstaates – den Nationalstaat – bezieht (vgl. Hobsbawm 2005: 11 ff).

Eine Nation besteht also aus einer Gemeinschaft, die sich auf der Grundlage von vorgestellten Gemeinsamkeiten auf eine gemeinsame Identität beruft. Durch dieses imaginierte Zusammengehörigkeitsgefühl wird das individuelle und kollektive Handeln bestimmt (vgl. Wenning 1996: 51). In der Vorstellung von Nation gibt es festgelegte Grenzen, die einzelne Nationen voneinander trennen. Vor allem nationalistische Gesinnungen wurden und werden dazu genutzt, die Vorstellung der Nation zu einer und eine Abgrenzung zu „den Anderen“ vorzunehmen. Durch das Betonen und die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte, Herkunft und Tradition werden das Zugehörigkeitsgefühl, die nationale Identität und das Nationalbewusstsein gestärkt (vgl. Hobsbawm 2005: 100 ff). Diese Ideologie der Homogenität einer Nation bzw. eines Nationalstaates ist allerdings in der Realität nicht wiederzufinden.

Anderson bezeichnet Nationen als „*Imagined Communities*“ (1983), als eine „*[...] vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän*“ (Anderson 2005: 15). Das heißt, dass die Mitglieder einer Nation lediglich die Vorstellung einer politischen Gemeinschaft teilen. Er hebt den Aspekt der Imagination und die Eigenschaft der Nation als Konstrukt hervor (vgl. Anderson 2005: 11 ff).

Heckmann verweist auf die Ausgrenzung ethnischer Minderheiten in Nationalstaaten und führt diesbezüglich zwei Konzepte von Nation an:

Erstens verwendet er den Begriff der „*ethnischen Nation*“, die Nation als eine Gemeinschaft mit „eigenem“ Staat definiert. Hier ist Nation als eine Abstammungsgemeinschaft mit einer gemeinsamen Kultur und Geschichte zu verstehen, wobei Aspekte der Abstammung eng mit der Staatsangehörigkeit verknüpft sind. Das heißt, es „*[...] werden auch die Zugehörigkeit zu dieser Nation und die rechtliche Zugehörigkeit zum politischen Gemeinwesen, die Staatsangehörigkeit, eng aneinander gebunden*“ (Heckmann 1994: 15). Der ethnische Nationalstaat stellt ein Konstrukt dar, durch das sich

staatliche Organisationen allgemeine Legitimation verschaffen. Gleichzeitig wird dadurch eine konkrete Politik gegenüber ethnischen Minderheiten in den unterschiedlichsten Bereichen festgelegt. Da der ethnische Nationalstaat ethnische Homogenität anstrebt, die Mehrzahl der existierenden Nationalstaaten aber aus ethnisch heterogenen Gruppen besteht, werden ethnische Minderheiten, die in diesem Staatsgebiet leben, als Störfaktor und als „Bedrohung“ der „nationalen Einheit“ angesehen. Heckmann bezeichnet dieses Konzept auch als „*ethnischen Nationalismus*“, wo Ethnizität zum Konstruktionsprinzip des Nationalstaates wird und somit gleichzeitig „*ethnische Minderheitenlagen*“ entstehen (Heckmann 1994: 13ff). „*Die Norm, Nationalstaaten als kulturell möglichst homogene Gebilde zu etablieren, macht die im Sinne der Nationalkultur heterogenen Gruppen, die im Staatsgebiet leben, zu ethnischen Minderheiten*“ (Heckmann 1994: 14).

Zweitens erwähnt er das politische Nations- bzw. Nationalstaatskonzept, das er wiederum in das „*demotisch-unitarische*“¹⁰ und „*ethnisch-plurale*“¹¹ Konzept teilt. Bei beiden sind Gemeinsamkeit und Solidarität in der Nation politisch begründet und beruhen auf gemeinsamen Wertvorstellungen und politischen Überzeugungen, nicht auf gemeinsamer Abstammung. Dieses Konzept schließt alle StaatsbürgerInnen innerhalb der Staatsgrenzen mit ein, stellt sozusagen eine territoriale Nation dar. Das „*demotisch-unitarische*“ Konzept, das sich zwar nicht auf ethnische Abstammung beruft und daher „offener“ für Zuwanderer im rechtlichen Sinn erscheint, weist – im Gegensatz zum „*ethnisch-pluralen*“ Konzept – eine Übereinstimmung mit dem ethnischen Nationalstaat auf, da es „*[...] aufgrund seiner zentralen Staatsideen eine Vereinheitlichungs- und Assimilierungstendenz 'anlegt', die ethnische Vielfalt prinzipiell als problematisch erscheinen lässt*“ (Heckmann 1994: 19). Hier ist anzumerken, dass diese Unterscheidungen idealtypische Rekonstruktionen sind und nicht in ihrer reinen Form vorkommen, sondern sich überschneiden.

¹⁰ Heckmann beschreibt dieses Konzept am Beispiel Frankreichs und der Französischen Revolution näher. Die Legitimation und das Funktionieren des neuen demokratischen Systems unterstellt er einem „*allgemeinen Willen*“ der BürgerInnen, die eine Einheit bilden sollten. Er führt diesbezüglich auch die Notwendigkeit der Durchsetzung einer nationalen Sprache an (vgl. Heckmann 2004: 17f).

¹¹ Das „*ethnisch-plurale*“ Konzept von Nation wird am Beispiel der Schweiz diskutiert. „*'Nation' wird also in der Schweiz nicht als ethnische Gemeinschaft verstanden, sondern als Gemeinsamkeit von Institutionen, Geschichte und Interessen. Verschiedene ethnische Gruppen werden als konstitutiv und zugehörig definiert; es besteht quasi ein Vertrag zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen. Gegenüber zugehörigen ethnischen Gruppen und Minderheiten kann dieser Nationalstaat kulturell tolerant sein und bestimmte Autonomierechte verleihen. [...] Er basiert nicht auf einer Ethnizität als Grundlage des Staates und will auch nicht die bestehenden ethnischen Gruppenunterschiede einschmelzen*“ (Heckmann 1994: 20f). Diskriminierungen gegenüber ethnischen Minderheiten, die hier dennoch beobachtet werden können, sind hier keine Folgen staatlicher Legitimationsbedingungen, sondern kommen „*aus der Gesellschaft*“ (vgl. Heckmann 1994: 20f).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in einem Nationalstaat die politische Staatsmacht (als gemeinsames Zentrum) die Menschen, die in diesem Staat leben zu einer Gemeinschaft (Gedanke einer Nation) zusammenwachsen lässt, auch wenn diese nur vorgestellt ist. Nation ist demnach als eine vorgestellte politische Gemeinschaft zu betrachten, die durch bestimmte Kriterien – wie eine vermeintliche gemeinsame Geschichte, ein gemeinsames Territorium und eine gemeinsame Kultur und Sprache – das Nationalbewusstsein und die nationale Identität der Mitglieder prägt. In Folge werden auch ethnische Minderheiten konstruiert. Hier nimmt das Bildungssystem und im Speziellen die Institution Schule eine zentrale Funktion ein. Wie Schule durch den Nationalstaat geprägt wird bzw. in welchem Ausmaß das nationale und nationalstaatliche Denken in den Schulen bzw. in den Wahrnehmungen der LehrerInnen präsent ist, werde ich in Kapitel 4 und 5 aufzeigen.

3.1.4. Stereotyp und Vorurteil

Stereotype sind soziokulturell vorgeprägte Bilder in unseren Köpfen (kognitive Konzepte), die unsere Wahrnehmung der sozialen Welt erheblich vorstrukturieren. Sie ermöglichen das Klassifizieren der Welt aufgrund einfacher Kriterien und stellen ein Ordnungsmuster dar, auf das jederzeit zurückgegriffen werden kann. Diese Generalisierungen und Kategorisierungen tragen zu einer vereinfachten Wahrnehmung der Welt bei und sind für die Orientierung und Aufrechterhaltung des Selbst notwendig. Stereotype spielen daher auch eine entscheidende Rolle bei der Abgrenzung der eigenen von der fremden Gruppe und beruhen nach Eriksen auf ihrer Wechselseitigkeit (vgl. Eriksen 2002: 23ff).

„Stereotypes need not be true, and they do not necessarily give good descriptions of what people actually do“ (Eriksen 2002: 25).

Stereotype bilden also nicht die Wirklichkeit ab, sondern verzerren durch Generalisierungen das Bild von Personen oder Gruppen. Stereotype sind aber im Gegensatz zu Vorurteilen nicht zwingend negativ (vgl. Zick 1997: 44). Die Medien spielen diesbezüglich eine tragende Rolle, da sie Bilder und Vorstellungen – oft negative – des Fremden transportieren, die sich bereits vor der tatsächlichen Interaktion mit der jeweiligen Person oder den Personengruppen in unseren Köpfen verfestigen. Stereotype Fremdbilder können sich daher auch negativ auf die interkulturelle Kommunikation auswirken (vgl.

Erll/Gymnich 2010: 72ff).

„Vorurteile werden als Konstrukte aufgefasst, die den Menschen bei der Strukturierung ihrer Umgebung eine Hilfe bieten, aber mit der Realität wenig gemein haben“ (Eickhorst 2007: 35).

Vorurteile können nicht eindeutig von Stereotypen getrennt werden, da diese auf unrichtigen Stereotypen basieren. Die treibende Kraft der Vorurteile – basierend auf stabilen generalisierten Einstellungen (Stereotype) – führt zu einer Legitimation diskriminierender Handlungen. Das heißt, dass Vorurteile auf Stereotypen aufbauen jedoch im Gegensatz zu diesen zwingend *„negative Orientierungen“* (Ashmore 1970, zit. in Zick 1997: 37f) mit sich bringen (vgl. Zick 1997: 37f). Sie werden dann problematisch, wenn sie gezielt negativ eingesetzt werden und zu einer Abwertung führen (vgl. Eickhorst 2007: 36). *„Hinzu kommt für das ethnische Vorurteil, dass es stets eine unbegründete Vorstellung von einer Gruppe als ganzer einschließt und das Individuum als Mitglied einer solchen Gruppe mit bestimmten Eigenschaften versieht“* (Eickhorst 2007: 36). Dies führt nach Eickhorst zu Vor-Verurteilungen, die mit *„[...] gesellschaftlich vorhandener – und teilweise historisch geprägter – Diskriminierung und Ausgrenzung bestimmter Gruppen“* (Eickhorst 2007: 37) zusammenhängen kann. Wenn Kinder in der Schule Ausgrenzungen erfahren und merken, dass ein Dazugehören nicht vom eigenen Willen oder Engagement abhängig ist, kann dies Folgen auf ihre Selbstkompetenz bzw. Identität haben (vgl. Eickhorst 2007: 38). Auch Ethnozentrismus¹² kann als eine zentrale Komponente von ethnischen Vorurteilen betrachtet werden, muss aber nicht immer Fremdheit von anderen Personen oder Gruppen voraussetzen (vgl. Zick 1997: 39f).

In der sozialen Praxis der Ethnisierung, die auf stereotypen Zuschreibungen einer ethnischen Gruppe beruht, wird bestimmten kulturellen Unterschieden eine besondere Bedeutung beigemessen. Von Ethnisierung wird auch gesprochen, wenn soziale Unterschiede, Konflikte oder Probleme auf ethnische oder kulturelle Elemente reduziert werden. Ethnisierung bringt auch die Konstruktion ethnischer Minderheiten¹³ mit sich,

¹² Der Begriff Ethnozentrismus wurde von Sumner (1960) in die Sozialwissenschaften eingeführt und bedeutet, *„[...] daß ethnische Gesellschaften (Nationen, Völker etc.) ihre Gruppe als 'Zentrum von Allem' wahrnehmen, durch das alle anderen Personen und Gruppen beurteilt werden“* (Zick 1997: 39).

¹³ Der Begriff „ethnische Minderheit“ bezieht sich hier auf die Zugehörigkeit zu einer zahlenmäßig kleineren Gruppen – sprich Minderheit. Diese Zugehörigkeit kann mit gesellschaftlicher Benachteiligung – durch Einschränkungen in Bezug auf wirtschaftliche Möglichkeiten, bevorzugte Lebensstile und Selbstoppräsentation – konform gehen (vgl. Luciak/Binder 2010: 6).

nämlich dann, wenn Ethnisierungsprozesse auf das Verhältnis von „Einheimischen“ und „Zugewanderten“ angewandt werden. Wenn MigrantInnen und Kinder aus Migrationsverhältnissen einer homogenen Gruppe mit bestimmten kulturellen Merkmalen zugeordnet werden, hat dies wenig mit der Realität zu tun, sondern stimmt eher mit dem Weltbild der Mehrheitsgesellschaft überein (vgl. Weber 2003: 37ff).

Abschließend ist festzuhalten, dass das Zuschreiben von stereotypen Verhaltensmustern und das vorurteilsbehaftete Bewerten nach ethnischen und kulturellen Aspekten im Schulsystem nicht einseitig, sondern immer in einem wechselseitigen Prozess stattfindet. Sowohl von LehrerInnen, als auch von den Kindern und deren Eltern können Zuschreibungsprozesse ausgehen. *„Neben dem Bewusstmachen und der Reflexion eigener Fremdbilder ist es für Lehrerinnen und Lehrer wichtig, auch diejenigen ihrer Schülerinnen und Schüler zu kennen, um gezielt und wirksam damit umgehen zu können“* (Eickhorst 2007: 28). Im Zuge meiner Arbeit werden vorrangig kulturelle, ethnische sowie nationale (stereotype und vorurteilsbehaftete) Zuschreibungen von Seiten der LehrerInnen betrachtet. (Siehe weitere Ausführungen in Kapitel 4.4.4.)

3.2. Theoretische Konzepte – Pierre BOURDIEU

Nun folgen Bourdieus Kapitalformen, die vor allem in Bezug auf Bildungschancen für Kinder aus Migrationsverhältnissen bzw. aus sozial benachteiligten Verhältnissen relevant werden. Weiters widme ich mich dem Konzept des Habitus, das wesentlich für die Betrachtung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der LehrerInnen im System Schule ist.

3.2.1. Kulturelles Kapital nach Bourdieu

Nach dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu dient der Begriff des Kapitals der Beschreibung der sozialen Lage von Individuen und Gruppen (Bourdieu verwendet den Begriff *„Klassen“*). Es kann zunächst zwischen drei Arten des Kapitals unterschieden werden: das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital. Ökonomisches Kapital beinhaltet Formen des materiellen Reichtums wie etwa Geld oder in Geld Umwandelbares (Besitz, Vermögen, hohes Einkommen, Sachwerte). In kapitalistischen Gesellschaften

dominiert diese Kapitalform und sie ist gleichzeitig die Voraussetzung für die Anhäufung sozialen und kulturellen Kapitals. Soziales Kapital stellt eine Ressource dar, die an soziale Beziehungen (Netzwerke, Zugehörigkeit zu einer Gruppe) geknüpft ist. Die Verfügung über Wissen, Fertigkeiten, Bildung (zum Beispiel Bildungstitel) und Kulturgüter stellt nach Bourdieu das kulturelle Kapital dar. Sowohl ökonomisches, soziales als auch kulturelles Kapital können in symbolisches Kapital, das die vierte Kapitalart nach Bourdieu darstellt, umgewandelt werden. Dies geschieht dann, wenn Kapital gesellschaftlich anerkannt und sozial wahrgenommen wird (vgl. Weber 2003: 28ff).

In Bezug auf die Bildungschancen und die soziale Ungleichheit im Bildungssystem nimmt vor allem das kulturelle Kapital – worunter auch die Sprache fällt –, das abhängig von der Verfügung über ökonomisches und soziales Kapital ist, einen zentralen Stellenwert ein. Bourdieu gliedert das kulturelle Kapital in drei Formen, und zwar das inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte Kulturkapital.

Als inkorporiertes Kulturkapital bezeichnet er Wissen, Sprachkenntnisse, Umgangsformen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch die Verinnerlichung in Bildungsprozessen an eine Person bzw. an einen Körper gebunden sind. Dieses Kapital kann nicht kurzfristig, wie etwa das ökonomische Kapital, weitergegeben oder erworben werden, da die persönliche Aneignung sowohl Zeit (frei von ökonomischen Zwängen), soziale Bedingungen, als auch kulturelle und ökonomische Ressourcen (aufgrund des lang andauernden Aneignungsprozesses) voraussetzt. Bourdieu stellt außerdem fest, dass die Weitergabe des inkorporierten kulturellen Kapitals sehr im Verborgenen stattfindet und dennoch die Basis für symbolische und materielle Profite darstellt. Kinder, die in Familienverhältnissen aufwachsen, die über ein starkes kulturelles sowie ökonomisches Kapital verfügen, können sich bestimmte Fähigkeiten von den ersten Lebensjahren an mühelos aneignen.

Weiters nennt Bourdieu das objektivierte Kulturkapital, das materielle Güter, wie etwa Gemälde, Bücher, Musikinstrumente usw., umfasst. Um sich dieses, auch wenn es als Eigentum übertragbar ist oder finanziell erworben werden kann, aneignen zu können, wird das inkorporierte kulturelle Kapital benötigt (z. B. zum eigentlichen Gebrauch eines Musikinstrumentes).

Als dritte Form nennt er das institutionalisierte kulturelle Kapital, das Bildungszertifikate und Titel, als Beweis der Aneignung des kulturellen Kapitals, beinhaltet. Das heißt, kulturelles Kapital wird institutionalisiert und somit offiziell anerkannt (vgl. Bourdieu 2006: 112ff).

Nach Bourdieus Theorie ist deutlich zu erkennen, wie enorm sich ökonomisches, soziales und vor allem kulturelles Kapital auf die Bildungschancen und den Schulerfolg von Kindern auswirken. *„Schulischer Erfolg oder Misserfolg wird nicht als Folge natürlicher Fähigkeiten aufgefasst, sondern als ein Ergebnis des verfügbaren und eingesetzten kulturellen Kapitals“* (Diefenbach/Nauck 1997, zit. nach Binder 2004: 76). Den genaueren Zusammenhang von kulturellem Kapital und Schulerfolg hinsichtlich der Kinder aus Migrationsverhältnissen sowie Wahrnehmungen von LehrerInnen diesbezüglich werde ich in Kapitel 4.3. aufzeigen. In Bezug auf die Einsatzmöglichkeit der Kapitalausstattung unterscheidet Bourdieu zwei Ebenen – und zwar die kontextuelle und die individuelle Ebene. Als kontextuelle Ebene ist das Feld mit den darin vorgegebenen Zwängen zu betrachten, was in meiner Arbeit das Schulsystem ist. *„Es sind die Kapitalienausstattung im Bourdieu’schen Sinn (ökonomisch, kulturell, sozial) und die Handlungsstrategien über die eine Migrantenfamilie verfügt, die auf der Basis von der Verfügungsgewalt über Kapitalien vor dem Hintergrund spezifischer kontextueller Faktoren die Einsatzmöglichkeiten beeinflussen“* (Binder 2004: 76).

Das Konzept des Habitus, das ebenfalls von Bourdieu geprägt wurde und das Handeln im sozialen Raum bestimmt, steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Einsatz von Kapital.

3.2.2. Konzept des Habitus – Struktur und Handeln im sozialen Raum

Nach Bourdieu sind Menschen im Besitz eines gesellschaftlich und historisch bedingten Habitus, woraus das menschliche Handeln entspringt. Der Habitus und das soziale Handeln – einerseits gebunden an Strukturen, andererseits durch Strukturen geformt – stehen in einem Zusammenhang, was auch eine Erklärung dafür sein kann, warum Mitglieder einer Gruppe ähnlich handeln. AkteurInnen sind in einem sozialen Feld, das wiederum Teil eines sozialen Raumes ist, relational zueinander positioniert. Nehmen sie eine ähnliche oder benachbarte Position ein, bilden sie eine Gruppe. Diese Gruppe unterliegt ähnlichen Lebensbedingungen, Dispositionen und Interessen der einzelnen AkteurInnen, die wiederum zu ähnlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern führen. Das Individuum stellt im Habitus-Konzept daher kein autonomes Subjekt dar. Der Habitus

erzeugt zwar Spielräume individuellen Handelns, wird aber zur gleichen Zeit als kollektiver Habitus einer Gruppe betrachtet – zum Beispiel der gemeinsame Habitus von LehrerInnen (vgl. Weber 2003: 34ff).

Einzelne AkteurInnen agieren meist in mehreren sozialen Feldern gleichzeitig. LehrerInnen bewegen sich zum Beispiel im Feld Schule, engagieren sich in einer politischen Gruppe, im Sportverein, usw. Die Chancen in und die Vorlieben für diese Betätigungsfelder sind vom ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital, sowie vom Habitus der einzelnen AkteurInnen abhängig. Die eigene Logik jedes Feldes bestimmt auch, welche Kapitalformen relevant werden und dominieren – wie etwa das kulturelle Kapital im Feld der Bildung (vgl. Weber 2003: 34ff). LehrerInnen gehören einer Berufsgruppe an, die durch die Einsatzmöglichkeit von kulturellem und ökonomischem Kapital eine ähnliche Bildung genossen hat. Die Berufsgruppe LehrerIn ist also durch einen entsprechenden Habitus geprägt, der das Handeln der LehrerInnen bestimmt und strukturiert. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster lassen allerdings Variationsmöglichkeiten offen und sind abhängig von anderen sozialen Feldern, in denen sich LehrerInnen bewegen. Das heißt, der strukturierende Habitus wird gleichzeitig strukturiert. *„Der Habitus fungiert als Vermittlungsglied zwischen der Position der AkteurInnen im sozialen Raum und spezifischen Praktiken, Vorlieben usw., die nicht überlegt sein müssen, aber dennoch systematisch sind“* (Weber 2003: 35). Der Habitus zeigt sich auch als einverleibtes Schema, das selten reflektiert wird (siehe stereotypes Denken). Soziokulturelle Verhältnisse werden im Zuge der habituellen Einverleibung demnach zu etwas Selbstverständlichem, das nicht mehr hinterfragt wird (vgl. Weber 2003: 36).

Struktur und Handeln sind also über den Habitus miteinander verknüpft. Der Habitus wird geprägt durch verinnerlichte Gesellschaftsstrukturen und bildet bzw. reproduziert somit gesellschaftliche Herrschaftsformen (vgl. Weber 2003: 34ff). *„Die inkorporierten Gesellschaftsstrukturen und die ihnen innewohnenden Machtverhältnisse bilden den Habitus der AkteurInnen in Form dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“* (Weber 2003: 35). Auf der einen Seite verkörpern also die LehrerInnen durch den Habitus die Struktur, die sie formt, und andererseits verändern sie die Struktur durch ihr Handeln. Habitusformen können daher einerseits als Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse betrachtet werden, die sie andererseits selbst formen (vgl. Wulf 2006: 67).

In den folgenden Kapiteln werde ich die Wahrnehmungen von LehrerInnen und Direktorinnen bezüglich Ethnizität, Kultur, Nation(alität) und Sprache in der Bildungsinstitution Schule aufzeigen. Wie nationalstaatlich geprägte Strukturen die Wahrnehmungen, die Erfahrungen sowie das Handeln der LehrerInnen im Kontext der in den Schulen vorhandenen ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt beeinflussen, und wie sich dies auf die Kinder aus Migrationsverhältnissen auswirken kann, werde ich nun genauer darstellen.

4. ETHNISCHE UND KULTURELLE VIELFALT IN DER SCHULE

„[...] Die Mischung ist relativ (.) schwierig, weil [...] es sind türkische, es sind albanische, es sind serbische, es sind kroatische Kinder, russisch (.) ja, das war's glaub ich so“ (Interview mit Lehrperson D 2011: 1).

Wie wirken Staat und Schule zusammen? Inwiefern beeinflusst das nationale Denken die Wahrnehmung der LehrerInnen und Direktorinnen hinsichtlich der ethnischen und kulturellen Vielfalt in der Schule? Wie werden Ethnizität, Nationalität und Kultur relevant bzw. inwieweit finden nationale, ethnische und kulturelle Zuschreibungen statt? Welche positiven und negativen Aspekte bezüglich der Vielfalt werden in der Schule wahrgenommen?

In diesem Kapitel werde ich zuerst kurz auf die Relevanz von Migration im Bildungssystem sowie auf die Schule als nationalstaatlich geprägte Institution eingehen, gefolgt von theoretischen Ausführungen bezüglich Schullaufbahnen und Schulerfolgen von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Hier werde ich auch die Wahrnehmungen von den LehrerInnen und Direktorinnen einbeziehen. Danach betrachte ich die durch Migration bedingte ethnische und kulturelle Diversität in den von mir ausgewählten Schulen in Oberösterreich. Hier lege ich das Hauptaugenmerk darauf, inwiefern Ethnizität, Nationalität und Kultur relevant bzw. von den LehrerInnen im Unterricht wahrgenommen und aufgegriffen werden. Durch die bereits beschriebenen Zugänge zu Fremdheit, Kultur, Ethnizität und Nation (siehe Kapitel 3.1.), die Prozesse der Zugehörigkeit und Abgrenzung beschreiben, können hier die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen und Direktorinnen auf Kinder aus Migrationsverhältnissen erfasst werden. Abschließend werde ich positive und negative Seiten der ethnischen und kulturellen Vielfalt aus Sicht der LehrerInnen und Direktorinnen aufzeigen.

4.1. Die Relevanz von Migration im Bildungssystem

Binder sieht Migration als einen *„Teilbereich von Globalisierungsprozessen“*. Globalisierung und Migration sind zwar keine neuen Phänomene, gewinnen aber immer mehr an Bedeutung und beeinflussen im Bildungssystem sowohl die Schulpolitik, als auch

die LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Binder 2004: 24f). Englisch-Stölner hält fest: *„Migration wird weltweit zunehmen, kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt wird daher auch wachsen. [...] Das herkömmliche SchülerInnenbild des österreichischen Erziehungssystems – deutschsprachig, mit christlichem Hintergrund, aus intakter Familie – entspricht nicht der Realität“* (Englisch-Stölner 2003: 252). Das österreichische Schulsystem berücksichtigt bis heute noch kaum die neuen Migrationsverhältnisse, in denen die SchülerInnen leben und in Zukunft leben werden. Das heißt, dass die Grundstrukturen des österreichischen Bildungssystems immer noch an eine monolinguale und monokulturelle Vorstellung gebunden sind (vgl. Englisch-Stölner 2003: 252). Bei der Frage nach dem Umgang der Schulen – bzw. der darin handelnden AkteurInnen – mit der Komplexität der aktuellen und künftigen Lebenswelten der SchülerInnen wird man *„[...] neben habituellen Bildungstraditionen die jeweiligen institutionellen Strukturen beachten müssen, welche die Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungen der Akteure bestimmen“* (Auernheimer/von Blumenthal/Stübiger/Willmann 2004: 193).

Auernheimer führt an, dass Gleichheit (im Sinne von Gleichbehandlung) und Anerkennung (der eigenen Geschichte, Lebensformen und Identitätsentwürfen) Grundprinzipien pädagogischer und sozialer Institutionen sowie der interkulturellen Bildung sind (vgl. Auernheimer 2001a: 9ff). Die Situation der Kinder aus Migrationsverhältnissen ist in Europa aufgrund der unterschiedlichen Einwanderungspolitik der Staaten sehr unterschiedlich. Lebensperspektiven sowie Lebensweisen sind stark vom jeweiligen aufenthaltsrechtlichen Status und der damit einhergehenden politischen Handlungsmöglichkeit (meist der Eltern) abhängig. Nach Binder sehen viele MigrantInnen Migration als ein Entkommen aus der sozialen Benachteiligung, dem politischen Ausschluss, der Armut, sowie der Marginalisierung und Unterdrückung, der sie in ihren Herkunftsländern ausgesetzt waren. Dieser soziale Status kann jedoch nicht räumlich festgemacht werden, sondern kommt auch in der Aufnahmegesellschaft wieder zum Vorschein, in der MigrantInnen und Kinder aus Migrationsverhältnissen – strukturell bedingt – am sozialen Rand positioniert werden. *„Es wird eine Identität angeboten, die irgendwo zwischen exotischen ethnischen Traditionen, kulturellem Erbe und niedrigem sozialen Status angesiedelt ist. Die Darstellung von Ethnizität repräsentiert die kulturgebundene politische Rhetorik der Exklusion, die auf einem territorial definierten Kultur- und Identitätskonzept basiert“* (Binder 2004: 62). Ethnizität ist (nach Eriksen) eine soziale Produktion bzw. Konstruktion, in der ethnische Identitäten und soziale Differenz als kulturelle Unterschiede

verhandelt werden. „Soziale Konflikte werden als kulturelle oder ethnische Konflikte dargestellt. Soziale Differenz wird kulturalisiert“ (Binder 2004: 62). Die soziale Ungleichheit ist jedoch keine Frage der Ethnizität oder Kultur. Da ein Großteil der Kinder aus Migrationsverhältnissen zur einkommensschwächeren sowie sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschicht zählt, müssen soziostrukturelle Verhältnisse ebenso betrachtet werden wie kulturell bedingte Verhältnisse (vgl. Binder 2004: 61f). „Die Migrationsprozesse haben zum einen eine neuartige kulturelle Vielfalt, zum anderen neue soziale Disparitäten zur Folge“ (Auernheimer 2001a: 9).

Luciak¹⁴ hält fest: „Im Bildungsdiskurs werden Probleme oft auf die Kultur zurückgeführt. Soziale Ungleichheiten werden dagegen ignoriert“ (Dabic 2012, online). Die Mehrheitsgesellschaft selbst ist in kultureller Hinsicht vielfältig und befindet sich in stetigem Wandel. „Eine Gesellschaft hat keine einheitliche Kultur, weil Kultur nicht etwas ist, das 'an sich ist', sondern sie tritt erst durch die Menschen, die sie leben, zu Tage. Niemand passt vollends in nationale Kulturvorstellungen ('die Österreicher', 'die Holländerinnen'), vielmehr kommen in einer Gesellschaft oft viele unterschiedliche Kulturen zum Ausdruck [...]“ (Binder/Englisch-Stölner 2005: 164f). Sowohl Kinder aus der Mehrheitsgesellschaft, als auch Kinder aus Migrationsverhältnissen haben ihre kulturellen Hintergründe, die sie in ihrer Identität prägen. Kulturelle Identitäten sind jedoch nicht starr zu betrachten, sondern können sich ständig verändern, sowie sie auch nur einen Teil der Identität der Kinder ausmachen. Dies sollte in der Schule vor allem bezüglich „Interkulturellem Lernen“ mit gedacht werden. Wird hier von Seiten der LehrerInnen nicht von einem dynamischen und flexiblen Kulturbegriff ausgegangen, kann dies in Folge zu Kulturalisierung und Ethnisierung führen (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2005: 264ff).

Hinsichtlich der gewachsenen sozialen Unterschiede, die zwar auch – aber nicht nur – eine Folge von Migrationsprozessen sind, entsteht eine erweiterte Heterogenität unter den SchülerInnen bezüglich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernzugänge. Das Homogenisierungsdenken im System Schule ist bereits daran zu erkennen, dass diese unterschiedlichen Lernzugänge und Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, welche immer gegeben sind, von den LehrerInnen reduziert werden wollen (vgl. Auernheimer/von Blumenthal/Stübiger/Willmann 2004: 193ff). Ein Großteil der SchülerInnen aus Migrations-

¹⁴ Mikael Luciak und Anne Sliwka hielten beide einen Vortrag im Rahmen der Diversitäts-Konferenz von Kulturkontakt Austria am 28. Februar 2012 in Wien (vgl. Dabic 2012, online).

verhältnissen zählt daher aufgrund einer benachteiligten Ausgangsposition durch das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital, das sie mitbringen, zu den BildungsverliererInnen im österreichischen Schulsystem (vgl. Binder 2004: 62f). Ein gemeinsames Strukturmerkmal der Institution Schule ist, dass es an der „dominanten Kultur“ ausgerichtet ist. Insofern wird die Schule auch als monokulturell bzw. homogen betrachtet, da sie – nicht nur in kultureller Hinsicht – homogenisiert und in Folge auch selektiert (vgl. Auernheimer/von Blumenthal/Stübig/Willmann 2004: 194). Auch Binder bringt dies deutlich zum Ausdruck: „*Kulturelle Vereinheitlichung beinhaltet gleichzeitig Selektionsfunktion*“ (Binder 2004: 60).

Die Institution Schule sieht sich selbst sowohl als Bildungs- als auch als Erziehungsanstalt, die eine gesellschaftlich kontrollierte Sozialisation anstrebt. Grundsätzlich stellt Schule den Anspruch, allgemeine Bildung zu vermitteln und beruft sich dabei auf den Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt, der die Ausformung der Individualität und „*allgemeine Menschenbildung*“ in den Vordergrund stellt und nicht die gesellschaftliche Nützlichkeit:

„Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere. Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, zit. nach Binder 2004: 61).

Diese Sichtweise auf Bildung, auf die sich das Bildungssystem immer noch beruft, wird in der Praxis nicht verfolgt. Anstatt der „*allgemeinen Menschenbildung*“ tritt eine selektive Schulpolitik in den Vordergrund, die eine gesellschaftlich kontrollierte, nationalstaatlich orientierte Sozialisation anstrebt. Durch die Auswahl sozialer, kultureller und sprachlicher Kriterien werden gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert und Individuen sozusagen auch auf den Nationalstaat bzw. die Ordnung und Unterordnung in eine Gesellschaft vorbereitet (vgl. Binder 2004: 60f). Auch wenn Migration eine vieler Ausdrucksformen der sich verändernden Gesellschafts- und Ordnungsformen ist, ist die sogenannte „große Zahl“ von MigrantInnen nicht der Auslöser dieser Veränderungen (vgl. Gogolin 2000: 20). Es sind demographische und sozio-ökonomische Entwicklungen (zum Beispiel im Rahmen der EU) die im Feld der Politik und in der Praxis von Bildung und Erziehung Entwicklungen hervorbringen, „[...] die eine allmähliche Veränderung der von einer

*Homogenität*svorstellung in sprachlicher und ethnisch-kultureller Hinsicht durchdrungenen Strukturmerkmale und inhaltlichen Konzeptionen des Bildungswesens erwarten lassen“ (Gogolin 2000: 20). Bildungsinstitutionen müssen sich darauf einstellen, dass – aufgrund unterschiedlicher Faktoren – Menschen mit verschiedenen kulturellen Orientierungen und Lebensweisen auf einem staatlichen Territorium koexistieren. „Auf Grund unterschiedlicher Fähigkeiten in Kenntnis und Verwendung der deutschen Sprache, kulturell überformter Norm- und Wertvorstellungen im familiären Umfeld haben wir es auch bei Angehörigen der ‘zweiten’ und ‘dritten Generation’ keineswegs mit einer einheitlichen Gruppe zu tun“ (Eickhorst 2007: 12). Kulturelle Integration kann keineswegs kulturelle Assimilation oder Homogenisierung bedeuten. Nicht die Vereinheitlichung, sondern die Anerkennung von Differenz sollte als Ausgangspunkt einer „Pädagogik der Vielfalt“ betrachtet werden. Ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt sollte positiv bewertet und erfahrbar werden (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2005: 164ff).

4.2. Schule: Die nationalstaatlich geprägte Bildungsinstitution

Der Umgang des Bildungswesens mit ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Vielfalt ist auch vom jeweiligen Nationskonzept eines Nationalstaates beeinflusst. Diese nationalstaatliche Geprägtheit der Institution Schule wird entweder als selbstverständlich angenommen oder erst gar nicht bewusst wahrgenommen. Wie Nation und Nationalstaat definiert werden können, habe ich bereits in Kapitel 3.1.3. dargelegt. Die Bedeutung der Institution Schule für den Nationalstaat bzw. der Einfluss des Nationalstaates auf das System Schule und die darin handelnden Personen folgt nun.

„Ohne öffentliche Schulen wäre der Nationalstaat, so wie wir ihn in Nordwesteuropa kennen, undenkbar“ (Schiffauer 2002: 1).

Gellner und Hobsbawm arbeiten die Wichtigkeit eines vereinheitlichten Bildungssystems für die Errichtung der territorialen Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert heraus. Gellner sieht das nationale Erziehungssystem als Institution, das für die Herausbildung einer funktionierenden Industriegesellschaft unerlässlich war. Die Bildung, die zuvor in lokalen Gruppen organisiert war, wurde daher an den Staat ausgelagert, um Personen in eine bestimmte Richtung zu spezialisieren. Er bezeichnet das „moderne nationale Erziehungssystem“ auch als eine Art Pyramide: „An der Basis liegen die Grundschulen mit

Lehrern, die an höheren Schulen ausgebildet wurden; diese sind mit Lehrern besetzt, die an Universitäten ausgebildet wurden, die ihrerseits von den Produkten der Eliteschulen geführt werden“ (Gellner 1991: 56). Der Staat dient dabei als Kontrollorgan, der die Qualität der (Aus-)Bildung nach festgelegten kulturellen Normen gewährleistet. Bildung und im Speziellen die Institution Schule hat daher einen hohen identitätsstiftenden Charakter (vgl. Gellner 1991: 55ff). Gellner hält fest, „[...] daß allein eine über die Schule und nicht über die Gemeinschaft vermittelte Kultur dem industriellen Menschen seine Nützlichkeit und Würde und Selbstachtung verleiht [...]“ (Gellner 1991: 59). Hobsbawm hebt vor allem die nationale Identitätsbildung hervor: „Aus naheliegenden Gründen bedienten sich die Staaten eines immer leistungsfähigeren Apparats der Kommunikation mit den Einwohnern – vor allem der Grundschule –, um das Bild und Erbe der ‘Nation’ zu verbreiten, die Liebe zu ihr einzuimpfen und alle auf das Land und die Fahne einzuschwören; zu diesem Zweck wurden häufig Traditionen oder selbst Nationen ‘erfunden’“ (Hobsbawm 2005: 110). Das heißt, dass zur Errichtung von territorialen Nationalstaaten ein Bildungssystem erforderlich war, das durch eine gemeinsame Sprache und die Formung einer nationalen Identität, Treue gegenüber dem Nationalstaat versicherte (vgl. Binder 2004: 59).

Auch Gogolin weist darauf hin, dass die Herausbildung europäischer Nationalstaaten mit der Einführung ihrer öffentlichen Schulsysteme und der allgemeinen Schulpflicht einhergegangen ist. Die Institution Schule hatte und hat dabei den Auftrag, das nationale Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und folgend nationale Identifikationsprozesse auszubilden. „Die nationalstaatlich verfaßte Schule hat daran mitgewirkt, daß es heute zum üblichen Selbstverständnis gehört, sich als Angehöriger einer Nation, als Österreicher, Deutscher, Italiener, Franzose zu empfinden“ (Gogolin 1994a: 33).

Im österreichischen Schulsystem sind nationale Zuschreibungen und das Einteilen der Kinder in Nationen (siehe Kapitel 4.4.) immer noch präsent, auch wenn es sich um Kinder handelt, die bereits in Österreich geboren wurden bzw. österreichische StaatsbürgerInnen sind. Dies wird im Umgang mit dem Nationalfeiertag, der in den von mir untersuchten Schulen auf unterschiedliche Weise behandelt wird, sichtbar. Der Nationalstaat hat daher über die Institution Schule immer noch einen großen Einfluss auf die Ausbildung nationaler Identifikationsprozesse. „Die Spuren des nationalen Selbstverständnisses sind tief in die Strukturen und Formen des Bildungswesens sowie in den Habitus der in ihm

Agierenden eingeschrieben“ (Gogolin 2000: 20).

Nach Bourdieu hat die Schule auch eine „*kulturelle Integrationsfunktion*“ für ein Land:

„Sie definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll. Sie trägt zur Erzeugung nationalspezifischer Habitusstrukturen bei [...]“ (Bourdieu 2006: 10f).

SchülerInnen mit anderen nationalspezifischen Habitusstrukturen als die Mehrheitsgesellschaft, werden daher in eine benachteiligte Startposition gedrängt. Hier spielt das kulturelle Kapital bzw. ein System tief verinnerlichter Werte, das Kinder von ihren Familien indirekt vermittelt bekommen, eine wesentliche Rolle (vgl. Bourdieu 2006: 26). Schiffauer sieht Schule auch als den „[...] Ort, an dem die Kinder der Immigranten zum ersten Mal systematisch mit der politischen Kultur der jeweiligen Gesellschaft konfrontiert werden, in die ihre Eltern immigriert sind“ (Schiffauer 2002: 1). Durch die nationalstaatlich geprägte Bildung werden Ideale einer Gesellschaft festgelegt. Sie stellt eine entscheidende Funktion für Nationalstaaten dar, um Kinder zu StaatsbürgerInnen und Individuen zu politischen Personen zu machen. Nachfolgende Generationen werden sozusagen durch die Schule politisch sozialisiert. In der Auseinandersetzung mit dem Ideal einer Gesellschaft wird auch die Position sichtbar, die Kindern aus Migrationsverhältnissen zugewiesen wird. Das heißt, es entstehen hier bereits wesentliche Merkmale der Minderheitenidentität (vgl. Schiffauer 2002: 1f).

Der Prozess der Identitätsbildung durch das Bildungssystem sorgt für den Zusammenhalt einer Gruppe – in Abgrenzung zu anderen Gruppen. Durch die Vermittlung einer gemeinsamen Sprache, Geschichte, Kultur und nationalen Identität, sowie das ständige Reproduzieren von sozialen Zusammenhängen, hat die Schule einen großen Einfluss auf die Identitätsformung. Hier ist nicht nur die bereits erwähnte nationale Identität gemeint. Eriksen betont diesbezüglich die Herausbildung der ethnischen Identität. Er meint, dass Menschen durch standardisierte Bildung lernen, welcher ethnischen Gruppe sie angehören bzw. welche charakteristischen kulturellen Merkmale und welchen sozialen Status diese Gruppe aufweist. Das Bildungswesen ist demnach ein machtvoller Apparat für das Erzeugen abstrakter Identifikationen (vgl. Eriksen 2002: 90).

Im Integrationsleitbild des Landes Oberösterreich heißt es unter anderem:

„In einer zunehmend globalisierten, transnational verschränkten und differenzierten Welt, in der Unterscheidungsmerkmale immer weniger entlang nationaler Grenzen verlaufen, sondern sich Lebenswelten transnational ähneln, sind Mehrfach-Identitäten vielfach der Normalzustand“ (Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008: 12).

Auch wenn die Funktion der nationalstaatlichen Strukturen im historischen Wandel nicht unangetastet blieb, ist von einem Fortbestehen dieser Strukturen im gegenwärtigen Bildungssystem auszugehen, was auch die Fokussierung des Unterrichts auf die Nationalsprache (Deutsch) deutlich macht (vgl. Gogolin 2000: 20). Veränderungen, die bereits eingetreten sind und die nationalstaatlich orientierten Konzepte des Bildungswesens immer mehr zurückdrängen, hängen vor allem mit den Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte zusammen. Diesbezüglich können zum Beispiel die Einführung des Lehrplan-Zusatzes *„Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“*, des *„Muttersprachlichen Unterrichts“* und des Unterrichtsprinzips *„Interkulturelles Lernen“* genannt werden (vgl. Furch 2008: 67). An dieser Stelle ist noch einmal festzuhalten, dass sich dadurch die Grundstrukturen des Bildungssystems (monolingual, monokulturell und selektierend) nicht geändert haben. Dies zeigt sich auch in der allgemeinen LehrerInnenbildung, wo *„Interkulturelle Pädagogik“*¹⁵ und Mehrsprachigkeit nur in geringer Weise Thema sind (vgl. Furch 2008: 71f).

Das derzeitige Schulsystem begünstigt vor allem jene Kinder, die bereits mit dem in der Familie erworbenen erforderlichen Kulturkapital in das System eintreten. Es kann deshalb noch lange nicht von Chancengleichheit gesprochen werden, was vor allem bei der Schullaufbahn und beim Schulerfolg von Kindern aus Migrationsverhältnissen bzw. aus sozial benachteiligten Verhältnissen sichtbar wird.

¹⁵ Seit dem Studienjahr 1996/97 gibt es im fünften und sechsten Studiensemester die Lehrveranstaltung *„Interkulturelle Pädagogik“* zu finden. *„Wenn von Seite der Studierenden an dieser Thematik weiteres Interesse besteht, kann nach Abschluss des Lehramtsstudiums – wieder auf freiwilliger Basis – der Akademielehrgang ‘Interkulturelle Erziehung’ über zwei Semester im Ausmaß von 12 Semesterwochenstunden studiert werden“* (Furch 2008: 72).

4.3. Schullaufbahn & Schulerfolg

„Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 2006: 21).

Kinder, die beim Eintritt in die Schule bereits das mitbringen, was diese voraussetzt (und zwar eine erforderliche Erstsprache – in Österreich Deutsch – sowie ein bestimmtes kulturelles Kapital), kommen meist aus privilegierten sozialen Verhältnissen. Der Einfluss des kulturellen Kapitals wird von LehrerInnen nur in einer bestimmten Form wahrgenommen – wie etwa die Unterstützung der Eltern bei Hausaufgaben oder die Informiertheit über das Bildungswesen. Ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg ist die elterliche Unterstützung. Viele Eltern haben allerdings nicht die Möglichkeiten, ihre Kinder in der für die Schule erforderlichen Weise zu unterstützen. Das derzeitige Schulsystem trägt zur *„Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Eliten bei, geht aus von einer Norm, der ein gewisser Prozentsatz des SchülerInnenklientels nie entsprechen wird“* (Binder 2003a: 9).

Da kulturelles Kapital (wie bereits kurz angeführt) auch ein System tief verinnerlichter Werte ist, das jedes Kind von seiner Familie direkt oder indirekt vermittelt bekommt, beeinflusst es auch die Einstellungen zum individuellen Einsatz von kulturellem Kapital bzw. die Einstellung zur Schule. Diese Einstellung hängt auch mit dem allgemeinen Bildungsniveau sowie den Bildungsabschlüssen der Eltern zusammen, die wiederum die Ausbildungschancen der Kinder beeinflussen (vgl. Bourdieu 2006: 25f). Bourdieu stellt fest, dass Eltern mit Migrationserfahrung sowie deren Kinder – die kulturell und sprachlich in der Schule benachteiligt, und somit auch sozialer Ungleichheit ausgesetzt sind – meist annehmen, dass Fleiß und Begabung die einzigen ausschlaggebenden Faktoren für den Schulerfolg sind. Nach Bourdieu ist der Schulerfolg keine Folge natürlicher Fähigkeiten, sondern vor allem ein Ergebnis des zur Verfügung stehenden und eingesetzten kulturellen Kapitals sowie der zugewiesenen sozialen Kategorie (vgl. Bourdieu 2006: 34f). Die Chancen eines Kindes auf schulischen Erfolg können demnach viel mehr auch als ein *„Klassenphänomen“* betrachtet, und weniger persönlichen Talenten und Begabungen zugeschrieben werden (vgl. Bourdieu 2006: 20f). Nach Binder *„[...] sind MigrantInnen aufgrund ihrer Handlungssituation gegenüber der Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich des*

sozialen Kapitals benachteiligt“ (Binder 2004: 78). Das soziale Kapital ist in Folge auch ausschlaggebend für die soziale Kategorie, der MigrantInnen/Kinder aus Migrationsverhältnissen zugeordnet werden. Objektive Bedingungen und Chancen, die jede soziale Kategorie charakterisieren, werden auch zu subjektiven Erwartungen bezüglich des Schulerfolgs. Dies betrifft sowohl Kinder aus privilegierten Familien, als auch Kinder aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen (vgl. Bourdieu 2006: 31ff).

Eine von mir befragte Lehrperson bringt dies deutlich zum Ausdruck:

„Ja [...] ich habe halt immer geschaut, dass die [Kinder aus Migrationsverhältnissen] nicht benachteiligt werden [...]. Ein Akademikerkind, wenn es zur Schuleinschreibung kommt, dieses Kind wird hundertprozentig ins Gymnasium gehen, ganz egal welche Leistungen es bringt, dieses Kind geht einmal sicher ins Gymnasium. Und das finde ich wahnsinnig ungerecht, und das hat sich bis jetzt nicht geändert [...], dem wollte ich ein bisschen entgegenwirken. [...] Chancengleichheit gibt es im österreichischen Schulsystem (.) nicht so sehr. Die Schule kann das ausgleichen, aber Akademikerkinder gehen ins Gymnasium, das ist so. [...] Andere Eltern [Eltern mit Kindern aus Migrationsverhältnissen] haben halt nicht einmal das Selbstbewusstsein“ (Interview mit Lehrperson F 2011: 11).

Die elterliche Einstellung zur Schulbildung bzw. der „Wille der Eltern“ sind daher „[...] zu einem Großteil der Ausdruck des ihrer sozialen Zugehörigkeit entsprechenden Systems impliziter oder expliziter Werte“ (Bourdieu 2006: 31). Das heißt, die Verinnerlichung des Schicksals der sozialen Kategorie, der die Eltern objektiv zugewiesen sind, entscheidet auch über den Bildungsweg der Kinder. Wenn also die objektiven Erfolgsaussichten gering sind, entsteht oft gar nicht der Wunsch, eine weiterführende höhere Schule (zum Beispiel ein Gymnasium) zu besuchen. Dies wirkt sich auch auf die Einstellungen der Kinder selbst, was Bildungsentscheidungen betrifft, aus. Die Strukturen des Bildungssystems unterstützen zusätzlich das Denken, dass die Entscheidung über den Besuch einer weiterführenden Schule ausschließlich vom Können, von der Berufung und dem Geschmack bestimmt ist (vgl. Bourdieu 2006: 31ff).

Im Integrationsleitbild des Landes Oberösterreich wird unter anderem festgehalten:

„Aufgrund des sehr früh selektierenden Schulsystems in Österreich erscheint der Ausbau der sprachlichen Förderung sowie intensiverte Bildungs- und Berufsberatung weiterhin vorrangig, um einen gleichen Zugang zu allen Schulformen und zur berufsbezogenen Ausbildung gewährleisten zu können“ (Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008: 46).

Auch wenn sich die Anzahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Gymnasien immer noch in Grenzen hält¹⁶, lässt sich diesbezüglich in Oberösterreich eine positive Veränderung wahrnehmen. Im Integrationsleitbild des Landes Oberösterreich wird festgehalten, dass die Anzahl der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in oberösterreichischen Sonderschulen¹⁷ positiver Weise zurückgegangen ist. *„Zudem besuchen immer mehr Jugendliche der Minderheitsgesellschaft auch höherbildende Schulen, die mit einer Matura abschließen – auch wenn der Anteil nach wie vor geringer ist als jener der Mehrheitsgesellschaft“* (Integrationsleitbild des Landes OÖ: 46).

Einige LehrerInnen kritisieren diese frühe Selektion der Kinder im österreichischen Schulsystem. Eine Lehrperson meint, dass sich Eltern schon sehr bald mit der Unterteilung in Hauptschule¹⁸ und Gymnasium auseinandersetzen. Eltern mit Migrationshintergrund – sowie auch deren Kinder – finden sich oft schneller mit der Situation ab, dass ihr Kind nach der Volksschule eine Hauptschule besucht.

„Ja, ich finde einfach, [es ist] so veraltet, wenn in der zweiten Klasse schon Eltern besorgt sind, speziell mit Migrationshintergrund, und sagen: 'Und, Gymnasium?' Und du weißt aber schon, das Kind packt das nie, und [...] du musst sie dann einteilen [...]. Manche sind eh so, dass sie sagen: 'Ja, für mich passt das, ich gehe in die Hauptschule.' Aber es ist trotzdem so, gerade [...] Freunde werde auseinander geteilt. Ich finde das veraltet, dieses differenzierte Schulsystem“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 11).

Dies kann auch auf die geringen objektiven Erfolgsaussichten zurückgeführt werden. Die Teilung des österreichischen Schulsystems hat auch ohne Migration dazu geführt, dass Kinder aus sozial benachteiligtem Umfeld mehrheitlich in Schulen mit geringerem Ansehen und niedrigerem Ausbildungsniveau vertreten sind. Diese ungleiche Verteilung wurde durch Kinder aus Migrationsverhältnissen, die meist eine benachteiligte soziale Position in der Gesellschaft aufweisen, verstärkt (vgl. Volf 2001: 180).

Kinder und deren Eltern entscheiden immer nach den Zwängen, denen sie unterworfen sind. Bourdieu meint dazu: *„[...] die Struktur der objektiven Chancen sozialen Aufstiegs*

¹⁶ Im Schuljahr 2010/2011 besuchten in Oberösterreich 46.050 SchülerInnen (davon 8.801 SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache) eine Hauptschule oder „Neue Mittelschule“, 16.060 SchülerInnen (davon 1.704 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache) eine AHS-Unterstufe (vgl. BMUKK 2011c).

¹⁷ Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch besuchen in Österreich immer noch vermehrt (meist aufgrund „sprachlicher Defizite“ in Deutsch) eine Sonderschule.

¹⁸ Ich verwende in meiner Arbeit noch den Begriff Hauptschule, worunter auch die „Neue Mittelschule“ gemeint ist.

und genauer, des Aufstiegs durch die Schule, bestimmt die Einstellungen zur Schule und zum Aufstieg durch die Schule [...]“ (Bourdieu 2006: 34). Die Wahl der Schulart nach der Volksschule ist auch für die weiteren Bildungschancen entscheidend. Im Zuge dieser frühen Selektion haben Kinder aus Migrationsverhältnissen – auch mangels erforderlichen kulturellen Kapitals – geringere Chancen als andere, „[...] einen außergewöhnlichen Schulerfolg zu erzielen, müssen gleichwohl einen außergewöhnlichen Erfolg vorweisen, um eine weiterführende Schule besuchen zu können“ (Bourdieu 2006: 36). Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital spielen immer eine wesentliche Rolle, wenn Menschen einer Auslese – zum Beispiel Eingangs- und Abschlussprüfungen – unterzogen sind (vgl. Bourdieu 2006: 31ff). Dies könnte zum Beispiel durch Gesamtschulsysteme gemildert werden. Auernheimer meint: „Gesamtschulsysteme erhöhen bei sehr ungleichen Startbedingungen die Chancengleichheit, sind der sozialen Integration förderlicher und deshalb einer Einwanderungsgesellschaft adäquat“ (Auernheimer 2001b: 47).

Eine von mir befragte Direktorin betont die Wichtigkeit der Chancengleichheit und Wertschätzung der Kinder:

„[...] , dass wir (.) eine Schule wirklich für alle Kinder sind [...] ganz egal, welche Sprache gesprochen wird. Dass wir sie abholen, und [dass] bei uns diese Chancengleichheit einfach ganz etwas Wichtiges ist. Und wir ihnen [...] und auch den Eltern [das] vermitteln. Dass sie zu uns kommen und bei uns so aufgenommen sind, also da gibt's keine Unterschiede (welche Hautfarbe, welche Sprache). Und das ist uns einfach ganz wichtig, dass die Wertschätzung wirklich jedes Kind bei uns kriegt und [es da] keine Unterschiede gibt“ (Interview Direktorin T 2011: 9).

Die Direktorin ist demnach sehr bemüht, allen Kindern durch Wertschätzung die gleichen Chancen einzuräumen. Weiters hält sie fest, „[...] dass alle Kinder (.) auch zu ihrer Forderung und Förderung kommen, und dass auch unsere Kinder nach der vierten Klasse die Chance haben in ein Gymnasium zu gehen“ (Interview mit Direktorin T 2011: 2). Chancengleichheit setzt aber eine gleiche Startposition für alle voraus. Diese gibt es im (österreichischen) Bildungssystem nicht, da vom Vorhandensein bestimmter Privilegien (zum Beispiel der deutschen Sprache) ausgegangen wird. Bourdieu spricht sich diesbezüglich für eine „rationale Pädagogik“ aus, die sich dieser Ungleichheit bezüglich Bildungschancen bewusst ist und diese zu reduzieren versucht. „Um das Unterrichtswesen zu demokratisieren, ist es unabdingbar, immer so vorzugehen, als müsse man allen alles unterrichten“ (Bourdieu 2006: 24). Anders gesagt, dürfen kulturelles Erbe sowie soziale

Ungleichheit und ökonomische Benachteiligung nicht ausschlaggebend sein für Schulerfolge und Schullaufbahnen. Vorrangig müssen daher Ausschluss- und Selektionsmechanismen durch das System beachtet werden. Und es sollte vielmehr darum gehen, „[...] allen *das zu geben, was einige ererbt haben*“ (Bourdieu 2006: 24).

Für einige der von mir befragten LehrerInnen würden zum Beispiel Ganztagschulen wesentlich mehr Chancengerechtigkeit (zum Beispiel bezüglich der Unterstützung bei den Hausaufgaben) mit sich bringen. Dem kann (nach Auernheimer) hinzugefügt werden, dass in Ländern – wie England –, wo Schulen im Regelfall Ganztagschulen sind, diese zum „[...] *Lebensraum mit einer Vielfalt außerunterrichtlicher Aktivitäten werden, wo Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten erfahrbar werden* [...]“ (Auernheimer 2001b: 47).

4.4. Ethnische und kulturelle Vielfalt in oberösterreichischen Schulen: Relevanz und Wahrnehmungen von Nation(alität), Ethnizität und Kultur

In diesem Kapitel werde ich aufzeigen wie Nationalität, Ethnizität und Kultur von den LehrerInnen und Direktorinnen wahrgenommen werden und inwiefern diese Aspekte in der Schule relevant sind.

4.4.1. „Interkulturelles Lernen“

„Interkulturelles Lernen“ ist seit Anfang der 1990er Jahre ein Unterrichtsprinzip an österreichischen Pflichtschulen. Unter dem Begriff „interkulturell“ verstehe ich (in Anlehnung an Fuchs) die Gleichwertigkeit und Akzeptanz von unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten, beruhend auf „*verständigungsorientierter Kommunikation*“ (Fuchs 2001). „Interkulturelles Lernen“ richtet sich im Gegensatz zur früheren „*Ausländerpädagogik*“¹⁹, an alle SchülerInnen. Das heißt, dass „Interkulturelles Lernen“ auch in Klassen, in denen sich keine Kinder aus Migrationsverhältnissen befinden, Relevanz besitzt. Das grundlegende pädagogische Ziel dieses Unterrichtsprinzips ist es, allen Kindern Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen ein friedvolles, wertschätzendes

¹⁹ Die sogenannte „*Ausländerpädagogik*“ entstand in den 1960er Jahren im Zuge der Arbeitsmigration nach Österreich und hat sich nur an SchülerInnen mit Migrationshintergrund gerichtet (vgl. Luciak/Binder 2010: 11).

sowie gleichberechtigtes Leben in einer Gesellschaft der Vielfalt ermöglichen. Prengel (1995, zit. in Fuchs 2001:33ff) weist darauf hin, dass Unterschiede „*innerhalb der Mehrheitenkultur*“ meistens nicht beachtet werden, allerdings ebenso existieren und zu Problemen führen können – ebenso wie Unterschiede zwischen „*verschiedenen Kulturen*“ (vgl. Fuchs 2001: 33ff). Fuchs führt weiter aus: „*Interkulturelle Erziehung äußert sich als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Handeln, d.h. interkulturelle Erziehung zeigt sich nicht in einmaligen Festen oder indem nur einzelne Länder und Kulturen mit den Kindern behandelt werden, sondern erscheint mit einer entsprechenden pädagogischen Grundhaltung [...]*“ (Fuchs 2001: 37).

Es handelt sich daher bei „*Interkulturellem Lernen*“ nicht um ein gesondertes Unterrichtsfach oder ein Projekt, sondern um eine Haltung, die als Teil der allgemeinen Bildung zu verstehen ist. Im „*Allgemeinen Bildungsziel*“ heißt es unter anderem:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. [...] Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen“ (Lehrplan der Volksschule 2010: 7f).

Es geht also nicht vorrangig darum, andere Länder und Kulturen kennen zu lernen, sondern vor allem um ein respektvolles Miteinander und ein gegenseitiges Verständnis bzw. um Anerkennung. Der dynamisch gedachte Kulturbegriff (siehe Kapitel 3.1.1.) und die Tatsache, dass sich jeder Mensch in mehreren kulturellen Lebenswelten gleichzeitig bewegt, spielen bezüglich der Betrachtung von „*Interkulturellem Lernen*“ eine wesentliche Rolle. Auch „*Interkulturelles Lernen*“ selbst stellt einen dynamischen Prozess der Selbst- und Fremdrelexion dar (vgl. Binder 2004: 200ff). Der Selbstreflexion wird dabei eine bedeutende Rolle zugewiesen, denn „*ohne Reflexion des 'eigenen' kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozialen Hintergrundes ist es auch nicht möglich, die Hintergründe der 'anderen' zu erkennen, zu akzeptieren und zu respektieren*“ (Binder 2004: 202). „*Interkulturelles Lernen*“ soll daher allen Kindern interkulturelle Kompetenzen vermitteln und sich nicht nur an Kinder aus Migrationsverhältnissen richten (vgl. Binder 2004: 202).

Die Umsetzung von „*Interkulturellem Lernen*“ im Unterricht – was wesentlich vom Engagement der einzelnen LehrerInnen abhängt – sowie das tatsächliche Verständnis der LehrerInnen bezüglich dieses Unterrichtsprinzips müssen in meiner Arbeit leider unbeachtet bleiben. Aus meinen Interviews geht allerdings hervor, dass vor allem auf die Nationen, Länder, Bräuche und Kulturen der Kinder aus Migrationsverhältnissen im Unterricht Bezug genommen wird. Meistens wird den Kindern auch eine nationale oder ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit zugeschrieben. (Siehe auch Kapitel 4.4.3.) „*Oftmals scheint die Not, 'etwas für interkulturelle Erziehung tun zu wollen' diese nationalitätenspezifischen Aktivitäten hervorzubringen*“ (Fuchs 2001: 39). Die vorhandenen Sprachen in der Klasse werden nur selten einbezogen, obwohl diese eine wesentliche Komponente „*Interkulturellen Lernens*“ darstellen. (Siehe dazu in Kapitel 5)

Eine Lehrperson meint:

„Ja [...] wir bauen's halt einfach so in Gesprächen ein, wie's halt heute gepasst hat mit der Familie, dass man auch fragt, woher kommen sie, ob sie das überhaupt wissen und so. Aber wir machen nicht direkt interkulturelle Sachen oder so was“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 4).

Oft werden „*andere Sitten*“ und „*andere Speisen*“ zu einem Thema im Unterricht gemacht:

„Schon immer wieder, wenn [es] um andere Sitten geht, wenn es um andere Speisen geht. Man merkt es zum Beispiel auch bei Geburtstagen, dass zum Beispiel die Mama aus Bosnien ganz andere Kuchen macht, wie unsere. Also das kennt man bei vielen Sachen. [...] Die eine ist Schneiderin, die macht einfach andere Kleider, die bei uns überhaupt nicht mehr modern sind, aber wahrscheinlich woanders hochmodern sind. Und da kennt man wirklich, dass das unterschiedlich ist und wir betonen es [auch] immer wieder“ (Interview mit Lehrperson L 2011: 3).

„[...] Wir haben in der Vierten ziemlich international gegessen, also das haben wir auch einmal zu einem Thema gemacht. Das tun wahrscheinlich alle Lehrer irgendwann einmal [...], dass das Baklava mitgebracht [wird], und [...] was halt dann bei dem Essen so dabei ist“ (Interview mit Lehrperson B 2011: 2).

Es wird meist auch als eine Bereicherung für den Unterricht angesehen, wenn Kinder, die zwar seit ihrer Geburt in Österreich leben, von ihrem „*Heimatland*“ erzählen können, in das sie in den Ferien oft reisen.

„[...] die bosnischen Kinder oder [...] die türkischen, die sind auch oft in den Ferien wieder daheim, da hören wir uns dann wieder an, wenn sie erzählen, was sie erlebt haben. [...] Die haben die Großeltern dann meistens irgendwo [...] und fahren wieder oft zwei, drei, vier Wochen heim. Da lassen wir sie dann erzählen. Sie bringen auch dann öfters Bilder mit von daheim. Oder wenn [...] [wieder] ein Projekt ist, da dürfen die zum Beispiel ihr Land vorstellen. Und da machen sie auch dann ein Plakat, [...] die Sehenswürdigkeiten sind irgendwie oben, und sie reden dann über ihr Land, Größe, Einwohner und Besonderheiten“ (Interview mit Lehrperson K 2011: 7).

Das Land, in das die Kinder (die bereits in Österreich geboren wurden) öfters reisen, weil ihre Großeltern dort leben, wird als deren „Heimatland“ bezeichnet. Den Kindern wird eine Zugehörigkeit zu einem Land zugeschrieben, das sie meist nur aus Urlaubsbesuchen kennen. Das Erzählen der Kinder aus Migrationsverhältnissen von „*kulturellen und religiösen Besonderheiten*“ wird oft als Bereicherung für die LehrerInnen selbst, als auch für die anderen Kinder betont.

In den folgenden Beispielen wird deutlich, dass LehrerInnen oft immer noch von einem starren, essentialistischen, und nicht dynamischen Kulturbegriff ausgehen, der sich stark auf die nationale Herkunft bezieht.

„[...] und die Kinder sind sicher, weil sie eben aus einer anderen Kultur kommen und da für die anderen, für den Lehrer auch spannend ist, wie die dort leben, sicher eine Bereicherung, ja“ (Interview mit Lehrperson K 2011: 7).

„[...] das habe ich in den letzten Jahren auch immer gemacht, dass jeder so sein Heimatland vorstellen darf [...]. Wenn sie wollen dürfen auch die Eltern kommen und ihnen da etwas erzählen oder, ja so Spezialitäten mitbringen. Das habe ich schon immer gemacht. Und was wir auch immer wieder tun, dass sie zum Beispiel Wörter in ihrer Sprache sagen“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 6).

„*Interkulturelles Lernen*“ findet oft auch in Form von Projekten und Festen (Sprachenfest, Nationenfest, Ethikfeier) statt. Projekte und Projektarbeit – ob ein- oder mehrtägig – bieten sich grundsätzlich für „*Interkulturelles Lernen*“ gut an, da das eigenständige Erarbeiten von Wissen sowie die Aufbereitung interkultureller Themen das Interesse der Kinder wecken. Auch das Einbeziehen außerschulischer Personen (wie zum Beispiel MigrantInnen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen), sowie der vorhandenen Erstsprachen, kann für die Kinder Identifikationsmöglichkeiten schaffen (vgl. Luciak/Binder 2010: 49f).

An einer der Schulen wird zum Beispiel der Aspekt der religiösen Vielfalt aufgegriffen und

eine gemeinsame Ethikfeier organisiert.

„[Ein] interkulturelles Projekt in dem Sinn haben wir mit der Ethik [...] Abschlussfeier bzw. Schulanfangsfeier. [...] Wir haben am Schulschluss bisher immer einen Gottesdienst gehabt und haben aber festgestellt, dass das für die evangelischen Kinder und für die islamischen Kinder und überhaupt für die Andersgläubigen, die nicht römisch-katholisch sind, nicht so lustig ist. [Sie können entweder] in der Schule bleiben, da gibt's eine Aufsicht, oder sie dürfen daheim bleiben. Aber sie sind irgendwie ausgeschlossen aus der Gemeinschaft und deswegen haben wir letztes Jahr eine Ethikfeier gehabt, [...] zusammengestellt von den Religionslehrern (islamisch, evangelisch und römisch-katholisch) und mit allen Kindern“ (Interview mit Direktorin E 2011: 3/11).

Schule ist in vielerlei Hinsicht christlich-religiös geprägt, vor allem auch durch die schulischen, gesetzlich festgelegten Feiertage. Dies zeigt, dass der Gedanke **einer** Nation eng mit **einer** Religionszugehörigkeit verbunden ist. Es wird nur in geringem Ausmaß (zum Beispiel durch die Einführung des islamischen Religionsunterrichtes) berücksichtigt, dass in manchen Schulklassen mehrheitlich Kinder mit anderen oder auch keinen religiösen Bekenntnissen unterrichtet werden. Der Gedanke von „einer Religion“ als wesentliches Merkmal von Kultur und Tradition in Österreich ist in den Wahrnehmungen einiger LehrerInnen präsent: *„Es ist Tradition, es ist Kultur, es ist Mitteleuropa, Mitteleuropa ist christlich“* (Interview mit Direktorin E 2011: 3). Einzelne LehrerInnen sind jedoch der Meinung, dass der Religionsunterricht aus der Schule hinaus verlagert werden könnte und es stattdessen einen Ethikunterricht für alle Kinder geben sollte.

4.4.2. Nationalfeiertag & Nationenfeste

Der österreichische Nationalfeiertag wird in den von mir untersuchten Schulen unterschiedlich behandelt bzw. äußerten sich die befragten Lehrpersonen diesbezüglich sehr differenziert. Er wurde, da er in die Zeit der Durchführung meiner Interviews fiel, fast immer angesprochen.

„[...] Ich lasse sie in Österreich, so am 26. Oktober halt, am Nationalfeiertag, lasse ich sie oft aufschreiben was ihnen an Österreich [gefällt], was sie schätzen [...]. Und da merke ich, dass oft Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache viel inniger noch schreiben und so tolle Sachen aufschreiben. Dass mir vorkommt, die können das mehr schätzen als wir; wo wir sagen wir sind Österreicher“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 6).

Eine weitere Lehrperson äußert sich ähnlich:

„Naja, ich hab's halt einfach insofern abgewandelt, dass ich sage: 'Wir leben alle in Österreich und [...] was gibt es Schönes in Österreich.' Und da haben wir darüber geredet und [...] nicht: 'Wir sind Österreicher!' Sondern wir leben halt alle da. [...] In der ersten Klasse ist der Feiertag eh nicht relevant und in der Vierten erklärt man ihnen dann schon das Geschichtliche ein bisschen, aber [...] ich denke mir, das macht wieder für die anderen Nationen auch nichts aus. [...] Insofern haben wir es halt ein bisschen umgewandelt“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 7).

Sie spricht in diesem Zusammenhang von „den anderen Nationen“, womit sie Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch meint.

An einer der Schulen wird aus dem Nationalfeiertag ein Nationenfest gemacht:

„Ja, den ersten Schritt, den wir eigentlich von unserem Bereich her gemacht haben ist, dass wir zum Beispiel beim Nationalfeiertag gesagt haben: 'Wir machen da aus dem Nationalfeiertag einfach ein Fahnenfest!' Ein Nationenfest, dass alle Nationen vorgestellt werden, die wir an der Schule eben haben, und wir haben heuer glaube ich 19 Nationen gehabt. Ich meine, das sind teilweise natürlich nur einzelne Kinder die da von dem Land kommen, aber das ist dann schon einfach ein Hinschauen auch und das als etwas Besonderes zu sehen. Und ganz wichtig ist auch, dass sich die Kinder untereinander kennen lernen“ (Interview mit Lehrperson J 2011: 3).

Eine zweite Lehrperson bezeichnet diese Nationenfeste als „Ausländerfeste“ und meint, dass die Kinder sehr stolz seien, wenn „ihr Land“ vorgestellt wird.

„Wir haben immer solche Ausländerfeste, wo jede Nation praktisch [...] vorgestellt [wird], und da wird gezeigt auf einer Karte, wo die herkommen und so. Und da dürfen sie direkt draußen stehen, jedes Kind hat eine Fahne in der Hand von dem Land. [...] Ich habe schon den Eindruck, [dass sie] auch stolz sind, die meisten eigentlich, ja. [...] Ich habe eigentlich nie erlebt, dass ein Kind gesagt hat: 'Ma bin ich froh, dass ich dort nicht mehr bin.' Habe ich nie erlebt. [...] Von dort komme ich und das ist meine Heimat eigentlich, das ist schon irgendwie in allen drinnen. Ist aber völlig normal denke ich [...]“ (Interview mit Lehrperson K 2011: 9).

Die Einteilung der Kinder in Nationen bringt, auch wenn es sich um Kinder handelt, die nicht in Österreich geboren wurden, Probleme mit sich. Die Kinder werden ungefragt vorgestellten Kollektiven zugeordnet bzw. wird ihnen eine ethnisch-kulturelle Identität aufgedrängt, die für sie oft wenig relevant ist, wie eine Lehrperson anmerkt: „[...] und wenn man sie gefragt hat: 'Woher kommst du denn?' Haben sie alle gesagt: 'Aus Österreich'. Die haben ja das nicht so gesehen“ (Interview mit Lehrperson F 2011: 7). Sie

können sich zumeist gar nicht mit dem „Herkunftsland“ identifizieren bzw. wissen sie oft relativ wenig darüber.

„Aber wenn du sagst: 'Erzähl mir von deinem Land!', [dann] können sie das gar nicht. Also da müssen sie auch eine Mama fragen oder eine Oma oder wie auch immer. Ist jetzt nicht wirklich [...] ein vorrangiges Thema [für sie]“ (Interview mit Lehrperson D 2011: 6).

Aus den Beispielen geht hervor, dass Kindern aus Migrationsverhältnissen eine bestimmte nationale Zugehörigkeit „aufgedrängt“ wird. Diese Wahrnehmungen führen in Folge auch zu ethnisch-kulturellen Zuschreibungen.

4.4.3. Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen

Der (österreichische) Nationalstaat erzeugt, indem er durch die Konstruktion eines Herkunftsmythos immer neue Ein- und Ausgrenzungskriterien erzeugt und diesen auch gesetzliche Legitimation (zum Beispiel durch Fremden Gesetze) verschafft, eine wesentliche Grundlage für Ethnisierungen (vgl. Englisch 1999: 40). Auch die Soziologin Gutiérrez Rodríguez hält dies fest: *„Im medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs sowie im Alltag erfahren die Individuen, die im Kontext von Diaspora, Exil und Migration stehen, eine Ethnisierung. Ethnie fungiert so als hierarchisierendes Unterscheidungsmerkmal, das auf der Basis institutionalisierter wie alltäglicher rassistischer Ein- und Ausschließungsmechanismen entsteht“* (Gutiérrez Rodríguez 2003: 171). Die Ethnisierung der Kinder aus Migrationsverhältnissen findet im Schulalltag nicht nur durch Lehrinhalte statt, sondern auch in der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Während bei „österreichischen“ SchülerInnen der geographische und kulturelle Hintergrund keine wesentliche Rolle spielt, werden SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen als *„Mitglieder eines homogenen, ethnisierten Kollektivs“* gesehen. Ihnen wird eine andere Herkunft, Kultur und Sprache zugeschrieben (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 173).

Wie bereits unter Punkt 3.1.2. angeführt, stellt Ethnizität ein soziales Produkt dar, das in einem Beziehungsverhältnis steht. Eriksen betont, dass ethnische Zuschreibungen mit der zunehmenden Globalisierung und der Vereinheitlichung kultureller Lebenswelten einhergehen (vgl. Eriksen 2002: 12ff).

In der Schule stößt man auf Zuschreibungen sowohl in nationaler als auch in ethnisch-kultureller Hinsicht, wobei Nationalität oft mit Ethnizität gleichgesetzt wird. Dies sollen folgende Interviews mit LehrerInnen und Direktorinnen veranschaulichen. Das Denken in nationalen Kategorien, sowie die Bindung von Sprache und Kultur an eine bestimmte Nationalität bzw. ethnische Gruppe zeigt sich bei vielen der befragten LehrerInnen. Auf meine Frage nach der allgemeinen Zusammensetzung der Klasse begannen die meisten LehrerInnen die einzelnen Nationen bzw. Nationalitäten der Kinder aufzuzählen bzw. werden die Kinder in „*ÖsterreicherInnen*“ und „*Nicht-ÖsterreicherInnen*“ bzw. „*AusländerInnen*“ eingeteilt.

„Unsere 23 Nationen, die wir an der Schule haben“ (Interview mit Direktorin R 2011: 1).

„Und was ganz nett ist [...] in der Klasse jetzt, dass sie sich eigentlich sehr mischen, Österreicher und Nicht-Österreicher. [...] Ich habe einen Afghanen, einen Tschetschenen [...] ein paar Türken, [Kinder aus] Serbien, Mazedonien [...]“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 1f).

Diese Einteilung erfolgt unabhängig von der tatsächlichen Staatsbürgerschaft der Kinder, denn um als „*ÖsterreicherIn*“ gesehen zu werden, reicht die österreichische Staatsbürgerschaft nicht aus. Hier wird vor allem der Zusammenhang mit der Sprache deutlich (siehe weiterführend in Kapitel 5.2.1). Wer eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, wird oft automatisch als „*AusländerIn*“ gesehen.

„Und der andere ist eigentlich schon lange da, seit sechs Jahren. [...] Der redet völlig normal, also du kennst überhaupt nichts, dass er eigentlich ein Ausländer ist. Aber er gilt halt wenn er nicht Deutsch als Muttersprache hat, gilt er [als Ausländer]“ (Interview mit Lehrperson K 2011: 2).

Die Unterteilung in „*ÖsterreicherInnen*“ und „*AusländerInnen*“ geht auf die essentialistische Identitätskonzeption zurück. Das heißt, die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft beruht auf Prinzipien der Blutsverwandtschaft, des Lebens auf einem gemeinsamen Territorium, sowie einer gemeinsamen Sprache. Dies „[...] zwingt die soziale Person in einen relativ unveränderbaren Status“ (Fillitz 2003: 24). Diese Theorie ist immer noch stark im gesellschaftlichen Denken verankert, was auch von mir befragte LehrerInnen bezüglich der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, die bereits in der zweiten oder dritten Generation in Österreich leben und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, zum Ausdruck bringen. Fillitz hält fest, dass die SchülerInnen

„[...] zwar alle österreichische StaatsbürgerInnen sind, aber die einen sind es mit der Qualität der deutschen Muttersprache“ (Fillitz 2003: 24).

Auch in meiner Forschung stellte sich heraus, dass die meisten Kinder, die aus Migrationsverhältnissen kommen – ausgenommen sind hier AsylwerberInnen – bereits in Österreich geboren wurden bzw. viele auch die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Manche LehrerInnen wissen oft gar nicht, wo die Kinder geboren wurden.

„Ich weiß es nicht. Ich glaube aber, dass die meisten in Österreich geboren sind“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 2).

Auch Gutiérrez Rodríguez hält dies fest: „Die Kinder von Flüchtlingen und MigrantInnen werden so, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen und unabhängig davon, ob sie hier geboren wurden, hier in der zweiten Generation leben oder gerade eingewandert sind, als Ausländer beziehungsweise ethnisierte Andere konstruiert“ (Gutiérrez Rodríguez 2003: 172). Die politische Gleichstellung durch die Staatsbürgerschaft bringt also keineswegs mit sich, dass die SchülerInnen als „InländerInnen“ anerkannt werden. Oder wie Englisch-Stölner es ausdrückt: „Vielmehr muss es ihnen, da sie von der Majorität nach wie vor als AusländerInnen angesehen werden, schwer fallen, sich mit Österreich zu identifizieren“ (Englisch-Stölner 2003: 207). Es wird ihnen sozusagen die „österreichische Identität“ verwehrt, was auf der anderen Seite die Möglichkeit schafft, sich mit der nationalen Herkunft ihrer Eltern bzw. Großeltern zu identifizieren (vgl. Englisch-Stölner 2003: 208).

Ethnische Zuschreibungen werden oft in Bezug auf Verhaltensweisen oder Charakterzüge der SchülerInnen getätigt. Folgende Lehrperson führt die Mentalität der Kinder auf die vermeintliche Nationalität zurück:

„Auffällig sind einfach die türkischen Kinder, die einfach von ihrem Ding [...] um einiges lauter sind. Lauter von der Mentalität her. Und dann kommen die serbischen Kinder, die sind auch eher lauter, das merkt man eben auch. [...] Das kann man schon irgendwie typisieren, sag ich einmal auf Nationalität“ (Interview mit Lehrperson B 2011: 2).

Eine weitere Lehrperson äußert sich ähnlich, bringt den Charakter der Kinder allerdings mit der religiösen Zugehörigkeit in Verbindung:

„[...] dass die muslimischen Buben oft recht lebendig sind und recht grenzenlos,

dass man ihnen Grenzen setzen muss und die Mädchen eher so ruhig, so übertrieben ruhig [sind]“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 5).

„Kulturelle Zugehörigkeit“ wird oft auch als ausschlaggebend für die Einstellung zur Schulpflicht gesehen. Diese werde von „nicht-österreichischen Familien“ nicht so ernst genommen, da sie aus einem anderen „Kulturkreis“²⁰ kommen.

„Ja [dass sie] die Schulpflicht nicht ganz so ernst nehmen, das merkt man schon. Das nehmen sicher österreichische Familien ernster als eine nicht-österreichische Familie. Wird vielleicht aus ihrem Kulturkreis kommen, dass [es] vielleicht dort nicht so streng gehandhabt wird [...]“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 6).

Problematisch wird es, wenn zwischen der Leistung der SchülerInnen und der Herkunft ein Zusammenhang konstruiert wird. Englisch-Stölner führt diesbezüglich Beispiele²¹ an, wo Leistung ausdrücklich über die ethnische Zugehörigkeit interpretiert und darauf reduziert wird (vgl. Englisch-Stölner 2003: 206). Von mir befragte LehrerInnen und Direktorinnen bringen das Gegenteil zum Ausdruck:

„Es gibt welche, die sind eben in der Leistung besser als manche Österreicher, es gibt natürlich auch welche, die in der Leistung schlechter sind“ (Interview mit Direktorin E 2011: 6).

Eine weitere Lehrperson führt die „geistige Kompetenz“ der Kinder auf die „Begabung“ und den „Willen“ bzw. die Unterstützung der Eltern zurück:

„Ich denke mir immer es sind genau so (.) bei den (.) - man weiß immer gar nicht wie man es richtig sagt – [...], aber sagen wir bei den Nicht-Österreichern gibt es genauso Begabte und Nicht-Begabte, und genauso, so haben wir es bei den ausländischen Kindern auch. Und zum Beispiel – wie ich gesagt habe – der afghanische Bub, der ist sehr begabt und äußerst willig, und die Eltern [sind] total dahinter. Also der ist immer top dabei“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 3).

Für LehrerInnen stellt es oft eine Schwierigkeit dar, die Kinder aus Migrationsverhältnissen zu benennen. Allgemein ist festzuhalten, dass vor allem die Unterscheidung in „ÖsterreicherInnen“ und „Nicht-ÖsterreicherInnen“ bzw. „AusländerInnen“ noch sehr präsent ist – bezüglich der Wahrnehmung der Kinder. Dies

²⁰ „Kulturkreis ist eine irreführende, altertümliche und im Deutschen noch manchmal (meist unüberlegt) verwendete Vorstellung und Bezeichnung, wonach Kulturen kreisförmig um Zentren herum angelegt oder gruppiert sind und von dorthin beeinflusst werden“ (Kreff/Knoll/Gingrich 2011: 217).

²¹ Siehe genauer in Englisch-Stölner 2003: 206ff

wirkt sich weiterführend auf die Identitätsbildung der Kinder aus bzw. führt es dazu, dass sie sich selbst als „Andere“ bzw. „Fremde“ wahrnehmen. Dies hat wiederum Auswirkungen auf das Zugehörigkeitsgefühl. Die Konstrukte von Ethnizität und Nation sowie ein starres Verständnis von Kultur führen dazu, dass Kinder aus Migrationsverhältnissen – meist unbewusst – kategorisiert und stereotypisiert werden. Es sollen zwar keinesfalls die „kulturellen Hintergründe“ der Kinder unbeachtet bleiben, allerdings muss mehr darauf geachtet werden, ethnische, kulturelle sowie nationale Zuschreibungen zu vermeiden und mehr Bezug auf die aktuellen Lebenswelten aller Kinder zu nehmen. *„Bestimmte Verhaltensweisen von Kindern eines anderen Landes werden häufig – ohne weiters darüber nachzudenken – mit der Herkunft in Verbindung gebracht“* (Eickhorst 2007: 60). Kultur als Unterscheidungsmerkmal führt dazu, dass LehrerInnen von *„den Türken“* oder *„den Bosniern“*, etc. reden und sie *„[...] als 'Einheiten' mit ganz bestimmten Eigenschaften“* (Eickhorst 2007:60) auffassen. Es ist in einer von Diversität geprägten Gesellschaft nicht adäquat, Kinder als RepräsentantInnen einer bestimmten Kultur zu sehen. *„Das Verharren auf Zuschreibungen, die ausgrenzen oder den Schwerpunkt nur auf Defizite legen, und Pauschalisierungen behindern Verständigungsprozesse und Weiterentwicklungen [...]“* (Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008: 7).

4.5. Positive und negative Seiten der ethnischen und kulturellen Vielfalt im Unterricht von Seiten der LehrerInnen

In diesem Kapitel möchte ich auf Herausforderungen, Probleme und Chancen der vorhandenen ethnischen und kulturellen Vielfalt in der Schule eingehen.

4.5.1. Herausforderung: Unterrichtsgestaltung

„Je weniger das jeweilige Bildungssystem äußere Differenzierungen und Sondermaßnahmen vorsieht [...], desto eher wird die Bereitschaft entwickelt, sich auf sehr divergente Lernvoraussetzungen und -zugänge einzulassen“ (Auernheimer/von Blumenthal/Stübig/Willmann 2004: 197).

Das System Schule blendet oft immer noch die Vielfalt und Heterogenität der SchülerInnen aus bzw. wird versucht, durch spezielle Fördermaßnahmen besonders in Bezug auf die

Sprache (worauf ich in Kapitel 5 noch näher eingehen werde), „Defizite“²² zu beheben. Unabhängig von den Einstellungen der LehrerInnen ist Schule homogen ausgerichtet, die grundsätzlich alle Kinder, die bestimmten Kriterien nicht entsprechen, selektiert. Derartige Selektionen können beispielsweise durch eine Sonderschule, Vorschule, Zurückstellung, oder Wiederholung der Schulstufe erfolgen. Auernheimer meint dazu, dass *„[...] ein Bildungssystem, das der Heterogenität der Lernvoraussetzungen mit der Strategie der äußeren Differenzierung begegnet (neben den Schulzweigen Sonderschulen etc.), einen beruflichen Sozialisationseffekt beim Personal [zeitigt]. Homogenität oder besser scheinbare Homogenität der Lerngruppen wird zur Bedingung erfolgreichen Unterrichts. Der Umgang mit Heterogenität wird nicht gelernt“* (Auernheimer 2001b: 47). Ein eng national gedachter Kulturbegriff und eine Überbewertung der deutschsprachigen Kompetenzen unterstützen dieses Homogenisierungsdenken.

LehrerInnen sind für den Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt unterschiedlich qualifiziert bzw. sozialisiert. Eine von mir befragte Lehrperson gibt an, dass ihr eine spezielle Ausbildung sehr geholfen hätte, mit der Vielfalt positiv umzugehen und aus allen Kindern möglichst viel herauszuholen. Sie erzählt von einer ihrer früheren Klassen, in der sich ca. 68 Prozent Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch befunden haben, der Schulerfolg dennoch sehr „positiv“ war. Mit „positiv“ meint die Lehrperson, dass ein hoher Anteil der Kinder nach der vierten Klasse in ein Gymnasium gehen konnte. Weiters merkt sie an:

„[...] da hat sich auch [...] kein Österreicher oder [keine] Österreicherin beschwert, dass das Kind unter so vielen Migranten ist, weil sie ja gesehen haben, dass [das eh] passt. [...] Und ich habe da so viel hereinholen können [...]“ (Interview mit Lehrperson F 2011: 6).

Eine andere Lehrperson empfindet die Unterrichtsgliederung eher schwierig, wenn sich mehrere Kinder mit anderen Erstsprachen in der Klasse befinden.

²² Der Defizit- Ansatz ist in den 1980er Jahren in der Ausländerpädagogik formuliert worden. Er richtete sich an „ausländische“ SchülerInnen oder SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. *„Damals galt es, Fördermaßnahmen anzubieten, die helfen sollten, das sprachliche und kulturelle Defizit, das SchülerInnen nicht-österreichischer Herkunft zugeschrieben wurde, zu minimieren“* (Binder 2003b: 158). Der normative Maßstab diesbezüglich wurde an den sprachlichen Kompetenzen, sowie an „der Kultur“ von Kindern mit „deutscher Muttersprache“ angelegt. Dieser Ansatz ist immer noch in den kognitiven Strukturen der LehrerInnen vorhanden (vgl. Binder 2003b: 158).

„[...] Der Unterricht – sag ich einmal – gliedert sich ganz anders als in einer Regelklasse, wo du einfach viel in Projektarbeit, in Freiarbeit [machst], weil einfach jeder irgendwo auf einem anderen Stand ist, und irgendwo musst du jedem gerecht werden und das macht das [...] schwieriger [...]“ (Interview mit Lehrperson D 2011: 3).

Hier wird die Tatsache der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder in der Schule – vor allem in Verbindung mit den Kindern aus Migrationsverhältnissen – thematisiert. Projektarbeit würde sich demnach in einer „Regelklasse“ (gemeint ist eine Klasse mit „rein österreichischen“ Kindern) leichter gestalten, da in geringerem Maße differenziert werden müsste. Eine andere Lehrperson sieht es wiederum als selbstverständlich an, einen differenzierten Unterricht zu gestalten und führt dies nicht nur auf die Anwesenheit von Kindern aus Migrationsverhältnissen zurück:

„[Es wird] schon sehr viel differenziert einfach [...], dass jeder [selbstständig] in seinem Tempo arbeiten kann und dass ich halt bei denen, die mich brauchen, dabei bin. Also schon sehr unterschiedlich. Es schaut auch die Hausübung nicht immer gleich aus [...]“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 3).

Das Eingehen auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes (Individualisierung) wird zwar im Lehrplan der Volksschule oft betont, stellt allerdings für LehrerInnen, besonders in Bezug auf Kinder aus Migrationsverhältnissen, noch eine große Herausforderung dar. Elisabeth Furch betont, dass *„[...] die in unseren Breiten noch immer etwas ungewohnte Individualität von Kindern mit Migrationserfahrung selbstverständlich aufzugreifen und zu berücksichtigen ist“* (Furch 2009: 15). Der in unserem Schulsystem immer noch vorherrschende „Defizit- Ansatz“, die oft einseitige Kompetenz der LehrerInnen, eine zu hohe KlassenschülerInnenzahl sowie staatlich empfohlene Schulbücher, die meist nicht auf die neue SchülerInnenpopulation eingehen, erschweren diese Individualisierung zusätzlich und führen in Folge bei Kindern zu Lernschwierigkeiten und schulischem Misserfolg (vgl. Furch 2009: 15f).

Oft wird die Menge des nach dem Lehrplan zu erfüllenden Stoffes als Hauptproblem dafür gesehen, im Unterricht nur wenig Zeit zu haben, die kulturelle und sprachliche Vielfalt einfließen zu lassen.

„[...] Ich sehe schon Vorteile [...], aber es ist halt sehr schwierig, wenn'st mit der Fülle des Stoffes, dass'd das alles (.) einbaust [...]. Aber du hast halt zu wenig Zeit für so was, dass'd da wirklich viel machst mit den Kindern. Man probiert's

halt wie gesagt im Kleinen, wo's irgendwo ein bisschen geht, baut man's ein“
(Interview mit Lehrperson H 2011: 8).

Das „*Einbauen*“ der kulturellen Vielfalt in den Unterricht wird von vielen LehrerInnen als schwer umsetzbar wahrgenommen. Dies kann auch auf den unverbindlichen Charakter sowie ein einseitiges und weniger ein gegenseitiges Verständnis des Unterrichtsprinzips „*Interkulturelles Lernen*“ zurückgeführt werden.

4.5.2. Probleme von Seiten der Eltern

Konflikte zwischen den Kindern werden von den LehrerInnen kaum ethnisch oder kulturell interpretiert, sondern mehrheitlich als „*normale Streitereien*“ in der Klasse gesehen. Probleme entstehen meist erst dann, wenn sie von den Eltern in die Klasse getragen werden. Eine Lehrperson erwähnt, dass es Eltern gibt, die bezüglich ihres Kindes am Schulanfang anmerken: „*Kann nicht mit türkischen Kindern*“ (Lehrperson D 2011: 4).

Ein weiteres Beispiel zeigt folgende Lehrperson auf:

„[...]dass der Vater gekommen ist und gesagt hat, er möchte nicht, dass er neben einem Türken sitzt und er ist selber ein Türke. Das haben wir schon öfters gehabt“
(Interview mit Lehrperson C 2011: 7).

Sie führt weiter aus, dass der Vater aufgrund der „*schlechten*“ sprachlichen Kompetenzen seines Kindes in Deutsch nicht möchte, dass es neben einem Türkisch sprechenden Kind sitzt, da diese sonst „*nur*“ Türkisch miteinander sprechen würden (vgl. Interview mit Lehrperson C 2011: 7).

„Wir haben schon Probleme gehabt, und das waren immer Probleme mit Eltern, die von außen hereingetragen wurden“ (Interview mit Direktorin E 2011: 10).

Aus meinen Interviews geht deutlich hervor, dass es viele Eltern gibt, die ihre Kinder, aufgrund der „*hohen Anzahl*“ an Kindern aus Migrationsverhältnissen, lieber in Privatschulen geben. Dies geht jedoch nicht nur von „*österreichischen Eltern*“ aus, sondern auch von Eltern mit Migrationshintergrund, die oft nicht wollen, „*[...] dass ihr Kind in eine Klasse kommt, wo viele andere solche [Kinder aus Migrationsverhältnissen] drinnen sind*“ (Interview mit Direktorin E 2011: 6). LehrerInnen betonen, dass die vorhandene Vielfalt für die Kinder selbst völlig „*normal*“ sei. Vor allem für diese sei es

eine große Chance, weil sie dadurch die multiple Gesellschaft „aktiv“ erfahren. Die Freundschaften zwischen „ausländischen“ und „österreichischen“ Kindern werden als positiver Aspekt der Vielfalt hervorgehoben.

„[...] Was ganz nett ist [...] in der Klasse jetzt, dass sie sich eigentlich sehr mischen, Österreicher und Nicht-Österreicher“ (Interview mit Lehrperson B 2011: 1).

Eine Lehrperson merkt an, dass Kinder ohnehin nach Sympathie bzw. Antipathie entscheiden, mit wem sie befreundet sind und mit wem nicht.

„Die Herkunft war nicht der Grund, das war Sympathie und/oder Antipathie, weil einem halt der von seiner Art her oder vom Charakter her nicht liegt oder mehr liegt. Die haben Freundschaften quer durch die Nationen gehabt. [...] Ich glaube, die Probleme die wir da herinnen [haben], haben nichts mit Ethnien zu tun, das ist nicht der Grund (Interview mit Lehrperson F 2011: 7).

4.5.3. Thematik: Islamische Feiertage

Dass die Institution Schule christlich geprägt ist (dies zeigt sich vor allem bei den gesetzlich festgelegten Feiertagen) wurde bereits kurz erwähnt. Auf der einen Seite werden an den Schulen die christlichen Feste wie etwa Weihnachten und Ostern zelebriert, auf der anderen Seite sind zum Beispiel die islamischen Feiertage im Schulalltag wenig relevant. Es erscheint den LehrerInnen aber wichtig, dass die Kinder untereinander Bescheid wissen.

„Wir feiern eigentlich unsere Feste. [Ich] habe einen [interkulturellen] Kalender, wo die Feste von allen möglichen Religionen drinnen sind. Und da schauen wir dann immer, was gibt es heute“ (Interview mit Lehrperson D 2011: 10).

„[...] dass die Kinder erzählen [...] wie sie zum Beispiel auch die islamischen Feste feiern. Da sollen ruhig die anderen auch wissen, was die da feiern und (.) weil ja wir selber auch keine Ahnung haben, was feiern denn die da? Und wie feiern sie es? Gibt es da jetzt ein Geschenk oder keines? [...] Das bereichert uns selber, weil wir das auch wissen wollen. Ich finde es ganz, ja, das ist spannend eigentlich“ (Interview mit Lehrperson L 2011: 3).

Bezüglich des Fernbleibens vom Unterricht wurde vom BMUKK folgende Weisung herausgegeben: *„Es wird empfohlen, Schülerinnen und Schülern des islamischen Religionsbekenntnisses anlässlich des Ramadanendefestes (Idul-Fitr) und des Pilger- und Opferfestes (Idul-Adha) auf deren Ansuchen hin die Erlaubnis zum Fernbleiben vom*

Unterricht (§ 9 Abs. 6 des Schulpflichtgesetzes 1985 bzw. § 45 Abs. 4 des Schulunterrichtsgesetzes) zu erteilen“ (BMUKK 2012b). Dies wird auch von allen befragten LehrerInnen akzeptiert, jedoch oft als Problem gesehen. Ein wesentliches Problem sei die Versäumnis des Unterrichtsstoffes:

„Wir haben Familien, die halten einen Feiertag ein und die Kinder bleiben zu Hause, wenn's überhaupt ist, oder schicken die Kinder überhaupt in die Schule. Wir haben andere, die halten halt alle drei [Tage] beinhart durch, holen nichts nach vom Stoff und hoffen, dass wir das [mit] ihnen dann irgendwo wieder machen. Und da denke ich mir, das ist halt auch nicht ganz richtig. [...] Ich meine, dass man den höchsten Feiertag von den dreien vielleicht einhält, das akzeptiere ich voll, aber dass man alle drei machen muss, wo andere gar keinen machen. Dann denke ich mir, so wichtig werden die nicht sein, dass das drei Tage gleich [eingehalten werden muss]“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 6).

Den islamischen Feiertagen wird oft, im Gegensatz zu den christlichen Feiertagen, weniger Wichtigkeit beigemessen. Dass diese Tage nur für bestimmte Kinder freigegeben werden, stellt für LehrerInnen oft ein Problem dar. Das Christentum wird als Teil der „österreichischen und eigenen Kultur“ wahrgenommen und verschafft sich somit auch in der Schule Legitimität.

4.6. Zusammenfassung

Baumann hält fest: *„Die multikulturelle Gesellschaft wird sich an nationale Grenzen nicht halten, und der Nationalstaat ist daher nicht eine ethnisch neutrale Bühne, sondern ein Teil des Problems selbst“* (Baumann 2000: 159). Das nationalstaatlich beeinflusste Schulsystem, das auf Vereinheitlichung ausgerichtet ist, sowie das nationale Denken prägen immer noch stark die Wahrnehmung von und den Umgang mit der ethnischen und kulturellen Vielfalt in der Schule. Es ist daher eine Distanz zum nationalstaatlichen Denken gefordert, um den neuen Anforderungen in der Schule gerecht werden zu können. Furch hält fest: *„Wesentlich wäre eine Trendwende hin zu einem Selbstverständnis von Heterogenität im Zusammenleben von Menschen, einer Diversität, die als Normalität angesehen wird, und nicht Maßstab für Ausgrenzung sein soll“* (Furch 2009: 50).

In diesem Kapitel wurde deutlich, wie stark das Denken in nationalen Kategorien sowie starre Konzepte von Kultur und Ethnizität bei den LehrerInnen verankert sind. Der sozial

heterogene Hintergrund der Kinder wird kaum wahrgenommen bzw. wenig ernsthaft reflektiert. „*Interkulturelles Lernen*“ wird hauptsächlich in Form von interkulturellen Projekten (Schul- und Unterrichtsprojekten) und Festen aufgegriffen. Hier werden ethnisch-kulturelle und nationale Zuschreibungen sichtbar. Es zeigt sich auch an allen drei Schulen, dass Kinder – auch wenn sie in Österreich geboren wurden – immer noch als „*AusländerInnen*“ bezeichnet werden.

Die Unterrichtsgestaltung wird aufgrund der in der Klasse vorhandenen Vielfalt als besondere Herausforderung gesehen. Konflikte mit den Eltern sowie das Einhalten der islamischen Feiertage wird von manchen LehrerInnen als Problem dargestellt. Einige Lehrpersonen merken an, dass es vor allem für die Kinder eine große Chance sei, wenn sie bereits früh mit der Vielfalt, die es in der Gesellschaft gibt, konfrontiert werden. Die ethnische und kulturelle Vielfalt wird oft auch als persönliche Bereicherung gesehen.

„Ich finde [die Vielfalt] sehr positiv. Ich glaube ich habe sehr viel gelernt durch die Tätigkeit an der Schule. [...] Ja vor allem, dass das Menschen sind und nicht Nationen“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 9).

5. SPRACHLICHE VIELFALT IN DER SCHULE

„[...] Afghanisch, Bosnisch, Albanisch, Tschetschenisch, Serbisch und Russisch haben wir schon einmal in der Vorschule abgedeckt. [...] Rumänisch [...], Finnisch, Spanisch, Italienisch, Kroatisch [...], Griechisch, [...], Türkisch, Mazedonisch, Chinesisch, Armenisch, Persisch, Sonstige – irgendeine Sprache wo wir gar nicht wissen welche das eigentlich jetzt genau ist – Arabisch [...]“ (Interview mit Direktorin R 2011:4).

„[...] und die sind eigentlich eh uns allen voraus, weil sie einfach schon eine andere Sprache [...] können und das die zweite Sprache ist, die sie lernen“ (Interview mit Lehrperson D 2011: 2).

Was bedeutet es im österreichischen, vorwiegend monolingualen Schulsystem, „eine andere Sprache zu ‘können‘“ und eine zweite Sprache zu lernen? Vor allem dann, wenn die Erstsprache als ökonomisch nicht wichtig angesehen wird und die zweite Sprache Deutsch – die Landes- und Unterrichtssprache – ist? Wie nehmen LehrerInnen die sprachliche Vielfalt an den Schulen wahr und wie wird damit umgegangen?

Neben der ethnischen und kulturellen Vielfalt im Schulsystem, auf die ich mich bis jetzt konzentriert habe, ist vor allem die sprachliche Vielfalt eine schulisch relevante Folge der Migration. Diese sprachliche Vielfalt bzw. Mehrsprachigkeit ist vor allem für die LehrerInnen im System Schule eine neue Herausforderung. Welche Rolle die deutsche Sprache im österreichischen Schulsystem spielt, wie LehrerInnen die Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Vielfalt wahrnehmen bzw. erfahren und wie in der Schule/im Unterricht darauf eingegangen wird, sind daher wesentliche Fragen in diesem Kapitel. Zuerst werde ich theoretische Aspekte der monolingualen Schule aufzeigen, gefolgt von der schulischen Bedeutung von Sprache/n in Zusammenhang mit Nation, (kultureller) Identität und Integration. Anschließend betrachte ich die Mehrsprachigkeit in oberösterreichischen Schulen sowie die Relevanz von Erst- und Zweitsprache in Verbindung mit der schulischen Sozialisation. Hier werde ich vor allem auf die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts eingehen. Welche Rolle andere Erstsprachen als Deutsch im Unterricht/in der Klasse spielen, stellt den Abschluss dieses Kapitels dar.

5.1. Die monolinguale Schule

Der Begriff des „*monolingualen Habitus*“ – in Bezug auf Bourdieus Habitus-Begriff – wurde im Wesentlichen von Gogolin geprägt. Nach Gogolin hält Schule als nationalstaatlich geprägte Institution immer noch am einsprachigen Selbstverständnis fest (vgl. Gogolin 1994b: 3). Ein gewisses Maß an Deutschkenntnissen wird quasi für das Schreiben- und Lesen lernen vorausgesetzt (vgl. Eickhorst 2007: 72). Andere sprachliche Kompetenzen werden oft nicht oder wenig zur Kenntnis genommen. Dies liegt nach Gogolin nicht vorrangig an der mangelhaften Ausbildung der LehrerInnen, sondern vor allem daran, dass durch das staatliche Bildungswesen die Nationalsprache in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Binder 2003b: 157f). Kinder mit anderen Erstsprachen sollen möglichst an das deutschsprachig-österreichische Schulsystem angepasst werden. Gleichzeitig wird *„mittels des Arguments der einwandfreien Beherrschung der deutschen Sprache [...] dieser Bevölkerungsgruppe ein Mangel unterstellt, der zugleich als persönliches Unvermögen gedeutet wird“* (Gutiérrez Rodríguez 2003: 172). Hier wird nach Gutiérrez Rodríguez *„[...] ein Legitimationsrahmen für die Benachteiligung von MigrantInnenkindern im Bildungssystem geschaffen, der die Ursachen für das schulische Scheitern nicht in den gesellschaftlichen Strukturen [...] sucht, sondern in den Individuen selbst“* (Gutiérrez Rodríguez 2003: 172). Das heißt, Kinder aus Migrationsverhältnissen werden für schulischen Misserfolg individuell verantwortlich gemacht, da sie diesem durch das Erlernen der deutschen Sprache entgehen könnten (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 172f). *„Obwohl das Prinzip des interkulturellen Lernens diesen Ansatz schon lange verworfen hat, scheint sich die Haltung unbewusst bei der österreichischen Bevölkerung festgesetzt zu haben“* (Binder 2003b: 158). Binder spricht hier den Defizit-Ansatz an (siehe auch Kapitel 4.5.), von dem in der Schule immer noch ausgegangen wird. Dieser Ansatz hält zudem fest, dass die schulische Norm von den Kindern der Mehrheitsgesellschaft festgelegt wird. Bezüglich Tests, Notengebung, Schulauswahl sowie dem Aufstieg in die nächste Schulstufe kann daher bei Kindern aus Migrationsverhältnissen – vor allem aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen – ein Defizit entstehen. Dieses Defizit gilt es in der Schule so schnell wie möglich aufzuholen, da jegliche Beurteilung unhinterfragt in den Kenntnissen der Mehrheitssprache erfolgt und somit auch der schulische Erfolg von den Deutschkompetenzen abhängig ist (vgl. Binder 2004: 190f).

Nach Bourdieu *„[...] gehen die Lehrer von der Voraussetzung aus, dass zwischen dem*

Lehrenden und dem Lernenden eine Gemeinsamkeit der Sprache und der Kultur und ein vorgängiges Einverständnis in Bezug auf die Werte existiert [...]“ (Bourdieu 2006: 42). Da die monolinguale Schule (hier sind vor allem öffentliche Schulen gemeint) auf das Lernen in der Unterrichtssprache Deutsch ausgerichtet ist, findet die sprachliche Vielfalt in der schulischen Praxis nur geringe Relevanz und Wertschätzung. Ausgenommen sind hier ökonomisch wichtige Sprachen oder Sprachen mit „Prestige“.

5.2. Die Bedeutung der Sprache/n im System Schule

Vorab möchte ich festhalten, dass die deutsche Sprache in vielerlei Hinsicht eine bedeutende Rolle im Schulalltag der meisten österreichischen Schulen einnimmt. Mehrsprachigkeit wird im derzeitigen Schulsystem weder im Schulalltag noch im Benotungssystem berücksichtigt (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2005: 171f). *„Solange die Mehrheitsbevölkerung im Bewußtsein der Einsprachigkeit ihrer Welt lebt, wird sie Mehrsprachigkeit nicht fördern, tendiert sie dazu, Sprachenvielfalt als die (nationale) Einheit bedrohend zu empfinden“ (Krumm 1995: 204). Eine positive Herangehensweise bezüglich sprachlicher Vielfalt sowie gelingende Mehrsprachigkeit sind daher vor allem von gesellschafts- und bildungspolitischen Voraussetzungen abhängig (vgl. Krumm 1995: 204).*

Die Bedeutung, die einer Sprache (Deutsch, Fremdsprache, Erstsprache) im schulischen Bereich beigemessen wird, ist vorrangig politisch konstruiert. Haben einerseits Fremdsprachen – wie Englisch, das ab dem ersten Schuljahr in der Volksschule bzw. bereits im Kindergarten unterrichtet wird – einen sehr hohen Stellenwert, bekommen andere Erstsprachen wie Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Albanisch etc. einen geringeren Wert zugeschrieben (vgl. Binder 2003b: 140). Das jeweilige Prestige einer Sprache sowie der ökonomische Nutzen rücken hier in den Vordergrund. *„Geht man davon aus, daß Sprache ein Faktor politischen Handelns sein kann, so heißt das auch, daß Politik Sprache bzw. die Rollen, welche Sprachen in der Gesellschaft spielen, beeinflussen kann“ (Paula 1994a: 7).*

Die Ideologisierung und die politische Instrumentalisierung von Sprache gingen mit dem Aufkommen von Nationalstaaten einher. *„Sprache bzw. Kultur sind und waren Medien der*

Grenzziehungen. Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft bzw. Ausschluss aus einer Gruppe können so definiert werden“ (Paula 1994b: 11). Die Festlegung von „fremd“ und nicht „fremd“ bzw. von innen und außen sind nach Paula wesentliche Merkmale für Gesellschaften. Durch die Sprachen- und Bildungspolitik kommt es zu diesen Ein- und Ausgrenzungen, was sich in der Schule vor allem am Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zeigt. Sprache wird auch als ein wesentlicher Aspekt betrachtet der Gruppenzugehörigkeit nach innen und nach außen anzeigt (vgl. Paula 1994b: 11f). Auch nach Krumm wird Sprache von Seiten der Politik als ein Instrument der Ausgrenzung und Differenzierung verwendet: *„Ethnisierung und Produktion von Fremdheit, wie sie heute vielfach als politische Manipulationsinstrumente dienen, stehen im Gegensatz zu einer Sprachenpolitik, die die Mehrsprachigkeit unserer Welt als Entfaltung menschlicher Fähigkeiten begreift*“ (Krumm 1995: 204). Diese politisch produzierte Fremdheit und kulturelle sowie sprachliche Ausgrenzung – vor allem durch das monokulturelle- und monolinguale Schulsystem – lassen sich am Konstrukt der Nation erklären.

5.2.1. Sprache & Nation

Die Herausbildung von Nationalsprachen ging mit dem Prozess der Nationenbildung in Europa einher (vgl. Paula 1994b: 11f). Wie bereits in Kapitel 4.2. dargelegt, spielte bei der Errichtung von Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert die Schule eine wesentliche Rolle, um eine homogene *„Nationalkultur“* herzustellen und zu erhalten. Ein wichtiges Instrument zur nationalstaatlichen Vereinheitlichung war auch die Einführung einer gemeinsamen Schriftsprache, die durch die allgemeine Schulpflicht der gesamten Bevölkerung zugänglich gemacht werden sollte (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 105ff). Hobsbawm hält fest, dass die gesprochene Nationalsprache erst mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in großen Teilen der Bevölkerung durchgesetzt werden konnte. Somit wurde durch das öffentliche Schulwesen die Bildungssprache von Herrschenden und Eliten zur Landessprache von modernen Staaten. Die Nationalsprache (sowie die Nation selbst) ist daher ein künstliches sowie ein von einer politischen Elite erzeugtes Produkt. (vgl. Hobsbawm 2005: 66ff). Anderson bringt die Fixierung von Schriftsprachen sowie die Verbreitung von Wissen durch den Buchdruck mit der Entstehung eines Nationalbewusstseins in Verbindung (vgl. Anderson 2005: 44ff). Auch Gellner hebt die Bedeutung einer gemeinsamen, schriftabhängigen Kultur für eine

politische Gemeinschaft hervor. *„Das Erziehungssystem gewinnt dabei entscheidende Bedeutung, und die Pflege des kulturell/linguistischen Mediums wird zur zentralen Aufgabe der schulischen Ausbildung“* (Gellner 1991: 99).

Einerseits dienen also nationalstaatliche Konzepte der Aufrechterhaltung des Mythos der sprachlichen und kulturellen Einheit, die für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt sorgen soll. Andererseits wird das Bildungssystem durch diese monokulturellen und monolingualen Konzepte den neuen (migrationsbedingten) Anforderungen nicht gerecht (vgl. Paula 1995: 11ff). Diese neuen migrationsbedingten Gegebenheiten, die durch die Globalisierung entstanden sind, schwächen die Bedeutung des Nationalen und führen in der Pädagogik zu einer Krise. *„Die Dominanz der nationalsprachlichen Erziehung steht bildungspolitischen Konzepten, welche der sprachlichen und kulturellen Vielfalt gerecht werden sollen, gegenüber. Die Entwicklung interkultureller Pädagogik bzw. einer auf Sprachenvielfalt orientierten Bildungspolitik spiegelt diese Ambivalenz wider“* (Paula 1994: 13). Nach Paula zeigt sich in fast allen europäischen Ländern die Schwierigkeit, diese monokulturell und monolingual orientierten Ansätze zugunsten der interkulturellen Pädagogik und Sprachenvielfalt zu öffnen (vgl. Paula 1995: 13). Hier wird sichtbar, wie sehr der Gedanke einer gemeinsamen Sprache einer Nation immer noch Bedeutung erlangt.

Kinder aus Migrationsverhältnissen werden von LehrerInnen (wie bereits in Kapitel 4. aufgezeigt wurde) meist nicht als „ÖsterreicherInnen“ gesehen – auch wenn sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen –, sondern aufgrund ihrer anderen Erstsprachen anderen Nationen bzw. anderen ethnischen Gruppen zugeordnet. Hier wird Fremdheit konstruiert. Sprache wird in den von mir beforschten Schulen oft als Kriterium der Nationalität gesehen. Türkisch sprechende Kinder werden zum Beispiel ganz selbstverständlich als „türkische Kinder“ oder „Kinder aus der Türkei“ bezeichnet. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch werden in einer Gesellschaft meist erst dann akzeptiert und als integriert bzw. als „wirkliche ÖsterreicherInnen“ gesehen, wenn sie möglichst akzentfreies Deutsch sprechen (vgl. Englisch-Stölner 2003: 209, siehe auch Binder 2003b). In meiner Forschung stellte sich allerdings heraus, dass auch ein akzentfreies Deutsch nicht unbedingt heißt, dass die Kinder als „ÖsterreicherInnen“ betrachtet werden. *„Es gibt auch welche, die sind da geboren, haben aber eine andere Muttersprache. [Sie] gelten genauso als Ausländer; ja, und reden aber völlig normal Dialekt, wie die anderen österreichischen Kinder“* (Interview mit Lehrperson K 2011: 2).

Obwohl die Kinder die deutsche Sprache „*völlig normal im Dialekt*“ beherrschen, werden sie aufgrund ethnisch und kulturell konstruierter Unterschiede immer noch als „*AusländerInnen*“ wahrgenommen. Daraus kann man schließen, dass Deutschkompetenzen, die von Seiten der Politik als Hauptargument für „erfolgreiche“ Integration dienen, nicht gleichzeitig zu Integration führen.

5.2.2. Sprache & Integration

Sprache wird häufig als „*Schlüssel zur Integration*“ bezeichnet. Deutschkenntnisse werden in politischen Debatten in Österreich vor allem mit Schulerfolg und Integrationsfähigkeit in Zusammenhang gebracht (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2005: 170f). Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Auffassungen des Begriffs Integration, die sich zwischen zwei Standpunkten bewegen. Auf der einen Seite wird Integration als gegenseitige Annäherung von MigrantInnen und Mehrheitsgesellschaft verstanden, die auf Chancengleichheit beruht. Auf der anderen Seite wird von einer vollständigen Assimilation der MigrantInnen an die Mehrheitsgesellschaft ausgegangen (vgl. Strasser 2009: 23ff). Bezüglich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schule findet Integration vorrangig in Form von Anpassung statt. Das heißt, Kinder aus Migrationsverhältnissen oder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sollen sich sprachlich sowie kulturell an die Mehrheitsgesellschaft anpassen. Oder wie Langthaler es ausdrückt: „*Nicht das Bildungssystem wird der gesellschaftlichen Realität angepasst, sondern die SchülerInnen und ihre Familien sollen sich an die verlangte Vereinheitlichung anpassen*“ (Langthaler 2010: 10). Langthaler hält zudem fest, dass das Erlernen der Landessprache nicht unbedingt zu Integration führt. Es ist zwar unumstritten, dass Kompetenzen in der Landessprache einerseits notwendig sind, andererseits dürfen diese jedoch auch nicht überbewertet werden. Dennoch steht in Österreich der Erwerb der deutschen Sprache im Zentrum von integrationspolitischen Debatten, wobei die fehlenden sprachlichen Kompetenzen als Hauptproblem „erfolgreicher“ Integration gesehen werden (vgl. Langthaler 2010: 10f). Diese Annahme wird auch in der monolingualen Schule, die von einem einsprachigen Selbstverständnis ausgeht, sichtbar. Dies wirkt sich auch auf die persönliche Identität der Kinder aus Migrationsverhältnissen aus, da durch den hohen Stellenwert der deutschen Sprache die jeweiligen Erstsprachen weniger bedeutend erscheinen.

5.2.3. Sprache & Identität

Sprache wird als Teilbereich von Kultur gesehen, weshalb ich kurz den Zusammenhang von Sprache und Kultur sowie kultureller Identität darstellen werde. Edward Sapir und Benjamin L. Whorf formulierten in ihrer These (Sapir-Whorf-Hypothese) den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur. Sprache wird als ein Instrument gesehen, mit dem die Welt erfasst und gegliedert werden kann. In den sprachlichen Strukturen, in denen auch Komponenten von Kultur übermittelt werden, spiegeln sich quasi die Wahrnehmung der Welt und die Art zu denken wider, was somit auch die Identität eines Individuums ausmacht. Der Linguist Joshua Fishman kritisiert diese Annahme und meint, dass sich menschliche Kommunikation nicht nur auf das tatsächliche Sprechen beschränkt. Vielmehr werden Sprachbarrieren meist mit „*extralinguistischen Mitteln*“ umgangen. Es darf daher nicht außer Acht gelassen werden, dass kulturelle Ausdrucksweisen auch nonverbal sind und deshalb die Sprache bezüglich der kulturellen Identität nicht überbewertet werden sollte. Als Teil der kulturellen Praxis und somit Teil von kulturellen und sozialen Identifikationsprozessen ist Sprache jedoch eng mit der (kulturellen) Identität verbunden (vgl. Binder 2003b: 139). Nach Volf macht Sprache – und hier vor allem die jeweilige Erstsprache – immer einen Teil der persönlichen Identität eines Individuums aus (vgl. Volf 2001: 189). Lippitz hält fest, dass Sprache bereits bevor sich Kinder dieser bewusst sind in gewisser Weise in ihren Strukturen verinnerlicht ist. „*Lernen sie dann durch bewusste Lernprozesse eine fremde Sprache kennen, so werden sie über methodische und didaktische Hilfsmittel mit einer Sprachgestalt konfrontiert, die in gewisser Weise 'künstlich' bleibt und keineswegs die Selbstverständlichkeit und den flüssigen Gebrauchscharakter hat, der die Muttersprache auszeichnet*“ (Lippitz 2009: 77).

Sprache stellt auch kollektive Zugehörigkeit und somit kollektive Identität dar. Wodak meint: „*Sprachenpolitik hängt immer auch mit Identitätspolitik zusammen. Identitätspolitik auf vielen Ebenen: individuell, gruppenbezogen, lokal, regional, national und transnational [...]*“ (Wodak 2003: 125). In einem Nationalstaat wird zum Beispiel von einer gemeinsamen Sprache und Kultur ausgegangen, mit der sich möglichst alle Individuen in einer Gesellschaft identifizieren sollen. Multiple sprachliche und kulturelle Identitäten werden selten anerkannt. Durch die Globalisierung wird das Konstrukt des monolingualen sowie monokulturellen Nationalstaates immer mehr in den Hintergrund gedrängt. Das Sprechen mehrerer Sprachen, das Dazugehören zu unterschiedlichen

Gruppen sowie flexible multiple Identitäten entkräften dieses Konzept immer mehr. Krumm merkt an, dass Europa immer schon mehrsprachig war. *„Als Erbe der Nationalstaaten des 18. und 19. Jahrhunderts leben viele Europäer zwar heute in dem Glauben, die Welt sei grundsätzlich einsprachig organisiert, aber das stimmt für den größten Teil der Welt nicht“* (Krumm 2003: 72). Wodak beschäftigt sich unter anderem mit der Bedeutung von Mehrsprachigkeit bezüglich der „europäischen Identität“. Sie wirft die Frage auf, ob *„wir multiple Identitäten, auch multiple sprachliche Identitäten anerkennen können“* (Wodak 2003: 125). Damit müssten sich monokulturell und monolingual konstruierte Nationalstaaten eingestehen, dass es homogene sprachliche Identitäten nicht gibt (vgl. Wodak 2003: 125ff). Krumm merkt an, dass sich die europäische Sprachenpolitik widersprüchlich verhält. Mehrsprachigkeit wird zwar einerseits forciert – wie zum Beispiel Englisch und Französisch –, andererseits jedoch negiert, wenn man Sprachen betrachtet, die Kinder aus Migrationsverhältnissen mitbringen. Hier wird das sprachliche Prestige bzw. die ökonomische Bedeutung von Sprache relevant. Sprachen werden also nicht gleichwertig behandelt. Menschen sortieren *„[...] Sprachen danach, welche wichtig und brauchbar, welche angenehm zu hören sind, und solche, die stören, deren Klang uns nicht gefällt [...]“* (Krumm 2003: 74). Sprachen von ethnischen Minderheiten werden meist abgewertet.

Auch wenn Englisch in der Volksschule einen hohen Wert hat, geht Schule allgemein gesehen immer noch von einem monolingualen Selbstverständnis aus. Krumm hat, indem er Kinder in der Volksschule Sprachenporträts zeichnen ließ, herausgefunden, dass die wenigsten Kinder ein monolinguales Selbstbild haben (vgl. de Cillia 2011a: 1). Dass Kinder multiple Identitäten aufweisen und sich auch mehreren Sprachen zugehörig fühlen, wird in der Schule nur wenig berücksichtigt. Dies wirkt sich negativ auf die Identitätsentwicklung der Kinder aus. Das „Aufgeben“ der Erstsprache sowie die gleichzeitige Übernahme der Unterrichtssprache Deutsch können hinderlich für ein positives Selbstbild sein. Die Anerkennung von bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten – vor allem im kulturellen Bereich (wozu Sprache zählt) – sowie von flexiblen multiplen Identitäten und Zugehörigkeiten würde dieses Selbstbild bestätigen und sich folglich positiv auf die Identitätsentwicklung der Kinder auswirken. Vor allem Sprachunterricht in der Erstsprache könnte für Kinder aus Migrationsverhältnissen eine positive Unterstützung bezüglich (kultureller) Identität und Schulerfolg sein (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2005: 172f).

5.3. Mehrsprachigkeit in oberösterreichischen Schulen: Die Relevanz von und der Umgang mit Erstsprache/n und Zweitsprache

„Insgesamt haben wir [...] 70 Kinder ungefähr mit nichtdeutscher Muttersprache von 270 derzeit, das ist nicht so viel. [...] Also das ist heuer nicht schlimm, wir haben es schon deutlich schlimmer gehabt“ (Interview mit Direktorin R 2011: 3).

Mehrsprachigkeit bzw. das Koexistieren mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft (dazu zähle ich auch Sprachunterschiede innerhalb einer Sprachgemeinschaft – wie etwa Dialekte) sind keineswegs neue Phänomene. Die durch Migration gewachsene sprachliche Vielfalt ist auch in oberösterreichischen Schulen keine Seltenheit mehr, sondern stellt quasi die Norm dar. Dies ist auch nicht nur ein städtisches Phänomen, sondern wird zunehmend in ländlichen Gegenden immer relevanter. In den Schulen steht allerdings das Lernen (in) der deutschen Sprache im Vordergrund, da dies einerseits als eine Notwendigkeit zur Integration in eine Gesellschaft gesehen wird und andererseits für den schulischen Erfolg in einem vereinheitlichten System notwendig erscheint. Andere Erstsprachen werden dabei oft nur wenig berücksichtigt. Bevor ich mich dem Aspekt der schulischen Sozialisation von Kindern mit anderen Erstsprachen und den Fördermaßnahmen – sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache – in Oberösterreich widme, möchte ich kurz die Begriffe Erst- und Zweitsprache erläutern.

5.3.1. Erstsprache/n & Zweitsprache

Erstsprache/n²³ bezieht sich in meinen Ausführungen auf die zuerst erlernte/n Sprache/n²⁴ des Kindes, die in dem Fall nicht veränderbar sind. Dies kann bei Kindern aus Migrationsverhältnissen sowohl die Herkunftssprache oder/und auch Deutsch sein. Je nachdem, in welcher Sprache das Kind seine erste Sozialisierung erfährt. Ich verwende in meiner Arbeit kaum²⁵ den Begriff Muttersprache, der in der Literatur und Praxis oft

²³ Für Sprachen, die am Sozialisationsprozess beteiligt sind, gibt es unterschiedliche Bezeichnungen – wie etwa Erstsprache, Muttersprache, Primärsprache oder auch Herkunftssprache und Familiensprache, mit denen wiederum unterschiedliche Bedeutungen verbunden sind (vgl. de Cillia 2011a, siehe weiterführend Binder 2003: 140ff).

²⁴ Dies können bei bi- und multilingual aufgewachsenen Kindern auch zwei oder mehrere Sprachen sein.

²⁵ Ich verwende den Begriff Muttersprache (oder Familiensprache) nur dann, wenn dieser im Kontext der Aussagen von LehrerInnen zur Sprache kommt, oder in Verbindung mit muttersprachlichem Unterricht und MuttersprachenlehrerInnen.

synonym für Erstsprache verwendet wird, da dieser teilweise zu Missverständnissen führt. Muttersprache kann sich im Laufe des Lebens aufgrund der Lebensumstände verändern und ist daher dynamisch zu betrachten. Binder hält fest, dass man sich im Laufe seines Lebens zwei oder mehreren Muttersprachen zugehörig fühlen kann, diese müssen aber nicht unbedingt die Erstsprache/n – im Sinne meiner Definition – sein. Der Begriff Muttersprache schreibt zudem die „*Sprachvermittlungsfunktion*“ allein der Mutter eines Kindes zu. Der tatsächliche Prozess des Spracherwerbs kann allerdings durch mehrere Bezugspersonen, wie etwa den Vater, die Geschwister, andere Verwandte und das nähere Umfeld, erfolgen (vgl. Binder 2003b: 140f).

Den Begriff Zweitsprache verwende ich in Bezug auf die Landessprache Deutsch, die Kinder aus Migrationsverhältnissen meist als zweite, öfters auch als dritte oder vierte Sprache lernen und in der sie in der Schule auch sozialisiert werden. Die Kinder kommen mit der Zweitsprache vorrangig durch die Umgebung (zum Beispiel Kindergarten, Nachbarschaft, Schule etc.), in der sie leben in Kontakt – sofern sie nicht bilingual aufwachsen. Kenntnisse in der Zweitsprache werden vorrangig dazu benötigt, sich sowohl im Alltag zu verständigen, als auch am öffentlichen und politischen Leben in der Gesellschaft teilnehmen zu können (vgl. Volf 2001: 187).

5.3.2. Spracherwerb und schulische Sozialisation von Kindern mit anderen Erstsprachen

De Cillia unterscheidet zwischen zwei Formen des Spracherwerbs von Kindern mit anderen Erstsprachen (vgl. de Cillia 2011a: 1):

- Entweder wandern SchülerInnen während der schulpflichtigen Zeit zu (SeiteneinsteigerInnen), weshalb auch die Kompetenzen in der Erstsprache oft weiter fortgeschritten sind – zum Beispiel auch durch einen Schulbesuch im Herkunftsland. Diese Kinder haben oft eine solidere Grundlage in der Erstsprache, als Kinder, die bereits in Österreich geboren wurden, da diese zu einem gewissen Zeitpunkt auch die Landessprache war. Sie kommen jedoch mit der Landessprache des Aufnahmelandes erst sehr spät in Berührung und der Spracherwerb findet oft unter schwierigen Bedingungen statt.

- Oder die Kinder sind bereits in Österreich geboren und werden in der Erstsprache (in diesem Fall die Familiensprache) sozialisiert. Diese Form der „*Primärsozialisation*“ kann je nach familiärer Situation unterschiedlich verlaufen. Oft gibt es auch Sprachwechsel oder Sprachkombinationen in der Elterngeneration. Da der Erwerb der Erstsprache vor Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist und die schulische Sozialisation meist nur in der Zweitsprache stattfindet, weisen diese Kinder oft große Defizite in der Erstsprache auf.

Da der Spracherwerb erst in der schulischen Sozialisation gefestigt wird und viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch im monolingualen Schulsystem nicht die Möglichkeit haben, ihre Erstsprache weiterzuentwickeln, können sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache Defizite entstehen. Hier wird der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache deutlich. Oder wie Eickhorst es ausdrückt: „*Mit dem Erwerb der Erstsprache erwirbt das Kind auch Kenntnisse um das Funktionieren von Sprache überhaupt*“ (Eickhorst 2007: 73). Kinder, die ihre Erstsprache nicht weiterentwickeln und in ihrer Struktur erfassen können, werden auch eine zweite bzw. dritte Sprache schwer lernen. Eine von mir befragte Direktorin bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„Wenn sie nämlich die Ursprungssprache in der Struktur sehr gut können, dann haben die kein Problem, die englische Sprache zu lernen. Ich sage, wenn sie die eigene Sprache nicht [gut] können und Deutsch nicht [gut] können, dann brauchen sie Englisch gar nicht lernen. Weil zuerst muss ich eine Struktur der Sprache können“ (Interview mit Direktorin E 2011: 13).

Das Problem der sogenannten „*Halbsprachigkeit*“ (de Cillia 2011b: 4) wird in den Schulen sichtbar und für viele LehrerInnen zum Problem, wie eine Direktorin es treffend ausdrückt:

„[...] Wobei wir uns teilweise – wie überall wahrscheinlich – sehr plagen mit Kindern, die da auf die Welt gekommen sind, Migrationshintergrund [haben und] teilweise auch in der dritten Generation, weder die eigene Sprache noch die andere beherrschen“ (Interview mit Direktorin R 2011: 1).

Es steht also außer Frage, dass die Erstsprache eine zentrale Rolle für die sprachliche Entwicklung eines Kindes darstellt. Da wesentliche Bereiche der Sprache – wie Teile der Grammatik, Schreiben und Lesen – erst in der schulischen Sozialisation erworben werden, erleiden Kinder mit anderen Erstsprachen einen sogenannten Bruch in der Entwicklung

ihrer Erstsprache (vgl. de Cillia 2011b: 4). Dies ist auch einer Lehrperson bewusst, die meint: „[...] *Aber sonst sollen sie daheim in der Muttersprache reden. [...] Freilich, das Schriftliche lernen sie wahrscheinlich daheim nicht*“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 3). Die Alphabetisierung findet quasi nur in der Zweitsprache statt – außer die Kinder haben die Möglichkeit einen muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Es handelt sich nach de Cillia um „[...] *eine Zweisprachigkeit, bei der sich auf Grund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte*“ (de Cillia 2011b: 4). Dies wirkt sich auch auf den schulischen Erfolg der Kinder mit anderen Erstsprachen aus, da sie im Gegensatz zu deutschsprachig sozialisierten Kindern in einer benachteiligten Ausgangsposition sind.

Den meisten von mir befragten LehrerInnen ist die Wichtigkeit der Erstsprache mittlerweile bewusst. Die Verwendung dieser Sprache wird allerdings vorrangig im außerschulischen Bereich (in der Familie) angesiedelt.

„[...] wie wichtig die eigene Sprache ist, die Muttersprache. Wir haben jetzt auch geschaut, dass das bei uns allen Lehrern bewusst ist, also auch den älteren Kolleginnen und Kollegen, dass das ein ganz ein wichtiges Thema ist. Dass zumindest von unserer Seite her die Fehler nicht mehr passieren, dass wir sagen: 'Ja und redet's daheim Deutsch.' Und so weiter“ (Interview mit Direktorin R 2011: 1f).

Eine weitere Lehrperson merkt an, dass das Sprechen in der Muttersprache auch verhindern, sich zu Hause „falsches“ Deutsch einzulernen und bringt dies so zum Ausdruck:

„Ich finde es schon sehr wichtig, dass die Kinder [die] Muttersprache sprechen. Ich finde es auch viel wichtiger, [dass sie] daheim [die] Muttersprache reden, weil Deutsch lernen sie daheim eh nicht richtig. Sie sollen, wenn sie fernsehen, deutsch fernsehen, weil da hören sie es wenigstens grammatikalisch richtig“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 3).

Lediglich eine der befragten Lehrpersonen meinte, dass es sich negativ auf die Sprache Deutsch auswirke, wenn Kinder daheim nur in ihrer Muttersprache sprechen:

„[Daheim] nur [die] Muttersprache [zu] reden ist auch nicht gut, weil das kennt man dann bei einigen in Deutsch, [...] wenn sie nur [die] Muttersprache daheim reden. Einmal habe ich so einen türkischen Bubben gehabt, die haben dann daheim nur türkisch geredet. [...] Also der tut sich wirklich in Deutsch schwer“ (Interview mit Lehrperson K 2011: 2).

Diese Annahme widerspricht dem bereits in den 1960er Jahren entstandenen sprachwissenschaftlichen Diskurs, in dem der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb bereits eine bedeutende Rolle beigemessen wird. Gerade bei mangelnder Berücksichtigung der Erstsprache entstehen auch Probleme in der Zweitsprache bzw. wirkt sich dies in allen Bereichen schulischer Leistung aus (vgl. de Cillia 2011b: 3ff).

Die sprachliche Entwicklung in der Erst- und Zweitsprache ist, um dies hier noch einmal zu betonen, miteinander verbunden. Sprachverlust bzw. Sprachverweigerung kann auch dann erfolgen, wenn eine Sprache als nicht erwünscht erscheint – wie dies in der Schule oft der Fall ist: *„Angst und mangelndes Selbstbewusstsein behindern den Spracherwerb, ebenso wie der gesellschaftliche Status einer Sprache“* (Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 114). Wroblewski und Herzog-Punzenberger halten fest, dass die positive Einstellung zu anderen Erstsprachen daher genauso wichtig ist wie die zur Zweitsprache (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 114). Wenn Kindern verboten wird, die Erstsprache auch in der Schule einzusetzen, kann eine negative Einstellung zur Sprache entstehen, wie eine Lehrperson die Aussage eines Schülers wiedergibt:

„[...] Und der hat eben gesagt, für ihn ist es so, dass er sich zeitweise nicht in seiner Muttersprache reden hat getraut, weil er meint, da fühlen uns wir Österreicher provoziert“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 9).

Das Zulassen von Möglichkeiten der Weiterentwicklung in den Kompetenzen der Erstsprache wirkt sich demnach auch positiv auf das Selbstbild der Kinder und die Identität aus. Oder wie de Cillia es ausdrückt: *„Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der eigenen Gruppe, eine positive Einstellung zur eigenen Sprache; und auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus etc. ergeben sich positive Effekte“* (de Cillia 2011a: 4).

Eine bildungspolitische Maßnahme in (ober)österreichischen Schulen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch ist der Lehrplan-Zusatz *„Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“*²⁶. Darin befinden sich Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache, Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht sowie das Unterrichtsprinzip *„Interkulturelles Lernen“* (vgl. BMUKK 2011a).

²⁶ Siehe genauer in: BMUKK 2011a

5.3.3. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Sprachförderung

Der Lehrplan-Zusatz „*Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*“ ist ein mehrjähriges Lernkonzept, das sich an SchülerInnen mit keinen oder nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch richtet. Für „*Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*“ gibt es zusätzlich den „*besonderen Förderunterricht*“. Dieser kann im Schuljahr 2011/12 für SchülerInnen mit außerordentlichem²⁷ Status in einem Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden, für ordentliche SchülerInnen von bis zu fünf Wochenstunden angeboten werden. In den von mir beforschten Schulen wird dieser sowohl unterrichtsparallel (in Form von zusammengefassten Gruppen), integrativ (im Klassenverband – zum Beispiel durch ZweitlehrerInnen) oder zusätzlich (zum Beispiel für SchülerInnen, die keinen römisch-katholischen Religionsunterricht besuchen und sich dadurch Freistunden ergeben) durchgeführt. Diese Fördermaßnahmen sollen zum Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch beitragen (vgl. BMUKK 2011a).

„Wir haben eine Zweitlehrerin [...] in der Klasse [...], wo wir schauen, dass sie – gerade wenn wir viele Sprechübungen machen – immer auch die Kinder [mit nichtdeutscher Muttersprache] rausnimmt und [diese Übungen] extra macht mit denen. Und zusätzlich haben die nicht [römisch]-katholischen Kinder zwei Stunden, wo vorwiegend Sprachfördern gemacht [wird]“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 2).

Sprachförderung, in welcher Form auch immer, wird von allen befragten LehrerInnen als positive Maßnahme wahrgenommen. Auch die zusätzlichen personellen Ressourcen im Unterricht, sofern Sprachförderung integrativ stattfindet, wirken sich positiv auf den Unterricht aus. Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch kann dadurch besondere individuelle Unterstützung zukommen.

5.3.4. Unterricht in der Erstsprache – Muttersprachlicher Unterricht

„Die Förderung der Muttersprache als identitätsstützendes Moment und als Voraussetzung zum Erwerb der Zweitsprache stellt einen wichtigen Schwerpunkt der interkulturellen Erziehung dar“ (Fuchs 2001: 36).

²⁷ Der Status „*außerordentlich*“ bedeutet, dass Kinder, die dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht ohne Weiteres folgen können als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen werden. Das heißt auch, dass diese Kinder „*unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten*“ zu beurteilen sind bzw. wenn die erforderlichen Leistungen nicht erbracht werden, auch nicht beurteilt werden müssen (vgl. BMUKK 2011b).

Muttersprachlicher Unterricht ist seit dem Schuljahr 1992/93 in das Regelschulwesen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (erste bis neunte Schulstufe) integriert (vgl. Volf 2001: 188) und kann als unverbindliche Übung – unterrichtsparallel, integrativ oder zusätzlich (am Nachmittag) – abgehalten werden. Im Text der oberösterreichischen Arbeiterkammer heißt es unter anderem: *„In der Pflichtschule entweder integrativ oder zusätzlich am Nachmittag. Eine parallele Führung zum Unterricht ist nur dann erlaubt, wenn die/der angemeldete Schüler/-in dadurch keinen Pflichtgegenstand versäumt oder gewährleistet ist, dass die gleichen Unterrichtsinhalte in der Muttersprache gelernt werden“* (AK – Oberösterreich 2012). Es werden unterschiedlichste Sprachen – im Schuljahr 2010/11 waren es in Oberösterreich neun Sprachen – angeboten, wobei der größte Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch entfiel (vgl. BMUKK 2012c).

Dies wird auch am Sprachangebot in den von mir ausgewählten Schulen im Schuljahr 2011/12 sichtbar. An einer Schule gibt es überhaupt keinen muttersprachlichen Unterricht, da die Kinder dort 23 unterschiedliche Sprachen sprechen und sich diese auch relativ *„durchmischen“*. *„[...] Bei 23 Sprachen, wo sollst da anfangen mit Muttersprache? [...] Die Sprache, die wir am meisten da haben ist glaube ich Tschetschenisch, [...] also da gibt es auch keinen Muttersprachenlehrer, der das machen könnte. Da scheitern wir alleine schon an dem“* (Interview mit Direktorin R 2011: 3). An den zwei anderen Schulen wird Bosnisch/Kroatisch/Serbisch angeboten. Es zeigt sich an diesen zwei Schulen, dass auch ein großer Anteil an Kindern mit den Erstsprachen Türkisch, Russisch und Albanisch vorhanden ist, es jedoch kein Angebot für muttersprachlichen Unterricht gibt. Diese Problematik wird auch von Seiten einer Lehrperson betont:

„MuttersprachenlehrerInnen gibt es eigentlich nur in Kroatisch, in Türkisch haben wir niemanden. [Das] ist [etwas] schwierig. In Linz und so ist es leichter, dass du wen erwischst oder wen kriegst. [...] Ja, da bräuchten wir vielleicht Türkisch noch, da bräuchten wir mehrere noch, also das ist sehr einseitig“ (Interview mit Lehrperson D 2011: 3ff).

Eine Direktorin dieser Schulen meint, dass dies an den fehlenden LehrerInnen mit pädagogischer Ausbildung liege:

„Ich weiß zwar, dass die Eltern unserer türkisch sprechenden Kinder gerne eine Türkischlehrerin hätten, die ihnen die türkische Muttersprache näher bringt oder intensiviert oder sie in der türkischen Sprache unterrichtet. Ich habe immer

wieder angefragt. Ja, es muss natürlich eine Person sein, die auch eine Pädagogik-Ausbildung hat. Und es ist niemand da, der das macht. Also es scheitert an den Lehrern und Lehrerinnen“ (Interview mit Direktorin T 2011: 8).

Auch wenn MuttersprachenlehrerInnen über eine pädagogische Ausbildung verfügen, werden sie meist nur in geringer Weise und befristet eingesetzt. *„Im Gegensatz zu anderen Lehrern gibt es für jene, welche die Muttersprachen der Immigranten unterrichten, kaum langfristige berufliche Sicherheit und Aufstiegsperspektiven“ (Volf 2001: 191).* Da sie meist an mehreren Schulstandorten eingesetzt werden, gelingt es oft auch nicht, sich in den Lehrkörper richtig zu integrieren (vgl. Volf 2001: 187ff). Dies bestätigen manche von mir befragte LehrerInnen, indem sie feststellen, dass die Zusammenarbeit mit den muttersprachlichen LehrerInnen *„gleich Null“* ist.

Eine andere Direktorin merkt an, dass sie sehr offen für weiteren muttersprachlichen Unterricht an der Schule wäre, dies aber aufgrund der fehlenden Ressourcen nicht möglich sei. Sie bringt dadurch deutlich zum Ausdruck, dass es nicht am Willen der Schule oder der LehrerInnen scheitert:

„[Muttersprachlichen Unterricht] wollten wir einmal anbieten in Albanisch, [da] sind wir mal angeschrieben worden, da hat sich eine Dame gemeldet, [...] die hat sich zwar gemeldet, war aber sozusagen auch auf der Warteliste. Die wäre gar nicht die Nächste gewesen vom Landesschulrat aus und hat eigentlich gar keine Chance gehabt, dass sie herkommt. Aber wir haben schon Meldungen von Schülern gehabt, die gerne bei ihr Albanisch gemacht hätten. [Auch] Türkisch wurde bisher nicht angeboten, nein. Wir brauchen ja Ressourcen. Ja wir brauchen Ressourcen, das sind Stunden, die kosten und diese Stunden werden dann nicht so einfach angeboten, ja“ (Interview mit Direktorin E 2011: 2).

Das muttersprachliche Angebot wird an manchen Schulen von den Kindern bzw. von deren Eltern oft nur in geringem Ausmaß angenommen. Gründe dafür sind den Wahrnehmungen der LehrerInnen zufolge einerseits *„die Angst [...], Deutsch wird dann zu kurz kommen, weil sie gehen ja [...] eh nicht mehr zurück nach Bosnien und das große Ziel [ist] das Gymnasium und Englisch lernen“ (Interview mit Lehrperson F 2011: 4).* Andererseits wird an einer Schule auch vermutet, dass die vermeintliche ethnische Zugehörigkeit des Muttersprachenlehrers eine Rolle spielt, weshalb das Angebot nur sehr einseitig angenommen wird: *„[Der Muttersprachenlehrer] hat nur eine einzige Stunde an unserer Schule, und würde eben anbieten: Serbisch, Serbokroatisch und Kroatisch. Wird aber nur mit Kroatisch angenommen, weil die Serben und die Kroaten nicht sehr gerne [...] in*

dieselbe Stunde – zumindest zum selben Lehrer – gehen. [...] Das geht von den Eltern aus. [Der Muttersprachenlehrer] ist ein Kroat und deswegen gehen die Serben nicht sehr gerne zu ihm“ (Interview mit Direktorin E 2011: 1).

Volf hält fest, dass muttersprachlicher Unterricht oft von Seiten der Eltern als nicht so wichtig angesehen wird, da es sich ja um einen Freigegegenstand handelt. Das Zustandekommen beruht zudem auf einer freiwilligen Anmeldung und ist von einer MindestschülerInnenanzahl abhängig. Es ist auch noch festzuhalten, dass muttersprachliche LehrerInnen nicht nur wichtig für den Sprachunterricht an sich sind, sondern für die Identifikationsprozesse der SchülerInnen und die schulische Integration eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Volf 2001: 190).

Muttersprachlicher Unterricht ist auch ein wesentlicher Aspekt in der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Kinder und bestimmt auch das Lernverhalten. *„Der Grad der Beherrschung der Erstsprache beeinflusst die Fähigkeit, eine Zweitsprache zu erlernen, und wirkt sich darüber hinaus positiv auf die Lernfähigkeiten in anderen Bereichen aus“* (Volf 2001: 189).

5.4. Positive und negative Aspekte der sprachlichen Vielfalt im Unterricht von Seiten der LehrerInnen

„Ja wir schauen einfach, so weit es irgendwie geht, dass wir [...] das Positive herausholen. Für die einzelnen Lehrer sicher nicht leicht im Unterricht, weil halt wirklich jeder immer wieder Kinder drinnen sitzen hat, die gar nichts können. Aber wir versuchen halt, dass wir für Kinder und Eltern die positiven Aspekte [...] von dem Ganzen betonen“ (Interview mit Direktorin I 2011: 4).

Mit der Aussage, dass manche Kinder *„gar nichts können“*, bezieht sie sich vor allem auf die deutsche Sprache. Die *„fehlende“* Sprachkompetenz in Deutsch wird als ein wesentliches Kriterium betrachtet, das den LehrerInnen den Unterricht *„sicher nicht leicht“* macht. Auch Furch stellt dies in ihren Befragungen von LehrerInnen fest: *„[...] die sogenannte 'Sprachlosigkeit' dieser Kinder in der Unterrichtssprache Deutsch [wird] als das am schwierigsten zu bewältigende Problem deutlich [...]“* (Furch 2009: 14). Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten werden von den LehrerInnen als größte Herausforderung – sowohl im Unterricht, als auch in der Elternarbeit – gesehen.

„[...] Es erschwert einfach den Unterricht, weil ich von der Sprache her oft nicht sicher bin, ob sie wirklich alles verstehen was ich sage. Und die Kinder melden sich aber auch nicht, wenn sie es nicht verstehen. Also das erschwert [...] den Unterricht. Wo ich mir einfach denke, ich bin um jede Stunde froh, wo ich eine Zweitlehrerin habe dadurch“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 4).

Dies hat zur Folge, dass das Hauptaugenmerk auf den Deutschspracherwerb gelegt wird. Defizite in Deutsch sollen durch spezielle Fördermaßnahmen beseitigt werden, mit wenig Rücksicht auf Kenntnisse in anderen Erstsprachen. Das Sprechen in der Muttersprache (Erstsprache) wird von den meisten LehrerInnen in den Pausen, manchmal auch im Unterricht, akzeptiert. Es zeigt sich allerdings, dass die sprachliche Vielfalt – außer als Übersetzungshilfe – sonst eher wenig Eingang in den Regelunterricht findet. Nach dem gesetzlich verankerten Unterrichtsprinzip „*Interkulturelles Lernen*“ sollen Kinder jedoch *„[...] ermutigt werden, ihre Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht einzubringen – so die Absicht des Gesetzgebers“* (Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 113).

„[...] Daheim reden sie alle in ihrer Muttersprache. [...] In der Klasse reden sie eigentlich – bis auf den Kaan und den Ömer – alle Deutsch. Die zwei, die halt einfach da sprachlich am schwächsten sind und beide aus der Türkei sind, reden gern Türkisch miteinander. [...] Ich lasse sie meistens. Also wenn es mir ganz zu viel wird, dann sage ich schon manchmal etwas. Dann sage ich: 'Ömer, jetzt bemüht du dich wieder einmal.' Also der macht auch Fortschritte, [...] klein, aber immerhin. Dann sage ich schon etwas, [...] wenn ich merke [...] er hat gar kein Deutsch mehr im Mund“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 6).

Es zeigen sich in den oberösterreichischen Schulen zunehmend positive Ansätze, wie andere Erstsprachen in den Schulalltag einbezogen werden. Dies wird von den LehrerInnen auch als Bereicherung wahrgenommen. Kinder mit anderen Erstsprachen dürfen zum Beispiel bei Projekten etwas in ihrer Erstsprache präsentieren. Auch Lieder werden immer wieder in unterschiedlichen Sprachen gelernt. *„[...] da haben wir auch Lieder gelernt, und die Kosovaren haben halt das [in ihrer Muttersprache] gesungen oder vorgetragen. Und die waren sehr stolz darauf“* (Interview mit Lehrperson F 2011: 2).

Die Sprachenvielfalt ist immer wieder ein Thema von Projekten:

„Wir [haben] schon einmal ein Sprachenfest gemacht, wo wir alle Sprachen, also [mit] allen Muttersprachen, die unsere Kinder an unserer Schule sprechen [...] haben wir ein Projekt gemacht. Dass die Kinder auch kennen lernen, welches Alphabet sie zum Beispiel in der pakistanischen Sprache [haben]. [...] Dann ein Fest, wo wir unser großes 'Bibliotheksbuch' [...] eröffnet haben, mit diesen

mehrsprachigen Büchern (Interview mit Direktorin T 2011: 2).

Mehrsprachige Bücher sind unterstützende Medien für die sprachliche Entwicklung der Kinder mit anderen Erstsprachen (vgl. de Cillia 2011b: 8). Diese gibt es lediglich an einer der Schulen. An dieser Schule wird auch an Projekten für „*Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance*“ gearbeitet, die vom BMUKK gefördert werden. Dadurch wird auch die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „*Interkulturelles Lernen*“ gefördert (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 113). Diese Projekte werden von den LehrerInnen als positiv und wertvoll für alle Kinder gesehen.

Die mehrsprachige Kinderzeitschrift TRIO (mit Inhalten auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch und Deutsch), die zweimal im Jahr erscheint und von Schulen gratis angefordert werden kann, soll vor allem Kindern mit anderen Erstsprachen ermöglichen, ihre sprachlichen Kompetenzen in den Unterricht einzubringen. Diese Zeitschrift ist in den von mir beforschten Schulen zwar präsent, die Umsetzung wird jedoch oft als schwierig wahrgenommen. „*Sie können in ihrer Muttersprache nicht vorlesen. Das geht nicht, das müssten sie extra lernen*“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 10). Hier zeigt sich das Problem der fehlenden Weiterentwicklung der Erstsprachen der Kinder, was dazu führt, dass sie in ihrer Muttersprache nicht lesen und schreiben können. Ein weiterer Aspekt, den ich hier anführen möchte, ist die „Sprachverweigerung“ bzw. der „Sprachverlust“. Nach Aussage einer Lehrperson wollen Kinder oft nicht in ihrer Erstsprache vorlesen. Für viele ist es auch bereits zu einer Selbstverständlichkeit geworden, ihre Erstsprachen in der Schule bzw. im Unterricht bewusst nicht zu verwenden oder einzubringen, was folgende Aussage einer anderen Lehrperson bestätigt:

„Aber witzig ist es schon, wenn man oft die Kinder fragt [...]: ‘Wie heißt denn das Wort jetzt auf kroatisch oder bosnisch?’ Das wissen sie oft plötzlich gar nicht, obwohl sie daheim so reden. Sie sind da so, sie gehen voll in der Schule auf. Es fällt mir auch nie auf, dass die im Eck wo stehen und halt kroatisch reden“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 9).

Auch wenn das Verwenden der Erstsprache kein Problem für LehrerInnen wäre, nehmen die Kinder – entweder bewusst oder auch unbewusst – davon Abstand. Dies hat nach Wahrnehmung der LehrerInnen unterschiedliche Gründe. Bei manchen Kindern ist die sprachliche Kompetenz in der Erstsprache (aus unterschiedlichsten Ursachen) nur gering vorhanden. Andere wiederum beherrschen zwar die Erstsprache, „*schämen*“ sich aber

dafür:

„Und der andere Türke, der Kaan der mag das gar nicht. Der übersetzt oft, also wenn ich anstehe. [...] Manchmal am Anfang hat er dann gesagt: 'Weißt, ich weiß das auch nicht.' Der schämt sich da eher. Der hat da eher ein Problem damit [...] aber mittlerweile merkt er, dass ich ihn [...] schon oft gebraucht habe. Dass ich mit meinen Erklärungen angestanden bin“ (Interview mit Lehrperson C 2011: 6).

Dass Kinder als ÜbersetzerInnen zur Verfügung stehen müssen, ist in den Schulen keine Seltenheit. Dies kann für die Kinder auch eine Anerkennung ihrer (sprachlichen) Kompetenzen sein und steigert deren Selbstwertgefühl. Auch bei Elterngesprächen werden Kinder als DolmetscherInnen herangezogen, da eine Verständigung sonst nicht möglich wäre.

„[...] Es ist sicher eine besondere Herausforderung. Schwierigkeiten macht's schon, einfach auch, weil'st mit den Eltern nicht so kommunizieren kannst, wie mit Österreichern“ (Interview mit Lehrperson H 2011: 5).

„Also es gibt wirklich nach wie vor Eltern, [...] wenn die zum Elternsprechtag kommen, ich nicht so sicher bin, ob die wirklich alles verstehen, was wir meinen und umgekehrt auch. Dass sie sich einfach nicht so ausdrücken können, wie sie wollen. Das merke ich schon. [...] Eine gewisse Sprachbarriere ist auf alle Fälle da, auf alle Fälle“ (Interview mit Lehrperson L 2011: 3).

Diesbezüglich wäre es eine Erleichterung, wenn es mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund bzw. anderen Erstsprachen an den Schulen geben würde. Diese könnten eine positive Wirkung auf die Identitätsbildung der Kinder haben sowie zusätzlich die Elternarbeit erleichtern, die sich durch sprachliche Barrieren oft schwierig gestaltet. Dies bringt auch eine befragte Lehrperson zum Ausdruck:

„Naja [...] was ich schön finden würde [...], wenn in Zukunft wirklich auch kroatische Volksschullehrer sind, mit kroatischer Muttersprache, und ich glaube, das gibt's, dass immer mehr auch [...] Leute mit Migrationshintergrund Matura machen und Pädak und so. Das finde ich sicher wertvoll. Eine Bereicherung auch“ (Interview mit Lehrperson G 2011: 12).

Krumm hält fest, dass, wenn die Politik das Ziel des positiven Gedankens an Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit trägt, es auch gelingen kann *„[...] ein Netzwerk zu schaffen, in dem sich die Mehrsprachigkeit des Individuums entfalten kann und Sprache nicht mehr als Ausgrenzungskriterium dient“ (Krumm 1995: 207).* Er hält auch fest, dass sprachenspolitische Konzepte unter anderem schulische Voraussetzungen für Mehr-

sprachigkeit – auch für Kinder der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft – schaffen müssen, wie zum Beispiel *„[...] koordinierte Fremdsprachenangebote, differenzierter Deutschunterricht gemeinsam für deutschsprachige und nicht deutschsprachige Schülerinnen und Schüler, nicht ethnozentrisch fixiertes Lehrmaterial, gleichrangige Förderung von Herkunftssprachen, Einstellung von Lehrern gleicher Nationalität wie die Migrantenkinder“* (Krumm 1995: 207).

Einerseits ist zwar klar, dass die Schule nicht allen vorhandenen Erstsprachen in gleicher Weise gerecht werden kann, aber: *„Die zeitgemäße Schule sollte davon ausgehen, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist und eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt. Sie sollte dafür differenzierte pädagogische Konzepte entwickeln“* (de Cillia 2011: 6). De Cillia führt weiter aus, dass durch eine zweisprachige Alphabetisierung sowie ein ausgiebigeres Angebot des muttersprachlichen Unterrichts die Mehrsprachigkeit gefördert werden kann. Sprachliche Ressourcen sollten genutzt werden, anstatt sie verkümmern zu lassen. Auch bezüglich der Leistungsbeurteilung, die ausschlaggebend für den Schulerfolg ist, müsste berücksichtigt werden, dass die Bildungssprache Deutsch nicht die Erstsprache aller SchülerInnen ist (vgl. de Cillia 2011: 6).

5.5. Exkurs: Problematik AsylwerberInnen

Da in den von mir beforschten Schulen auch Kinder mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus einen Teil der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen darstellen, werde ich diesen Aspekt hier kurz einbringen. Flucht bzw. Asyl im Kontext von Schule ist ein sehr umfangreiches Thema. Einzelne Aspekte, die für meinen Themenschwerpunkt essentiell erscheinen und die auch von den LehrerInnen immer wieder angesprochen wurden, werde ich in diesem Exkurs kurz anschnitten. Aspekte des Fremdenrechtes, das Asylgesetz sowie die Genfer Flüchtlingskonvention müssen hier ganz unbeachtet bleiben. Allerdings möchte ich folgende Aussage von Volf festhalten: *„Asyl ist kein Gnadenakt. Ebenso wenig handelt es sich um ein Privileg, das nur Ausgesuchten zugute kommt, deren Selektion dem Staat vorbehalten ist, der den Schutz gewährt. Asyl ist ein Recht des Einzelnen und eine Verpflichtung des Staates“* (Volf 2001: 93).

Die Maßnahmen, die für AsylwerberInnen von Seiten der LehrerInnen in der Schule

getroffen werden, unterscheiden sich nicht wirklich von denen für Kinder aus Migrationsverhältnissen. Grundsätzlich werden AsylwerberInnen in der Schule ähnlich behandelt und wahrgenommen wie Kinder aus Migrationsverhältnissen. Das Hauptaugenmerk ist darauf gerichtet, die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch zu fördern. Diesbezüglich gibt es „spezielle Programme“, die an einer der Schulen entwickelt wurden. Zudem besuchen die Kinder den Sprachförderkurs für „absolute Anfänger“. Wie bereits in Kapitel 5. angeführt, bringen Kinder, die während der schulpflichtigen Zeit erst nach Österreich kommen, wesentlich mehr sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache mit als Kinder aus Migrationsverhältnissen, die schon länger in Österreich leben. Dementsprechend leichter – in Bezug auf vorhandene Sprachstrukturen in der Erstsprache – und gleichzeitig auch schwieriger – in Bezug auf die komplexen Lebensumstände – gestaltet sich der Deutsch-Spracherwerb.

Was macht nach Wahrnehmung der LehrerInnen den Unterschied zwischen Kindern aus Migrationsverhältnissen und AsylwerberInnen in der Schule aus? Wo liegen die Probleme? LehrerInnen nehmen einen wesentlichen Unterschied wahr. Bei AsylwerberInnen kann (nach Angaben der LehrerInnen) nicht davon ausgegangen werden, dass diese auch an der Schule bleiben (können). Dies liegt entweder an oftmaliger „Ortsverlegung“ während des Asylverfahrens und Aufenthalts oder auch an der eventuell resultierenden Abschiebung. Der kurze Aufenthalt sowie der ständige Wechsel an Kindern wird als das größte Problem gesehen, was eine Direktorin deutlich zum Ausdruck bringt:

„Wir haben die teilweise zwischen ein paar Wochen und vier, fünf Jahre auch da – und alles dazwischen. Je nachdem. Gibt ja den netten Unterschied zwischen praktisch denen, die überhaupt erst einmal Asylwerber sind, und denen, die im Aufnahmeverfahren sind. Grüne, weiße Karte, je nachdem was für einen Status sie haben – ein bisschen unterschiedlich. [...] Wir haben irgendwie so, weiß ich nicht, so weit es geht versuchen wir halt, dass wir die einfach als Gast sehen, der halt wie ein Auslandsstudent eine Zeit da ist und halt dann wieder geht. [...] Für die Klassenlehrer ist der ständige Wechsel sicher schwerer“ (Interview mit Direktorin R 2011: 2f).

Dieser ständige Wechsel der Kinder wird von den LehrerInnen negativ wahrgenommen, da sie sehr viel Zeit in diese Kinder investieren.

„Und auch als Lehrer ist es so, dass man gerade bei solchen Kindern sehr viel investiert an Zeit, [...] ja sprachlich ist es schwierig. Dann emotional weiß man, die kommen aus Afghanistan oder irgendwo her. [Man] investiert in kürzester

Zeit ganz viel Energie und dann Platsch, weg sind sie“ (Interview mit Lehrperson L 2011: 5).

„Es ist halt oft so, wenn die Kinder dann schon etwas mitteilen können – von sich aus –, weil sie dann ja schon einen gewissen Wortschatz besitzen, dass sie dann gehen. Und das ist so schade, weil man dann nichts erfährt von den Kindern. Man könnte endlich einmal miteinander sprechen. Und sie sind ja auch mitteilungsbedürftig. Und dann sind sie weg“ (Interview mit Lehrperson J 2011: 2).

Ein Problem, mit dem LehrerInnen in der Schule immer wieder konfrontiert werden (dies wurde immer wieder angesprochen), ist die Abschiebep Praxis, die in Österreich auch vor VolksschülerInnen nicht halt macht. LehrerInnen sowie Direktorinnen kritisieren diesbezüglich einerseits die schlechte Vernetzung mit den jeweiligen Behörden, was dazu führt, dass sie meistens nicht über bevorstehende Abschiebung – aber auch danach nicht – informiert werden. Andererseits wird vor allem die Durchführung der Abschiebungen als äußerst kritisch betrachtet.

„Regelmäßig, ja, das ist so unser täglich Brot. Die Abschiebungen. [Es] werden immer wieder welche abgeschoben. [...] Voriges Jahr hätten sie es einmal probiert, [...] das habe ich dann aber Gott sei Dank über die Landesstelle relativ schnell wieder aufheben können. [Sie] haben es zweimal [probiert, die Kinder] aus den Klassen raus zu holen. Also das haben wir dann gestrichen und gesagt: 'Das sicher nicht bei uns in der Schule!' Also das müssen sie sich anders organisieren“ (Interview mit Direktorin R 2011: 2).

Die Direktorin merkt weiter an, dass die Polizei zwar „*eh nett gemeint*“ in die Schule gekommen sei, „*aber im Endeffekt machen sie ein ganz ein gewaltiges Durcheinander. Nicht nur bei den Kindern, die sie holen, sondern natürlich bei allen, weil ein Erstklässler versteht das jetzt nicht unbedingt, warum ein Schulkollege da [von] der Polizei hinaus geholt wird*“ (Interview mit Direktorin R 2011: 3).

Dass Kinder von einem Tag auf den anderen aus der Klasse gerissen werden, stellt nicht nur für LehrerInnen, sondern auch für die Kinder – sowohl für das betroffene Kind, als auch für die betroffenen SchulkollegInnen – eine „*psychische Belastung*“ dar, wie es von einigen LehrerInnen ausgedrückt wird.

Es war mir ein Anliegen, hier einen kurzen Einblick in die Problematik mit Kindern im Asylverfahren bzw. AsylwerberInnen in der Schule zu geben. Als Problem werden von Seiten der LehrerInnen neben den sprachlichen Defiziten auch der kurzzeitige Aufenthalt,

der ständige Wechsel der Kinder sowie die Praxis der Abschiebungen angesprochen. Besonders in einer der Schulen wurde die Problematik in Zusammenhang mit dem Spracherwerb unter schwierigen Bedingungen betont.

5.6. Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit findet derzeit im österreichischen Schulsystem wenig Berücksichtigung. Schule geht immer noch vom monolingualen Selbstverständnis aus. Im Schulalltag sowie im Benotungssystem spielen vorrangig die Kenntnisse in der deutschen Sprache eine wesentliche Rolle. Diese sollte einwandfrei – wenn möglich ohne Akzent – beherrscht werden. Eine mehrsprachige Schule kann nach Krumm nur dann Realität werden, wenn die entsprechende Einstellung zu Interkulturalität und Mehrsprachigkeit von Seiten der Politik und der Gesellschaft, vor allem der LehrerInnen, gegeben ist. Hier ist auch eine Veränderung in der LehrerInnenausbildung notwendig, da diese immer noch am monolingualen Charakter festhält. Ich stimme in gewisser Weise auch mit Eickhorst überein, die meint: *„Der Nutzen eines an dem Prinzip der 'Mehrsprachigkeit' orientierten Unterrichts wird nicht bezweifelt – wohl aber, dass die Schule allen in einer Klasse vorhandenen Herkunftssprachen gerecht werden kann“* (Eickhorst 2007: 77). Auch wenn nicht alle Erstsprachen in gleicher Weise im Unterricht aufgegriffen werden können, sollte sich zumindest die Einstellung zu diesen ändern. Sprachen wie Türkisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Albanisch etc. sollte – auch in der Schule – der gleiche Stellenwert wie etwa dem Englischen oder Französischen zukommen. In der Schule könnten auch diese Sprachen zugelassen und aktiv eingesetzt werden (vgl. Krumm 1995: 204ff).

In meiner Forschung zeigte sich, dass einige LehrerInnen bemüht sind, die Vielfalt an sprachlichen Ressourcen der Kinder in den Unterricht einfließen zu lassen, dies allerdings oft aus zeitlichen Gründen nicht möglich erscheint. Andere Erstsprachen als Deutsch werden meist in Form von Projekten in den Schulen aufgegriffen und hier auch als bereichernd wahrgenommen. Im Regelunterricht finden diese (bis auf wenige Ausnahmen) immer noch wenig Beachtung. Dass die Kinder der Unterrichtssprache Deutsch nicht oder nur schlecht folgen können sowie das Kommunikationsproblem mit manchen Eltern, werden von LehrerInnen als die am schwierigsten zu bewältigenden Probleme dargestellt.

Das Hauptaugenmerk liegt deshalb darauf, wie sprachliche Defizite in Deutsch möglichst schnell abgebaut werden können (z. B. durch Sprachförderung). Muttersprachlicher Unterricht wird zwar als wichtig angesehen, findet in den Schulen jedoch aufgrund mangelnder Ressourcen nur in marginaler Weise statt. Dieser könnte sich jedoch für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch positiv auf ihre Identität sowie den Deutschspracherwerb und den Schulerfolg auswirken.

„Und ich bin auch sehr dafür, dass man den Kindern [...] nicht immer vorhält, was sie nicht können, sondern dass man ihnen sagt, was sie können, und dass man die Talente fördert“ (Interview mit Direktorin E 2011: 12).

7. ZUSAMMENFASSUNG & SCHLUSSFOLGERUNGEN

In der von mir herangezogenen Literatur zeigt sich, dass der Umgang mit der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Schule sowohl von Seiten der Bildungspolitik bzw. der staatlichen Bildungskonzepte, als auch von Seiten der LehrerInnen immer noch eine große Schwierigkeit darstellt. Welche Rolle die Institution Schule für den Nationalstaat spielte und immer noch spielt, wurde im Zuge der Arbeit deutlich. Der Institution Schule kommt eine bedeutende Rolle bezüglich der Weitergabe von Wert-, Kulturvorstellungen und Normen zu. Homogene, nationalstaatliche und durch die deutsche Sprache bestimmte Bildungsinhalte machen es schwer, eine Schule der Vielfalt für alle Beteiligten positiv zu gestalten. Andere Erstsprachen, sowie dynamische kulturelle und ethnische Identitäten werden in diesem System nur wenig berücksichtigt. Es wird von starren, essentialistischen Kultur- und Ethnizitätsvorstellungen ausgegangen, die zu einer Grundhaltung führen, die sich an den SchülerInnen der Mehrheitsgesellschaft orientiert und an einem Ideal homogener Lerngruppen ausgerichtet ist. Diese Faktoren wirken sich auf den Schulerfolg aus und führen in Folge zur Selektion und Bildungsbenachteiligung – im Besonderen von Kindern aus Migrationsverhältnissen bzw. Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Grundakzeptanz, dass ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt ein Phänomen der österreichischen Gesellschaft ist, hat sich sowohl politisch, als auch gesellschaftlich noch nicht durchgesetzt. In Österreich wird auf integrative Maßnahmen gesetzt, indem eingewanderte SchülerInnen in Regelklassen kommen und dort integrativ und vor allem beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützt werden. Muttersprachlicher Unterricht sowie mehrsprachige Angebote – wie etwa mehrsprachige Bücher – und „*Interkulturelles Lernen*“ werden zwar zunehmend bedeutender, sind allerdings im Schulalltag noch keine Selbstverständlichkeit. Förderungen in den jeweiligen Erstsprachen sowie eine Wertschätzung dieser Sprachen würden jedoch einen positiven Effekt auf den Zweitspracherwerb haben sowie die Identität der Kinder stärken. Dies würde sich auch auf den Schulerfolg positiv auswirken.

Aus meinen Interviews geht hervor, dass ethnische, kulturelle und vor allem sprachliche Vielfalt auch in oberösterreichischen Schulen vorwiegend in Form von Herausforderungen oder Problemen wahrgenommen werden, die es zu minimieren gilt. Dies liegt daran, dass sich die Institution Schule bzw. die Bildungspolitik noch immer nicht nach der in der

Praxis vorhandenen Vielfalt orientiert, sondern eine selektierende, homogenisierende Haltung einnimmt. Das monokulturelle sowie monolinguale Selbstverständnis führt dazu, dass Kinder, die nicht mit dem vorausgesetzten Kapital (nach Bourdieu) in die Schule eintreten, sowohl kulturell als auch sprachlich benachteiligt sind. Diese Haltung spiegelt sich auch in den Einstellungen der von mir befragten LehrerInnen und Direktorinnen wider. Ethnische, kulturelle sowie sprachliche Vielfalt bringen Herausforderungen mit sich, die durch das derzeitige Schulsystem schwer zu bewältigen erscheinen und eine positive Betrachtungsweise von Vielfalt in der Schule erschweren. Auch wenn sich alle befragten LehrerInnen bemühen, der vorhandenen Vielfalt positiv zu begegnen, gehen sie meist von starren Kultur- und Ethnizitätsvorstellungen aus. Auch das nationalstaatliche Denken ist in den Wahrnehmungen der LehrerInnen von Kindern aus Migrationsverhältnissen stark vorhanden, wird aber kaum reflektiert. Nationale sowie ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Stereotypisierungen sind keine Seltenheit.

Das Bildungssystem bzw. die Institution Schule haben – mehr als jedes andere System in der Gesellschaft – die Möglichkeit, einen wesentlichen Beitrag zu einem positiven Umgang mit Vielfalt zu leisten. Gesellschaftliche Probleme können durch die Schule zwar nicht gelöst werden, die Kinder können aber auf ein Leben mit kulturellen und sozialen Unterschieden in der Gesellschaft vorbereitet werden. Erziehung sollte außerdem zu kritischem Denken über die Gesellschaft und die Beziehungen zu anderen anregen. Es steht im Vordergrund, gegen Intoleranz anzukämpfen und den Respekt bzw. die Akzeptanz von Differenzen als Teil des menschlichen Lebens zu erlernen (vgl. Binder 2004: 66ff). Der Umgang mit der Diversität sollte selbstverständlich werden, wobei sich hier besonders im Bildungsbereich einiges ändern muss. Staatliche Institutionen – wie etwa die Schule – sind besonders gefordert, um am Abbau von Vorurteilen, Ethnisierungen oder Diskriminierungen beizutragen und einer Chancengleichheit entgegenzustreben. Gemeinsames Lernen einer vielfältigen SchülerInnenschaft sollte als Chance für ein „*demokratisches Erfahrungsfeld*“ verstanden werden. Neben einer veränderten Didaktik in einer Schule der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität geht es vor allem darum, die Sichtweise auf die Vielfalt in der Schule zu ändern. Dies erfordert gesellschaftspolitisch notwendige sowie ökonomische Entwicklungen, wo es „*nicht mehr um eine Problematik sondern vielmehr um eine Bereicherung und den Nutzen, vor allem aber die Normalität der Vielfalt geht*“ (Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 120).

Vor allem in einsprachig sozialisierten Teilen der österreichischen Gesellschaft wäre es erstrebenswert ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Leistungen das Erlernen einer Sprache mit sich bringt bzw. welche Hürden auch damit verbunden sind. Dementsprechend sollten auch die Leistungsbeurteilungen an den Schulen überdacht werden, da nicht von Chancengleichheit gesprochen werden kann, wenn Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in gleicher Weise beurteilt werden. Es wäre an den Schulen vor allem zu berücksichtigen, dass die Entwicklung von Deutschkompetenzen von Kindern mit anderen Erstsprachen nicht vergleichbar sind mit den Kenntnissen jener Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen (vgl. Plutzer 2010: 136f).

Umso wichtiger erscheint es, dass die vielfältigen Lebensumstände und Lebensweisen der Kinder in der Schule Beachtung finden und sie nicht durch das homogen ausgerichtete Schulsystem an die Mehrheitsgesellschaft „angeplichen“ werden. Kinder sollen in ihrer kulturellen und sprachlichen Identität gefördert und bestärkt werden, was eine wesentliche Aufgabe der durch Vielfalt geprägten Schulen ist. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt sollte als Ressource der Gesellschaft wahrgenommen und aufgegriffen werden – vor allem von Seiten der Bildungspolitik. Positive Ansätze diesbezüglich sind in den Schulen in Oberösterreich bereits zu erkennen. Mehrsprachige Bücher, muttersprachlicher Unterricht und „*Interkulturelles Lernen*“ werden zunehmend im Schulalltag wahrgenommen. Diese stehen jedoch einer skeptischen Bevölkerung sowie einer restriktiven Bildungspolitik gegenüber, die wiederum auch die Einstellungen der LehrerInnen beeinflusst.

Wir sollten uns darum bemühen, kulturelle und sprachliche Vielfalt als Bereicherung anzusehen, auch wenn wir es vielleicht anders gelernt haben bzw. durch unsere Sozialisation anders wahrnehmen und interpretieren. Es ist an der Zeit, uns vom „Schubladendenken“ zu lösen, das den Fokus vor allem auf ethnische und kulturelle Merkmale richtet. Es liegt also bei uns, den Menschen mit seinem Wesen, seinem Charakter und seinen Fähigkeiten in den Mittelpunkt zu rücken.

Ich möchte an dieser Stelle noch ein Zitat einer Lehrperson einbringen, das einen schönen Abschluss dieser Arbeit darstellt und das Wesentliche zum Ausdruck bringen soll.

Es [die Schulklasse] ist wirklich ein Ausschnitt von einer Gesellschaft. [...] Es ist eine Form von Realität und jeder lebt seine Realität und wird auch dort gefördert“
(Interview mit Lehrperson L 2011: 2).

8. LITERATURVERZEICHNIS

Anderson, Benedict 2005 (1983): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Auernheimer, Georg 2001a: Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske und Budrich. (9-16)

Auernheimer, Georg 2001b: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske und Budrich. (45-58)

Auernheimer, Georg/von Blumenthal, Viktor/Stübiger, Heinz/Willmann, Bodo 2004: Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt – Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: Gogolin, Ingrid (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster u.a.: Waxmann Verlag. (193-218)

Barth, Frederik 1998 (1969): Introduction. In: Barth, Frederik (Hg.): Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference. Long Grove: Waveland Press.

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

Beer, Bettina 2012 (1983): Kultur und Ethnizität. In: Beer, Bettina/Fischer, Hans (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. (53-73)

Binder, Susanne 2003a: Migration – Segregation – Integration. Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. Dissertation. Universität Wien.

Binder, Susanne 2003b: Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. (139-194)

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

Binder, Susanne 2005: Wie der Staat Schule macht. Sozialisation im interkulturellen Kontext – ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. In: Riegler, Johanna (Hg.): Kulturelle Dynamik der Globalisierung. Ost- und Westeuropäische Transformationsprozesse aus sozialanthropologischer Perspektive. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. (175-202)

Binder, Susanne/Englisch-Stölner, Doris 2005: Migration und Schule – Interkulturelles Lernen in der Praxis. In: Binder, Susanne/Rasuly-Paleczek, Gabriele/Six-Hohenbalken, Maria: „Heraus Forderung Migration“ Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des „UN International Migrant’s Day“. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. (161-176)

Bourdieu, Pierre 2006 (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.

Eickhorst, Annegret 2007: Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Englisch, Doris 1999: Interkulturelles Lernen im „multikulturellen Nationalstaat“ Österreich – ein Widerspruch? Diplomarbeit. Universität Wien.

Englisch-Stölner, Doris 2003: Identität, Kultur und Differenz. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. (195-272)

Eriksen, Thomas Hylland 2002 (1993): *Ethnicity and Nationalism*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Erll, Astrid/Gymnich Marion 2010: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntaining GmbH.

Fillitz, Thomas 2003: *Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffserklärung*. In: Fillitz, Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: Studienverlag. (23-31)

Fillitz, Thomas/Gingrich, Andre/Rasuly-Paleczek, Gabriele (Hg.) 1993: *Kultur, Identität und Macht – ethnologische Beiträge zu einem Dialog der Kulturen der Welt*. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan 1991: *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verlag-Union.

Fuchs, Ragnhild 2001: *Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske und Budrich. (33-42)

Furch, Elisabeth 2008 (1998): *Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem*. In: Furch, Elisabeth/Eichelberger, Harald (Hg.): *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. Innsbruck: Studienverlag. (67-73)

Furch, Elisabeth 2009: *Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen*. Wien u.a.: LIT Verlag.

Gellner, Ernest 1991: *Nationalismus und Moderne*. Berlin: Rotbuch-Verlag.

Gingrich, Andre 2001: *Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel*. In: Wernhart, Karl/Zips, Werner (Hg.): *Ethnohistorie. Rekonstruktion und*

Kulturkritik. Eine Einführung. Wien: Promedia. (99-111)

Gingrich, Andre 2005: Kulturelle Identitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Sozialanthropologische Begriffsbestimmungen und ihre Implikationen für Europa. In: Riegler, Johanna (Hg.): Kulturelle Dynamik der Globalisierung. Ost- und Westeuropäische Transformationsprozesse aus sozialanthropologischer Perspektive. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. (23-49)

Gogolin, Ingrid 1994a: Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen Europas. In: Paula, Andreas (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (18-42)

Gogolin, Ingrid 1994b: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Gogolin, Ingrid 2000: Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich. (15-35)

Gupta, Akhil/Ferguson, James 1997: Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In: Gupta, Akhil/Ferguson, James (Hg.): Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology. Durham, London: Duke University Press. (1-29)

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación 2003: Gouvernamentalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik. In: Pieper, Marianne/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. New York, Frankfurt: Campus Verlag. (161-178)

Hannerz, Ulf 1995: „Kultur“ in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffes. In: Kaschuba, Wolfgang (Hg.): Kulturen, Identitäten, Diskurse: Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin. Akademie-Verlag. (64-84)

Hannerz, Ulf 1996: Transnational Connections. Culture, People, Places. London, New York. Routledge Verlag.

Hansen, Klaus P. 2000: Kultur- und Kulturwissenschaft: Eine Einführung. Tübingen: A. Francke Verlag.

Heckmann, Friedrich 1994: Politik, Staat und ethnische Minderheiten. In: Gogolin, Ingrid (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster u.a.: Waxmann Verlag. (13-45)

Hobsbawm, Eric J. 2005 (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.) 2011: Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen 1995: Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: Wodak, Ruth/de Cillia, Rudolf (Hg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen-Verlag. (195-208)

Krumm, Hans-Jürgen 2003: Hat Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der Europäischen Union noch eine Chance? In: De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Wodak, Ruth: Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. (71-80)

Langthaler, Herbert 2010: Einleitung. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: Studienverlag. (7-12)

Lippitz, Wilfried 2009: Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In: Westphal, Kerstin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim, München: Juventa Verlag. (69-102)

Paula, Andreas 1994a: Vorwort des Herausgebers. In: Paula, Andreas (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (7-9)

Paula, Andreas 1994b: Vom Mythos der Ursprache zum Antirassismus. Gedanken zum schwierigen Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Paula, Andreas (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (11-17)

Plutzer, Verena 2010: Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: Studienverlag. (123-142)

Schäffter, Ortfried (Hg.) 1991: Das Fremde – Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schiffauer, Werner 2002: Einleitung. In: Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innenkindern in vier europäischen Ländern. Münster u.a.: Waxmann Verlag. (1-19)

Stigler, Hubert/Felbinger, Günter 2005: Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag. (129-134)

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

Strauss, Anselm L. 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen 2004: Einleitung: System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, Gerold/Lenzen, Klaus-Dieter/Stäudel Lutz/Tillmann, Klaus-Jürgen/Werning, Rolf/Winter Felix (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII. (6-9)

Volf, Patrik 2001: Gegenstrategien in Politik und Gesellschaft. In: Volf, Patrik/Bauböck, Rainer: Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (45-268)

Waldenfels, Bernhard 2002: Paradoxien ethnographischer Fremddarstellung. In: Därmann, Iris/Jamme, Christoph (Hg.) Fremderfahrung und Repräsentation. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. (151-182)

Waldenfels, Bernhard 2006: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Warzecha, Birgit 2003: Einleitung. In: Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster u.a.: Waxmann Verlag. (15-26)

Weber, Martina 2003: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.

Wenning, Norbert 1996: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Lernen für Europa. Band 2. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Wodak, Ruth 2003: Auf der Suche nach europäischen Identitäten: Homogene und/oder multiple sprachliche Identitäten? In: De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Wodak, Ruth: Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. (125-134)

Wroblewski, Angela/Herzog-Punzenberger, Barbara 2010: Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: Studienverlag. (105-122)

Wulf, Christoph 2006: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.

Zick, Andreas 1997: Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Internetquellen:

AK - Oberösterreich 2012: Muttersprachlicher Unterricht

<http://www.arbeiterkammer.com/online/muttersprachlicher-unterricht-59625.html>

[3.5.2012]

BMUKK 2010: Lehrplan der Volksschule. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf

[1.4.2012]

BMUKK 2011a: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/nr611.pdf>

[28.4.2012]

BMUKK 2011b: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr1_10.pdf

[3.5.2012]

BMUKK 2011c: Zahlenspiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel_2011.pdf

[26.6.2012]

BMUKK 2012a: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2004/05 bis 2010/11: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf

[3.5.2012]

BMUKK 2012b: Fernbleiben vom Unterricht aus Anlass islamischer religiöser Festtage in den Jahren 2012 bis 2015.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17592/islamische_feiertage_2012_20.pdf

[3.5.2012]

BMUKK 2012c: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Schulen mit muttersprachlichem Unterricht im Schuljahr 2010/11.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14006/schulenmттunt1011.pdf>

[3.5.2012]

Dabic, Mascha 2012: Integration und Inklusion: Der feine Unterschied.

<http://dastandard.at/1330389985449/Schule-der-Zukunft-Integration-und-Inklusion-Der-feine-Unterschied>

[9.3.2012]

de Cillia, Rudolf 2011a: Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. Wien.

<https://www.bifie.at/node/1386>

[27.4.2012]

de Cillia, Rudolf 2011b: Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3. Wien.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf

[27.4.2012]

Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008: Einbeziehen statt Einordnen. Zusammenleben in Oberösterreich. Linz.

http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/So_Integrationsleitbild.pdf

[3.5.2012]

Luciak, Mikael/ Binder, Susanne 2010: Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Wien: ASSA Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien.

<http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>

[11.3.2012]

Statistik Austria 2012: Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

[3.5.2012]

Interviews:

Interview mit Direktorin E, am 21.11.2011

Interview mit Direktorin R, am 12.12.2011

Interview mit Direktorin T, am 17.10.2011

Interview mit Lehrperson B, am 17.10.2011

Interview mit Lehrperson C, am 3.10.2011

Interview mit Lehrperson D, am 10.10.2011

Interview mit Lehrperson F, am 14.11.2011

Interview mit Lehrperson G, am 21.11.2011

Interview mit Lehrperson H, am 14.11.2011

Interview mit Lehrperson J, am 19.12.2011

Interview mit Lehrperson K, am 19.12.2011

Interview mit Lehrperson L, am 12.12.2011

9. ANHANG

Legende zu den Interviews

(.)	Sprechpause
[...]	Auslassung von für den Zusammenhang irrelevanten Textpassagen
[eingefügte Wörter]	eingefügte oder im Text verschobene Wörter

Abstract

Migration ist eine wesentliche Komponente, die zur ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Schule führt. Für nationalstaatlich geprägte und vorwiegend monolinguale Schulsysteme, die sich an einer homogenen Gesellschaft orientieren, stellt diese eine Herausforderung dar.

Die Institution Schule bzw. das Klassenzimmer spiegelt die heterogene Struktur der Gesellschaft wider, wobei aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht Aspekte wie Ethnizität, Nation(alität), Kultur, Sprache und Identität relevant werden. Diese werden in der vorliegenden Diplomarbeit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive analysiert. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf den Wahrnehmungen und Erfahrungen von LehrerInnen und DirektorInnen von und mit Diversität an Schulen in Oberösterreich. Das nationale Denken prägt immer noch stark die Wahrnehmung von und den Umgang mit der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Es wird meist von starren, essentialistischen Kultur- und Ethnizitätsvorstellungen ausgegangen. Muttersprachlicher Unterricht sowie mehrsprachige Angebote – wie etwa mehrsprachige Bücher – und „*Interkulturelles Lernen*“ werden zunehmend bedeutender, sind jedoch im Schulalltag noch keine Selbstverständlichkeit. Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen, individuelle LehrerInneneinstellungen, sowie die Kapitalformen und das Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu spielen in diesem Kontext eine wesentliche Rolle.

Lebenslauf

Name: Anna Prehofer
Geburtsdatum: 21. März 1984
Geburtsort: Graz

Ausbildung:

1990 – 1994: Volksschule Regau (OÖ)
1994 – 2002: Bundesgymnasium Vöcklabruck (OÖ), Matura 2002
2002 – 2005: Studium für das Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Abschluss September 2005
1.2.2004 – 31.3.2004: Auslandsstudium in Jyväskylä, Finnland: Internationales Programm 2003-2004 innerhalb des Comenius 2.1 Projektes „Argonauts of Europe“
2005 – 2006: Akademielehrgang: Montessori-Pädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Abschluss Juni 2006
2005 – 2012: Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

Arbeitserfahrungen:

12/2006 – 12/2009: Kinderbetreuung bei Elixia Austria GmbH, Wien
1/2010 – laufend: Volksschulpädagogin in Wien