



DIPLOMARBEIT

LehrerInnen mit Migrationshintergrund in Wiener Pflichtschulen

**Eine kulturwissenschaftliche Erhebung zu Migrationserfahrungen als
Ressourcen für Integration**

Gertrude Kertelics

**Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien 2012

Studienkennzahl

A 308

Studienrichtung

Europäische Ethnologie

Betreuer:

Dr. Bernhard Fuchs

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird die Situation von LehrerInnen mit Migrationshintergrund im Wiener Pflichtschulbereich in ihrem sozialpolitischen Kontext beleuchtet und einer qualitativen Analyse unterzogen. Es existieren in der Literatur und in der wissenschaftlichen Forschung ab 1970 viele Untersuchungen über Migration, speziell über die Arbeitsmigration und den Bildungslevel der MigrantInnen. Keine dieser Arbeiten beschäftigt sich jedoch mit den LehrerInnen in Österreich, die selbst Migrationshintergrund haben. Manche von ihnen leben mit ihren Familien seit ein, zwei oder drei Generationen hier. Ich versuche im empirischen Teil meiner Arbeit diese Menschen in Interviews und Gesprächen in ihren Arbeits- und Lebenssituationen näher kennenzulernen. Sie alle haben als MigrantInnen Erfahrungen und Wissen aus dieser Phase ihres Lebens gewonnen. Die zentrale Frage ist daher, ob es möglich ist aus diesem Erfahrungsschatz Ressourcen für die Integration von MigrantInnen zu nützen und diese weiterzugeben. Diese LehrerInnen sind, bewusst oder unbewusst, KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen ihrer Herkunftskultur. Wie sie damit umgehen und in welchem Kontext sie ihre Kulturträgerschaft sehen, ist Gegenstand meiner Forschungsarbeit.

GLIEDERUNG

ABSTRACT	2
GLIEDERUNG	3
1. EINLEITUNG	5
2. DAS FORSCHUNGSFELD	8
2.1. FORSCHUNGSSTAND	8
2.1.1. Globalisierung und Migration	8
2.1.2. Defizitärer Umgang mit Heterogenität	9
2.1.3. Empirische Forschungen in Deutschland und in der Schweiz	10
2.1.4. Orientierung bei türkischen PädagogikstudentInnen mit und ohne Migrationshintergrund	10
2.1.5. Sichtbare Differenz als Bildungsbarrieren	11
2.1.6. PädagogInnen als Rollenvorbilder, MentorInnen und „change agents“	11
2.1.7. Themen der empirischen Untersuchungen	12
2.2. METHODE	13
2.3. INTERVIEWPARTNERINNEN	14
2.4. INTERVIEWSITUATIONEN	19
3. MIGRATION UND INTEGRATION IN ÖSTERREICH	24
MIGRATION WAR FÜR ÖSTERREICH IN DER MONARCHIE, ZWISCHEN DEN WELTKRIEGEN UND AUCH NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG EIN BEWEGENDES UND BESTIMMENDES THEMA. WIE DIE ANSCHLIEßENDE GESCHICHTLICHE BETRACHTUNG ZEIGT, GIBT ES SEHR UNTERSCHIEDLICHE URSACHEN FÜR DIE MIGRATION UND SOMIT AUCH DIFFERENTE ZUGÄNGE ZU DEN MENSCHEN, DIE IN DER MIGRATION LEBEN.	24
3.1. ZUR HISTORISCHEN ENTWICKLUNG DER MIGRATION IN ÖSTERREICH	24
3.2. ÖSTERREICH, DAS AUFNAHMELAND	27
3.3. POLITISCH, DEMOGRAFISCHER KONTEXT	30
4. ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK	31
4.1. PÄDAGOGISCHER KONTEXT /BEZÜGE ZUM ÖSTERREICHISCHER LEHRPLAN	31
4.2. INTERSEKTIONALITÄT UND DIVERSITÄT	35
4.2.1. Intersektionalität	36
4.2.2. Diversität	38
5. THEMENRELEVANTE BEGRIFFLICHKEITEN	42
5.1 INTERKULTURALITÄT	42
5.2 TRANSKULTURALITÄT	42
5.3 INTERKULTURELLE KOMPETENZ	42
5.4. KULTURTRÄGER UND KULTURTRÄGERIN	43
5.5. INTERKULTURELLE SCHULE	44
6. THESEN ZUR INTERKULTURELLEN SCHULE	47
METHODOLOGISCH WAR DAS FORMULIEREN DER THESEN DER ERSTE SCHRITT ZU DIESER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG. SIE STellten DEN LEITFADEN FÜR DIE EXPERTENINTERVIEWS DAR. ES GING IN DIESEN GESPRÄCHEN UM DIE VERIFIZIERUNG ODER FALSIFIZIERUNG DER THESEN. WIE DIE STUDIENERGEBNISSE ZEIGEN, WURDEN MANCHE FESTSTELLUNGEN BESTÄTIGT, ANDERE ERWIESEN SICH ALS NICHT HALTBAR. ...	47
6.1. THESE I: SOZIOKULTURELLE UND SPRACHLICHE HETEROGENITÄT AN UNSEREN SCHULEN	47
6.2. THESE II: INTERKULTURELLE KOMPETENZ UND DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN WÄHREND DER AUSBILDUNG UND IM SCHULISCHEN ALLTAG	48
6.3. THESE III: KULTURTRÄGERSCHAFT ALS RESSOURCE	48
6.4. THESE IV: LEHRERINNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND ALS SCHLÜSSELFIGUREN IN MULTIKULTURELLEN SCHULEN	48
7. INTERKULTURALITÄT AN DEN SCHULEN	49
7.1. SCHULVERWALTUNGSBEAMTINNEN UND INTERKULTURALITÄT	49
7.2. POLITIKERINNEN UND INTERKULTURALITÄT	52
7.3. AUSBILDUNG UND INTERKULTURALITÄT	57

7.4. LEHRERINNEN UND INTERKULTURALITÄT	60
7.4.1. Zur These I: Soziokulturelle und sprachliche Heterogenität an den Schulen	62
7.4.2. Zur These II: Interkulturelle Kompetenz und Diskriminierungserfahrungen während der Ausbildung und im schulischen Alltag	65
7.4.3. Zur These III: Kulturträgerschaft als Ressource.....	67
7.4.4. Zur These IV: LehrerInnen mit Migrationshintergrund als Schlüsselfiguren an multikulturellen Schulen.....	70
8. AUßERSCHULISCHE INTERKULTURALITÄT	73
8.1. SPRACHE UND SPRACHKOMPETENZ	77
8.2. KULTURELLE VIelfALT UND TRADITION	87
8.3. UMGANG MIT RELIGIÖSER DIFFERENZ	92
9. ZUSAMMENFASSUNG	96
9.1. MIGRATIONSBEDINGTE HETEROGENITÄT IN DEN WIENER PFLICHTSCHULEN.....	96
9.2. LEHRERINNEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND IN DEN PFLICHTSCHULEN ALS RESSOURCE	97
9.3. DAS VERHÄLTNISS ZWISCHEN LEHRERINNEN UND SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND.....	98
9.4. INTERKULTURELLE HETEROGENITÄT IM AUßERSCHULISCHEN BEREICH	99
9.5. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN	100
10. SCHLUSSBETRACHTUNG	101
FACHLITERATUR.....	103
CURRICULUM VITAE.....	109

1. Einleitung

In den Jahren von 1970 bis 2007 war ich in unterschiedlichen Funktionen in den Wiener Pflichtschulen tätig. Bereits im Jahr 1972 hatte ich in meiner Klasse, auf der 2. Schulstufe einer Volksschule in Meidling, ein türkisches Mädchen zu unterrichten. Das war damals etwas Neues, eine große Herausforderung für die Mitschüler, für mich und die KollegInnen, die in meiner Klasse arbeiteten. Jeder versuchte, so schnell wie möglich, dem Kind alles anzubieten, was nach unserem damaligen Verständnis zur Integration hilfreich war.

Das Mädchen verstand kein Wort unserer Sprache. Ayse war nach türkischer Tradition gekleidet. Sie trug ein Kopftuch, ein buntes Kleid und darunter eine dunkle Hose, die an den Knöcheln zusammengebunden war. Über dem Kleid hatte sie eine ärmellose Strickweste an. Ihre Füße steckten in Pantoffeln. Die Kinder unserer Klasse hatten so etwas noch nie gesehen. Ayse hatte keine Schulsachen mitgebracht, aber eine Jause, etwas Obst und Kuchen. Sie hatte Angst. Wir erklärten ihr, so gut wir konnten, unseren Schulalltag. Das Mädchen saß an ihrem Sessel festgeklammert und wartete auf einen unbeobachteten Moment, um die Flucht nach Hause zu ergreifen.

Sie war damals das erste türkisches Mädchen unter 30 anderen österreichischen KlassenkameradInnen, sie war das einzige türkische Kind in der Schule, unter mehr als 300 Kindern und somit eine neue Herausforderung. Wir unterrichteten zu diesem Zeitpunkt bereits Gastarbeiterkinder aus dem damaligen Jugoslawien, die sich schnell integrierten, ja assimilierten. Sie waren nach wenigen Wochen am ehesten an ihren Vornamen als Gastarbeiterkinder zu erkennen, denn Familiennamen, die an die Monarchie erinnerten, gab es genug.

In den letzten 40 Jahren, hat sich die Zusammensetzung der Gesellschaft und der Schulklassen stark verändert. Als Menschen mit Migrationshintergrund gelten Personen, die alleine oder mit ihren Familien aus dem Ausland zugewandert sind. Wir sprechen von MigrantInnen, wenn diese in der ersten, aber auch zweiten oder dritten Generation in Österreich leben. Aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien leben nicht ganz einen halbe Million Menschen hier. 250.000 Menschen kommen aus

der Türkei. Die Kinder all derer besuchen unsere Schulen. Die Schule ist ein Spiegel der Gesellschaft. Die Fragen die sich daraus ergeben sind:

Wie spiegeln sich die gesellschaftlichen Veränderungen in den Reihen der PädagogInnen wider? Wie haben sich hier die Ausbildung, die Anstellungserfordernisse der LehrerInnen und die Aufgaben bei der interkulturellen Erziehung und dem interkulturellem Unterricht den mulikulturellen Gegebenheiten angepasst? In wieweit ist es möglich diese LehrerInnen mit Migrationshintergrund als bisher unzureichend beachtete Ressource zu aktivieren? LehrerInnen mit Migrationserfahrung wären als motivierende und inspirierende Rollenvorbilder für die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien möglicherweise wichtig.

Viele der PädagogInnen kamen mit Beginn des Balkankrieges in den 1990er Jahren nach Wien. Sie kamen als Flüchtlinge und hatten zum großen Teil bereits in ihren Herkunftsländern eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen. Weil die Stadt Wien durch den Flüchtlingsstrom sogenannte „Flüchtlingsklassen“ eröffnen musste, war es dem Stadtschulrat für Wien eine große Hilfe, LehrerInnen aus dem entsprechenden kulturellen Umfeld mit der gleichen Primärsprache einsetzen zu können. Bereits davor, nämlich ab 1980, waren die PädagogInnen aus der Türkei gekommen. Die männlichen Mitglieder dieser Gruppe waren mehrheitlich Kurden. Die türkischstämmigen Lehrerinnen sind Kinder früherer Gastarbeiter, sie sind mittlerweile bereits in der zweiten oder dritten Generation hier in Österreich. Allgemein ist aber zu sagen, dass die Datenerhebung bezüglich der LehrerInnen mit Migrationshintergrund amtlicherseits sehr dürftig ist. Sie erfasst nur eine eng umschriebene Gruppe und zwar jene PädagogInnen, die als „Muttersprachen-LehrerInnen“ in Wien in den Pflichtschulen eingesetzt sind. Sie stehen den Migrantenkinder zum Erwerb und zur Festigung der eigenen Muttersprache sowie zur Unterstützung bei dem Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zur Verfügung. Ziel dieser Einrichtung war und ist es, im Rahmen der Ausländerpädagogik die MigrantInnen, ausgehend von der Annahme, dass die Familien in ihre Heimat zurückkehren würden, auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen. Demzufolge mussten die in Österreich ausgestellten Zeugnisse den Vermerk der Teilnahme am „muttersprachlichen Zusatzunterricht“ aufweisen. Nur solche Zeugnisse wurden und werden im Herkunftsland anerkannt.

Die in den Jahren von 1970 bis 1980 Ausländerpädagogik hat sich in den letzten 30 Jahren zur „Interkulturellen Pädagogik“ entwickelt. Das Bestreben der Interkulturellen Pädagogik ist das gemeinsame Lernen von österreichischen Kindern mit ausländischen Kindern. Das Kennenlernen der eigenen und der Welt der anderen soll eine Relativierung der eigenen Kultur und Ethnizität bewirken. Das Ziel solcher einer Entwicklung ist weder in der Nivellierung der kulturellen Unterschiede, noch in einer auf Ghettoisierung beruhenden neuen Ethnizität zu sehen. Vielmehr sollte eine neue Form von kulturellem Pluralismus das Produkt der Interkulturellen Pädagogik sein.¹

Die vorliegende Arbeit geht daher der Frage nach, inwieweit die „Interkulturelle Pädagogik“ in Wiener Pflichtschulen umgesetzt wird. Weiters steht das Erforschen von möglichen Ressourcen mittels der Kompetenzen der PädagogInnen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Die Rolle als KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen in Bildungsinstitutionen soll im Rahmen der Untersuchungen erkannt und beschrieben werden. Dabei ist es wichtig, ihre Situation während ihrer Ausbildung, ihre Position im Lehrerzimmer, in den Klassen, in der Elternarbeit zu erfragen. Durch individuelle Gespräche und die Analyse der Interviews möchte ich die persönlichen Biographien und vor allem die Menschen dahinter kennen lernen. Viele meiner InterviewpartnerInnen erweiterten durch ihre Informationen den Blick in ihr außerschulisches Leben. Dieses Vertrauen war umso gewinnbringender, als es ein Gesamtbild der Persönlichkeiten zeichnete. Dafür bin ich meinen GesprächspartnerInnen besonders dankbar.

¹ STEFFEN 1981, S. 60.

2. Das Forschungsfeld

2.1. Forschungsstand

Globale Migrationsbewegung des 20. und 21. Jahrhundert bringen Veränderungen in der Gesellschaft mit sich. Die Themen der Arbeitsplatzsicherung, der Wohnproblematik, der Akzeptanz von Diversität und der kulturellen Unterschiedlichkeit sind Inhalte von empirischen Forschungen. Einige Untersuchungen beschäftigen sich mit der Bildungsforschung und den bildungspolitischen Maßnahmen im deutschsprachigen Raum. Studien aus Kanada und den USA beschäftigen sich ebenfalls mit den Lehrenden mit Migrationserfahrung. Im Jahr 2011 erschien in Deutschland eine bildungspolitische Studie zum Thema „Vielfalt im Lehrerzimmer, Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland.“² In dieser Studie werden auch zur theoretischen Kontextualisierung Untersuchungen aus der Schweiz, den USA, Kanada und Großbritannien zitiert.

2.1.1. Globalisierung und Migration

Globalisierung und Migration betreffen im 21. Jahrhundert, das als „das Jahrhundert der Migration“ bezeichnet wird, rund 200 Millionen Menschen. Jeder zehnte Mensch, der in einem Industrieland lebt, ist dorthin migriert.³ Für Westeuropa wird geschätzt, dass jede dritte Person unter 35 Jahren einen Migrationshintergrund hat.⁴ Migration kann sich jedoch auch zu einem Lebensmuster entwickeln. Man spricht dann von Pendel - oder Transmigration, wenn Menschen wiederholt ihren Aufenthaltsort wechseln. Manchmal geschieht dies auch ohne äußere Notwendigkeit.⁵ In Deutschland beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund 19,6%, wobei die Tendenz steigend ist.⁶ Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträgt in den Ballungszentren zwischen 30% und 50%. In manchen urbanen Zentren steigt der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bis 90%. Die Lehrer und Lehrerinnen dieser Schulen sind

²Vgl. GEORGI 2011.

³ Vgl. . In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach SUARREZ-OROZCO 2004, S. 16.

⁴ Vgl. . In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach ALLEMANN-GHIONDA 2006, S. 2.

⁵ Vgl. . In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach PRIES, 2001. S. 17.

⁶ Vgl. Mikrozensus 2009

weitestgehend durchwegs deutsch. Eine genaue Datenlage lässt sich in Deutschland sowie in Österreich nicht erheben.

2.1.2. Defizitärer Umgang mit Heterogenität

Der Prozess der Migration ist keine kurzzeitige Erscheinung in unserer Gesellschaft. Aus diesem Grund ist die Notwendigkeit in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen zu reagieren, gegeben. Daher sind die Bildungsbedürfnisse der Kinder und der Jugendlichen aus den Zuwandererfamilien mit entsprechenden Angeboten abzudecken. Die Schulform und die Unterrichtsentwicklungen müssen sich an den entsprechenden multilingualen und multikulturellen Inhalten orientieren. Die Auseinandersetzung mit vielfältigen und differenten kulturellen, sozialen und religiösen Orientierungen muss vollzogen werden. „Nur durch eine interkulturelle Öffnung unserer Bildungsinstitutionen können die dort initiierten Bildungsprozesse eine inklusive Kraft entfalten.“⁷ Aktuelle empirische Forschungen erwecken aber eher den Eindruck, dass der Umgang mit Heterogenität in den Schulen defizitorientiert ist. Die Vielfalt der Schülerpopulation findet im deutschen Bildungssystem wenig Beachtung.⁸ Georg Auernheimer spricht von einer „Dysfunktionalität [der Schule] für die Einwanderungsgesellschaft.“⁹ Er erkennt dies in der veralteten dreiteiligen Struktur des Bildungssystems insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund. Die frühe Laufbahnentscheidung, das Fehlen von ganztägigen Schulformen benachteiligen Kinder die bildungstechnische und kulturelle sowie sprachliche Defizite haben. Die eingeforderte Differenzierung des Bildungsweges wird oft mit der scheinbaren Homogenität der einzelnen Bildungszweige argumentiert. Institutionelle Diskriminierung wird speziell an der Nahtstelle von Grundschule und Sekundarstufe durch die Empfehlungsentscheidung der VolksschullehrerInnen vermutet. Auernheimer nennt Anerkennung, Erkennen, Akzeptanz und Umsetzen anderer Sprachen, Lebensformen und kultureller Symbole als Identitätsstiftung für die Minderheiten.¹⁰

⁷ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach SUAREZ-OROZCO. 2004, S. 18.

⁸ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach CORTINA/BAUMER/LESCHINSKY/MAYER/TROMMER 2003, S. 18.

⁹ Vgl. AUERNHEIMER 2004, S.19.

¹⁰ Vgl. AUERNHEIMER 2010, S. 9.

2.1.3. Empirische Forschungen in Deutschland und in der Schweiz

2011 legen die Autoren der Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ in Deutschland die erste empirische Forschung zu diesem Bereich vor. In der Schweiz wurde zum Gegenstand „Professionalität im transnationalen sozialen Raum“ gearbeitet. Doris Edelmann hat im Rahmen der qualitativen empirischen Studie Interviews mit LehrerInnen mit und ohne Migrationshintergrund geführt. Die Untersuchungen hinterfragten den Umgang der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund mit migrationsbedingter Heterogenität in den Schulklassen. Edelmann kommt zur Beschreibung von sechs LehrerInnentypen, wobei sich fünf der beschriebenen Typen sowohl in der Gruppe der MigrantInnen als auch in der Gruppe von PädagogInnen ohne Migrationshintergrund fanden. Die eine Gruppe, die sich nur bei den PädagogInnen ohne Migrationshintergrund fand, wird als der sich „abgrenzend distanzierte Typus“ beschrieben. Doris Edelmann kommt in Übereinstimmung mit vergleichbaren Studien zu dem Resümee, dass ein persönlicher Migrationshintergrund und/oder eine binationale Partnerschaft der Lehrenden, die Wahrscheinlichkeit erhöht, Verständnis für die Situation der SchülerInnen zu empfinden. Diese Lehrenden begreifen Heterogenität als Potential und nützen dieses Potential als Ressource im Unterricht.¹¹

2.1.4. Orientierung bei türkischen PädagogikstudentInnen mit und ohne Migrationshintergrund

Yasemin Karakasoglu problematisiert im Jahr 2000 in einer empirischen Untersuchung über die religiöse Orientierung muslimischer StudentInnen. „Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Orientierung bei türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen“. Unter vielen anderen geführten Interviews mit türkischen PädagogikstudentInnen formulierte eine Studierende, dass sie lieber SchülerInnen aus ihrer eigenen Ethnie unterrichten würden, als heterogene Schülergruppen. Sie meinte sich türkischen Schülern näher zu fühlen, als den deutschen. Die Autorin schließt daraus, dass der Lehrberuf von den migrantischen LehramtsanwärterInnen häufig auch „ als sozio-kulturelle Mission und gezielte Unterstützung für die Gruppe

¹¹ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach EDELMANN 2008, S. 21.

der Menschen mit Migrationshintergrund“ betrachtet werde.¹² Auch Untersuchungen im Raum Bremen an Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund bestätigen diese Aussagen. Weiters wurde die Erkenntnis gewonnen, dass die allgemeine Motivation zur Berufswahl der PädagogInnen sich nicht wesentlich bei StudentInnen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Allerdings nennen migrantische StudentInnen signifikant häufiger die Motivation sich für Kinder aus Einwanderfamilien einzusetzen, als StudentInnen ohne Migrationshintergrund. Auch in der vorliegenden empirischen Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ werden vergleichbare Aussagen getroffen.¹³

2.1.5. Sichtbare Differenz als Bildungsbarrieren

In den USA und in Kanada gibt es Untersuchungen zu „teachers of colors“ und „visible minorities“¹⁴. Betroffene Personen klagen über Bildungsbarrieren und wenig Akzeptanz in der Majoritätsgesellschaft. Die Pädagogikstudierenden ergreifen oft andere Berufe, als den erlernten, da nur wenige Aufstiegsmöglichkeiten bei geringem Einkommen das Interesse am Lehrberuf minimieren. „Poor conditions, low salaries, crowded classrooms, and students lack of respect for teachers discourage minority and white students alike from the teaching profession“.¹⁵ Auch in Kanada sind zu wenige LehrerInnen aus den Einwandergruppen in den Schulen vorhanden. Obwohl man hier sehr wohl die Meinung vertritt, dass die Anwesenheit von „teachers of colors“ die Benachteiligungen, die Vorurteile und den Rassismus den migranten SchülerInnen gegenüber abschwächen würde.¹⁶

2.1.6. PädagogInnen als Rollenvorbilder, MentorInnen und „change agents“¹⁷

Folgende Untersuchungen wurden in den USA, in Kanada und Großbritannien durchgeführt. In diesen Studien wird erforscht inwieweit „minority teachers“ als Rollenvorbilder, als Mentoren und/oder als „change agents“ handeln, und welchen

¹² Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach KARAKASOGLU: 2000, S. 22.

¹³ Ebenda S. 23.

¹⁴ Unter „teacher of colors“ und „visible minorities“ werden Lehrende erfasst, die einer sichtbaren Minderheit angehören, also phänotypisch als nicht „weiß“ eingeordnet werden.

¹⁵ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach FENWICK 2001, S. 24.

¹⁶ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach RYON. 2009, S. 25.

¹⁷ Change agents :Darunter versteht Torres die Begleitung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, im kulturellem und sozialen Wandel. change agents als Implementierung von Schulprogrammen, Curricula und Reformen, und Menschen, die sich den gesellschaftlichen Themen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Desintegration annehmen.

Einfluss sie auf Lernende haben, wenn diese ebenfalls ethnischen Minderheiten angehören.¹⁸ Ein positiver Einfluss konnte vor allem in sozialen Bereichen nachgewiesen werden. Die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgemeinschaft hatte für die LehrerInnen und die SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine größere Bedeutung als für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis gibt Christine Sleeter¹⁹ Grund zur Annahme, dass die kulturelle Nähe von Lehrenden und Lernenden dazu beitragen könnte, die Kluft zwischen den Minderheitskulturen und den in den Schulen vertretenden Dominanzkulturen zu schließen. Ob RollenvermittlerInnen und MentorInnen auch die Steigerung des Lernerfolges beeinflussen, konnte in dieser Untersuchung empirisch nicht nachgewiesen werden.

2.1.7. Themen der empirischen Untersuchungen

- Familienorientierung,
- Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität,
- Mehrsprachigkeit,
- Verhältnis migrantischer LehrerInnen zu SchülerInnen mit Migrationhintergrund,
- Situation von migrantischen Lehrenden als Rollenvorbilder,
- Einsatz in der Elternarbeit und im KollegInnenkreis
- Diskriminierungserfahrungen von Lehrenden mit Migrationshintergrund.

Grundsätzlich geht es bei der Forderung nach mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund in den Bildungsinstitutionen um eine angemessene Repräsentation der unterschiedlichen Einwanderergruppen. Die Diskussion um Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Verhinderung von Diskriminierung zieht sich durch alle Interviews. Wissenschaftlich kann aber lt. Georgi nicht nachgewiesen werden, dass eine höhere Präsenz von LehrerInnen aus unterschiedlichen Ethnien den Schulerfolg der migranten SchülerInnen heben kann. Das Schulklima, die Kommunikation und die Häufigkeit der Interaktionen zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen werden nachweislich durch die Multikulturalität im Lehrerkollegium

¹⁸ Vgl. CARR/KLASSEN 1997, SLEETER 1992, CARRINGTON/SKELTON 2003, IRVIN 1989, OKAWA 2002, SOLOMON 1997.

¹⁹ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach SLEETER 2001, S. 26.

gehoben.²⁰ Der individuelle Einsatz der LehrerInnen und das Verständnis der Lehrpersonen der Heterogenität und der kulturellen Differenz gegenüber, bestimmen das Maß der Offenheit der jeweiligen Schulen.

2.2. Methode

Die von mir für meine Forschungsarbeit gewählten Vorgehensweisen waren, abgesehen von der Sichtung und Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur und mit den Inhalten diverser Fachzeitschriften für Pädagogen, das Lesen aktueller Tages- und Wochenzeitungen, das Anlegen eines Forschungstagebuches, und vor allem das Führen von Interviews und Gesprächen sowie Beobachtungen vor Ort. Für das Abhalten der biographischen Interviews und die qualitative Auswertung derselben, studierte ich einschlägige Literatur, wie etwa „Das verstehende Interview“ von Jean-Claude Kaufmann.²¹

Die vorliegende Arbeit ist als eine biographisch orientierte Untersuchung angelegt, dementsprechend erfolgte auch die qualitative Auswertung und Interpretation der Interviews. Besonderen Wert legte ich auf die Auswertung einzelner, vollständiger Gespräche oder einzelner Gesprächsausschnitte. Zur Unterlegung des Gesprächskontextes schien es mir wichtig, den Gesprächsfluss in die Analyse mit-einzubeziehen und in die Interpretation einfließen zu lassen. Die Gesprächsmelodie, das Lachen, eventuelles Zögern, Räuspern im Gespräch, die Körpersprache gaben mir über den emotionalen Gehalt der Interviews Auskunft. Die Verwendung eines Tonbandgerätes erwies sich im ersten Versuch als nicht praktikabel. Meine GesprächspartnerInnen zeigten eine große Befangenheit angesichts der technischen Unterstützung. Man könnte vermuten, dass eine gewisse Scheu und/oder soziale Unsicherheiten der Grund hierfür gewesen sind. Vielleicht war es in manchen Fällen ein Defizit an Selbstbewusstsein. Ich bat daher jene InformantInnen, von denen ich bereits im ersten Interview ein gefestigtes Selbstwertgefühl beobachtete, um ein weiteres Gespräch. Dieses konnte ich dann mit ihrem Einverständnis mit einem Tonbandgerät aufnehmen. Ich möchte hier bemerken, dass ich Textpassagen bei

²⁰ Vgl. GEORGI 2011, S. 272.

²¹ Vgl. KAUFMANN 1999, S. 20.

Vgl. FROSCHAUER/LUEGER 2003, S. 64.

Vgl. FUCHS-HEINRITZ 2000, S. 295.

Vgl. SCHMID-LAUBER 2007, S. 174.

den Transkriptionen geringfügig adaptierte und sie in hochdeutscher Sprache niederschrieb, um die Verständlichkeit zu gewährleisten.

Brigitta Schmidt-Lauber beschreibt in ihrem Beitrag „Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens“ sehr anschaulich den methodologischen Zugang der historischen und gegenwartsbezogenen Kulturwissenschaft. Schmidt-Lauber fordert eine empathische Zuwendung zu den Forschungssubjekten mit Einlassen in eine Kommunikationsbeziehung. Dabei akzeptiert sie, ja sie empfiehlt sogar das „Prinzip der Offenheit“, das einen möglichen Wechsel der Methoden während des Forschungsprozesses zulässt. Außerdem mahnt sie Flexibilität und Sensibilität der ForscherInnen gegenüber ihren InterviewpartnerInnen ein.²²

Um ein Gerüst für die von mir geplanten Interviews und Gespräche zu haben, stellte ich Forschungsthese auf, die ich vor allem in den Expertengespräche als Grundlage verwenden konnte. Für die Interviews mit den LehrerInnen konzipierte ich einen Gesprächsleitfaden der sich ebenfalls an den Thesen orientierte. Bald merkte ich, dass es zielführender war, mit den LehrerInnen eher ein „offenes Interview“ zu führen, wie es Jean-Claude Kaufmann und Schmidt-Lauber beschreiben.

Für meine GesprächspartnerInnen und mich waren die Interviews eine interaktive Tätigkeit mit hoher Konzentration. Um bei aller Offenheit den Gesprächsfaden nicht zu verlieren und eine Vergleichsbasis für die getroffenen Aussagen zu haben, hielt ich mich cursorisch an meinen Fragenkatalog.

In den meisten Fällen begann ich mit einer biographischen Einstiegsfrage. Meine InformantInnen erzählten offen und fließend aus ihrer Zuwandererbiographie, von ihrem Herkunftskontext, ihrer Bildungslaufbahn, ihrer Fächerwahl und aus ihrer privaten Lebenssituation. Die Gespräche dauerten von einer bis zu drei Stunden. Es bedurfte kaum einer Nachfrage.

2.3. InterviewpartnerInnen

Meine InterviewpartnerInnen waren LehrerInnen, die MigrantInnen und/oder Flüchtlinge sind und in Wiener Pflichtschulen arbeiten. Weitere Gespräche führte ich mit Schulverwaltungsbeamten und PolitikerInnen. Von diesen haben ebenfalls je

²² Vgl. SCHMIDT - LAUBER 2007, S. 171.

eine/einer einen Migrationshintergrund. Außerdem erfolgte ein Gespräch mit einer Lehrbeauftragten der Pädagogischen Hochschule in Wien. Mein Interesse an dem schulischen Alltag aller InterviewpartnerInnen wurde sehr positiv aufgenommen. Einige waren überrascht, andere begrüßten es nahezu mit Erleichterung, dass sich jemand über ihre Situation informiert. Es gibt in Österreich keine gesicherten Daten, Zahlen oder Prozentsätze zur Präsenz der LehrerInnen mit Migrationshintergrund in öffentlichen Pflichtschulen. Die in die Arbeit einfließenden Zahlen stammen aus einer empirischen Untersuchung von E. Furch²³, von der Statistik Austria, aus Tageszeitungen und Wochenzeitschriften oder es sind geschätzte Werte aus dem Erfahrungsbereich meiner GesprächspartnerInnen.

Im Mittelpunkt meiner biographischen Lehrerforschung standen PädagogInnen mit Migrationshintergrund aus der ersten, zweiten und dritten Generation. Ich sprach mit insgesamt 14 Personen, vier Männern und zehn Frauen. Diese Zusammensetzung entspricht in etwa der Geschlechterrelation in den Pflichtschulen. Mein Interesse galt jener Gruppe von PädagogInnen, die sich *nicht* mit ihrer Muttersprache oder Deutsch als Zweitsprache beschäftigten, sondern im verpflichtenden Unterricht an Grund- und Sekundarschulen eingesetzt waren. Man nennt sie im schulischen Sprachgebrauch „Literarische LehrerInnen“. Die erste von mir kontaktierte Gruppe waren LehrerInnen, die großteils als Flüchtlinge vor und im Balkankrieg des 20. Jahrhunderts nach Wien kamen. Sie sind bereits PädagogInnen in ihren Heimatländern gewesen und erwarben durch Nostrifikation die Berechtigung, an Hauptschulen zu unterrichten. Meist waren es die Fächer Mathematik, Geografie und die so genannten „kreativen Fächer“, wie Sport und Leibeserziehung, Werken, Musik und Bildnerische Erziehung, die ihnen zugeteilt wurden. Trotz tadelloser Sprachkenntnisse wurden wenige von ihnen als DeutschlehrerInnen oder als klassenführende LehrerInnen eingesetzt, ein Umstand, der von den betroffenen LehrerInnen als Diskriminierung begriffen wurde. Als Beispiel sei hier eine Lehrerin zitiert, die sich durch diese Vorgangsweise sehr diskriminiert fühlte:

Esma K: „Als ich meine Anstellung im 10. Bezirk antrat, musste ich beim Bezirksschulinspektor vorsprechen, ob mein Deutsch wirklich einwandfrei sei. Er war erstaunt und sehr zufrieden. Ich habe noch einige KollegInnen, die mit mir die Ausbildung zur Fachlehrerin in Deutsch und Geschichte absolvierten, die bis

²³ Vgl. FURCH 2009, S. 27.

heute keine Deutschstunde halten durften. Dabei können die ÖsterreicherInnen auch nicht fehlerfrei Deutsch!“²⁴

Die PädagogInnen waren großteils sehr engagierte Menschen, oft mit akademischer Ausbildung, die aktiv an der Entwicklung und sowohl in der Bildung der Kinder aus Migrantenfamilien als auch an deren Freizeitgestaltung mitwirkten. Diese LehrerInnen stellten sich auch ehrenamtlich für soziale und kulturelle Aktionen zur Verfügung. Sie arbeiteten in außerschulischen Bereichen in den Gemeinschaften ihrer Ethnien mit

Marjan Z.: „Das gehört zu meinen Aufgaben, mich um die Kinder der Arbeiterklasse zu kümmern. Ich betreibe viel Sport mit den Schülern. Ich führe nur ethnisch gemischte Fußballgruppen, da finden sich andere Kontaktmöglichkeiten untereinander und zu mir. Ich führe die Fußball-Liga im Bezirk, wir trainieren auf den Sportplätzen im 15. Bezirk, auf der Schmelz und in der Stadthalle. Wir haben alle möglichen Nationen dabei, da ergeben sich Gespräche untereinander und zu mir. Diese kulturelle Interaktion wird von allen Eltern begrüßt, auch von den Österreichern.“²⁵

Aus der Aussage von Herrn Z. klang hohes soziales und politisches Engagement sowie Interesse an den Kindern seiner Schule. Er machte keinen Unterschied zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Nationalitäten oder sozialen Gruppierungen.

Marijan Z.: „In meiner Schule arbeiten 36 LehrerInnen, davon sind drei NichtösterreicherInnen. Bei den Schülern sind mehr als 80% Ausländer. Ich denke, dass Schüler den LehrerInnen aus der eigenen Ethnie mehr Respekt entgegenbringen. Was ich für die Schüler machen kann, ist, sie fair zu unterrichten und mit ihnen einen Teil der Freizeit zu verbringen.“²⁶

Herr Z. vertrat die Meinung, dass der Umgang mit SchülerInnen aus dem Migrantenmilieu Lehrenden aus dem gleichen Milieu eher ein Anliegen sei. Er forderte daher auch vermehrt den Einsatz von LehrerInnen mit Migrationshintergrund.

Meine GesprächspartnerInnen waren überzeugt, dass sie ein positives Rollenbild ihrer Ethnie für viele Jugendliche und deren Eltern darstellen. Sie verstanden sich als

²⁴ Transkript. S. 118.

²⁵ Transkript. S.103.

²⁶ Transkript. S.100.

Vorbild für Zielstrebigkeit im Bildungsprozess. Sie sahen sich *nicht* als DolmetscherInnen oder SozialarbeiterInnen und sie sahen sich *nicht* primär als Unterstützung für KollegInnen, die in ihrem Unterricht mit den Schülern nicht zurechtkommen. Sie waren aber bereit in Krisensituationen jederzeit zu helfen.

Vier, der von mir interviewten LehrerInnen sind zwischen dem 40. und dem 50. Lebensjahr. Sie sind mit Partnern aus ihrer Heimat verheiratet. Ihre Kinder besuchten großteils höhere Schulen in Wien. Weiters interviewte ich sechs MigrantInnen der zweiten und eventuell der dritten Generation in Wien. Hier lag das Durchschnittsalter meiner InformantInnen zwischen 20 und 30 Jahren. Sie kamen mit ihren Eltern als Gastarbeiter ab den Jahren 1970, vereinzelt auch davor, nach Österreich.

Sanja B.: „Mein Vater war Gastarbeiter in vielen Ländern Europas. Meine Mutter kam ebenfalls als Gastarbeiterin nach Österreich und sie lernten einander hier kennen. Sie kehrten zurück nach Bosnien, heirateten und ich kam zur Welt. Bald darauf wurde mein Bruder geboren, der leider krank ist. Da die medizinische Versorgung in Wien besser ist, kam meine Mutter mit uns zurück nach Wien. Der Balkankrieg stand vor der Tür. Ich bin 1992 nach Wien gekommen und habe in Breitenfurt meine Schulzeit verbracht. Meine Ausbildung zur Lehrerin habe ich an der Pädagogischen Akademie Wien gemacht.“²⁷

Diese jungen Menschen präsentierten sich als sehr kompetent und selbstbewusst. Sie beherrschten drei bis vier Sprachen in Wort und Schrift. Sie haben die Matura und ihre pädagogische Ausbildung in Österreich, oft in Wien gemacht. Manche verbrachten in ihrer Kindheit die Ferien bei den Großeltern im Herkunftsland, was die Beherrschung der Muttersprache förderte. Ihre Ethnizität ist nirgends verzeichnet oder erfasst. Dieser Umstand wurde von allen Gesprächspartnern erwähnt, aber unterschiedlich interpretiert. Manche kritisierten das mangelnde Interesse sowohl der Öffentlichkeit als auch der Dienstgeber. Andere waren froh, dass sie als österreichische Staatsbürger nicht nach ihrer familiären Herkunft gefragt wurden.

Esma K.: „Gibt es eine Statistik, die sagt wie viele LehrerInnen im öffentlichen Schulbereich mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation arbeiten? Ich kenne keine Zahlen, ich kenn nur einige Lehrerinnen, die zu dieser Gruppe zählen.“²⁸

²⁷ Transkript. S. 106.

²⁸ Transkript. S. 119.

Frau Esma K. bekriftelte den mangelnden Wissensstand der Schulverwaltung über die Zahl der LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Sie empfand das als fehlendes Interesse an dieser, ihrer LehrerInnengruppe.

N. Yilmaz: „Nein, ich weiß nicht wie viele Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst arbeiten. Weiß das die Schulbehörde? Die Meinungen darüber sind unterschiedlich. Sowohl von der Behörde, als auch von den betreffenden Menschen. Manche empfinden das als Privatsache, andere befürchten vielleicht Ressentiments.“²⁹

Die türkischstämmige Politikerin sah nicht nur Nachteile oder fehlendes Interesse an der „Nichterfassung“ der Menschen mit Migrationshintergrund. Ihre Beobachtungen deckten sich bei der Anstellung von MigrantInnen im Öffentlichen Dienst mit denen von Frau Esma K. Auf diesem Gebiet war es sehr schwierig verlässliche Daten zu bekommen, da die Begriffe nicht klar abgegrenzt erscheinen. Es stellt sich nicht klar dar, wonach zu fragen ist. Die Erstsprache, die Alltagssprache, die Umgangssprache, die ethnische Zugehörigkeit? Auch Geburtsorte geben keine klare Auskunft über die ethnische Zugehörigkeit.

Manche PädagogInnen sahen sich als KulturvermittlerInnen, waren sich aber nicht immer sicher *welcher* Kultur. Sie selbst hatten den Eindruck zwischen den Kulturen zu stehen.

Sanja B.: „Früher war ich sehr bemüht, mich den Österreichern anzugleichen. Aber davon bin ich total abgekommen. Mir ist Bosnien sehr wichtig. Ich habe auch die Bosnische Staatsbürgerschaft behalten. Aber manchmal spüre ich, dass ich dort auch nicht mehr dazu gehöre. Mein Mann und ich verdienen hier besser, wir kommen nur zu Besuch, wir gehören nicht dazu. Und hier werde ich mit meinem Vornamen als Jugoslawin angesprochen. Ich fühle eine wachsende Zerrissenheit in mir. Ich kann es nicht erklären. Ich habe den Eindruck, im Heimatland nicht ganz akzeptiert zu werden, und hier geschieht dasselbe.“³⁰

Mustafa K.: „Ich bin Kurde. Aber ich bin mittlerweile entfremdet, und ich fühle mich nicht zugehörig zu irgendeiner Ethnie. Eher sehe ich mich als Österreicher. Ich wandere gerne, trinke Bier, ich kann sogar jodeln.“³¹

Die LehrerInnen wussten, dass sie hier gebraucht werden, meinten aber zu spüren, dass sie aufgrund ihrer Eigenart nicht immer willkommen waren. Sie beobachteten an sich Merkmale differenter Kulturen, die je nach ihrer persönlichen Familien - und

²⁹ Transkript. S. 124.

³⁰ Transkript. S. 107.

³¹ Transkript. S. 123.

Berufssituation - von ihnen selbst als kulturübergreifend empfunden wurden. Sie verstanden den Zwiespalt und kannten die Missverständnisse, die aus Unkenntnis oder Fehlinformation über „Andere“ entstanden. Ihre persönliche Vergangenheit als MigrantInnen sahen sie für die Tätigkeit als LehrerInnen für Kinder aus Migrantenfamilien als durchaus „verständnisfördernd“.

Kemalettin E.: „Ich kann immer darauf hinweisen, dass ich ihr Schicksal aus eigener Erfahrung kenne. Ich bin einer von ihnen, ich habe es geschafft. Ich stelle mich auch für Übersetzungen, Elternarbeit und soziale Interaktionen zur Verfügung. Das geht ganz automatisch.“³²

Herr Kemalettin, ein Kurde, der bereits Lehrer war, als er nach Österreich gekommen ist. Er hatte keinerlei Probleme damit, für migrationsbedingte Hilfestellungen herangezogen zu werden. Auch Frau Sanja B. sieht das so:

Sanja B.: „Es ist unbedingt ein Vorteil, wenn man selbst erlebt hat, in einer Klasse zu sitzen und nichts zu verstehen. Dann vergisst man das ein Leben lang nicht. Es sind oft die Kleinigkeiten die große Schwierigkeiten machen. Wo ist das WC, mir ist nicht gut, ich habe Durst und Vieles mehr macht den Alltag schwierig.“³³

Frau Sanja ist als Kind nach Österreich gekommen und besuchte hier die Volksschule. Ihr waren die anfänglichen Schwierigkeiten noch gut in Erinnerung. Für Eltern und Schülern mit Migrationshintergrund stellten diese LehrerInnen oft die AnsprechpartnerInnen in einer Schule dar. Der Gedanke „Die ist eine von uns!“, schaffte Vertrauen und Zuversicht. Dies galt nicht nur für Familien aus der eigenen Ethnie, sondern wurde von allen Familien mit fremden Wurzeln wahrgenommen.

Esmā K.: „Für Kinder und Eltern ist es sicher ein Vorteil einen Lehrer, eine Lehrerin mit Migrationshintergrund zu haben. Für einen selber schaut das sehr unterschiedlich aus. Man wird schnell abgestempelt.“³⁴

Frau Esmā ist ebenfalls als Kind nach Österreich gekommen. Es schien aber in ihrer Natur zu liegen, sich vorsichtig der Majoritätsgesellschaft zu nähern.

2.4. Interviewsituationen

Als Herzstück der vorliegenden Arbeit sehe ich die Gespräche und die Interviews mit den Lehrern und Lehrerinnen, die mit Migrationhintergrund an den Wiener

³² Transkript. S. 103.

³³ Transkript. S. 107.

³⁴ Transkript. S. 119.

Pflichtschulen unterrichten. Aber es war mir auch wichtig, mit den Verantwortungsträgern der Integrationspädagogik zu sprechen, also mit den SchulverwaltungsbeamtInnen und PolitikerInnen, die seit mehr als 25 Jahren an der Gestaltung und Bewältigung des Integrationsprozesses mitwirken.

Mein Zugang zu diesen GesprächspartnerInnen war mir durch meine langjährige Arbeit in diesen Berufskreisen möglich. Bei der Schulbehörde ist es notwendig, eine „Sprecherlaubnis“ für die LehrerInnen zu erwirken, was ich im Vorfeld erledigen konnte. Ich stellte den Erstkontakt durch einen Anruf am Schulstandort oder per e-mail her. Manche InterviewpartnerInnen zögerten bei der Einwilligung zum Gespräch, andere meldeten sich aus eigenem Antrieb zu einem Gespräch. Die meisten erfuhren in einer Art Schneeballsystem von meiner Arbeit. Das zeigte die gute Vernetzung auch der LehrerInnen mit Migrationshintergrund in Wien.

Ein aufschlussreiches Detail in der Vorbereitungsphase war die Örtlichkeit der Treffpunkte für die Interviews. Ich überließ meinen GesprächspartnerInnen die Wahl des Ortes unserer Zusammenkunft. Sie wählten entweder das Lehrerzimmer an der entsprechenden Schule oder ein Lokal in der Nähe der Schule, aber auch traditionelle Kaffeehäuser. Zwei Lehrerinnen baten mich, in die Lehrerzimmer ihrer Schulen zu kommen. Die männlichen Lehrer bevorzugten ein kleines Cafe oder Gasthaus in der Nähe der Schulen, drei jüngere Kolleginnen bestellten mich in die Innenstadt. Die Wahl des jeweiligen Lokals steht im engen Zusammenhang mit dem erwünschten Prestige..

Ich konnte erst nach einer gewissen Abfolge der Treffen, und durch wiederholtes Lesen meines Forschungstagebuches den Kontext von Selbstpräsentation und Treffpunkt herstellen. Mir wurde klar, dass die InterviewpartnerInnen, ob nun bewusst oder unbewusst, mir mit der Wahl des Treffpunktes Informationen über sich selbst gaben. Manche nützten die Lehrerzimmer als Podium ihrer Selbstdarstellung. Das bot mir eine gute Gelegenheit zur Beobachtung, wie meine InterviewpartnerInnen in ihre Umgebung eingebettet und akzeptiert sind.

Hier zwei Beispiele aus meiner Beobachtung: Eine Lehrerin mit türkischen Wurzeln arbeitet erst sehr kurz an der Schule. Die Schulleiterin ließ uns kaum allein. Sie musste just in dieser Stunde kopieren, Kaffee kochen, den Geschirrspüler ausräumen. Diese Aktivitäten wurden von uns beiden als Störung empfunden. Im

zweiten Fall war es eine Österreicherin mit kroatischem Hintergrund, die auch erst seit kurzem an diesem Schulstandort arbeitet. Sie war sehr um Anpassung und Akzeptanz bemüht, was ich aus der Körpersprache und Stimmlage der jungen Frau herauslesen konnte. Die Leiterin dieser Schule verabschiedete sich schon bald. Aber die aus den Klassen kommenden LehrerkollegInnen betraten das Lehrerzimmer und beantworteten ohne Aufforderung unsererseits mehrfach die an die Interviewpartnerin gerichteten Fragen. Ich gewann den Eindruck, dass sie ihre junge Kollegin genau beobachteten. Ob das ein Einmischen, eine Beschützerfunktion oder eine Kontrolle war, vermochte ich nicht zu klären. In diesen beiden Gesprächen kam es zu keinen aufschlussreichen, privaten Mitteilungen; auch wurden die vorgeschlagenen Gesprächszeiten genau eingehalten. Beim Verlassen des Schulhauses - ich wurde von den Lehrerinnen hinausbegleitet - begrüßten viele Kinder meine Gesprächspartnerinnen in ihrer jeweiligen Muttersprache sehr herzlich. Das zeigte die Nähe und das Vertrauensverhältnis der Kinder zu diesen beiden Lehrerinnen.

Ein signifikanter Aspekt bei den Aussagen meiner InformantInnen war die angestrebte Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht. Die hierarchische Ordnung unter den MigrantInnen im Schulalltag wurde in den Gesprächen oft thematisiert. Des Weiteren waren Abgrenzungen zu anderen Migrantensozietäten aus den diversen Herkunftsländern sehr deutlich zu spüren. Dieses Verhalten war in der Gruppe der MigrantInnen aus den Nachfolgestaaten des früheren Jugoslawien - es handelt sich um Flüchtlinge der ersten Generation - besonders deutlich ausgeprägt. Ihnen war die Zugehörigkeit zur „Mittelschicht“ besonders wichtig. Herr Djordje D. erzählt gleich zu Beginn des Gesprächs, dass er sein Pädagogikstudium in Rijeka in Informationstechnik mit dem Titel eines Diplomingenieurs abgeschlossen habe. Seine Fremdsprachen sind Russisch und Englisch. Er ließ 1997 das Pädagogikdiplom in Mathematik, Geometrisch Zeichnen und Technisches Werken nostrifizieren.³⁵

Djordje D.: „Ich bin Serbe. Seit dem Balkankrieg ist es manchmal schwierig mit kroatischen oder albanischen Kindern zu arbeiten. Ein kleiner Albaner, er ist sechs Jahre alt, fragte mich in der Pause woher ich käme. Ich komme aus Serbien. Da ist der Kleine ganz verschüchtert und verschreckt. Am nächsten Tag

³⁵ Transkript. S. 94.

kam seine Mutter und begrüßte mich vor dem Kind besonders herzlich. Sie wollte dem Kind zeigen, dass Serben auch Menschen sind.“³⁶

Dieses Zitat gibt einen Eindruck der Familienorientierung bezüglich der Integrationseinstellung. Die soziokulturelle Haltung der Familien bestimmt das Verhalten der Kinder.

Auch bei LehrerInnen aus der Türkei war die Bildungsnähe und die damit verbundene soziale Stellung ein wichtiges Thema. Der Hinweis auf die „traditionellen und fundamentalistischen Araberinnen“, in Abgrenzung zur eigenen aufgeschlossenen Haltung, kam wiederholt.

Tülay D.: „Ich trage kein Kopftuch und auch keine Burka. Das lehne ich grundsätzlich ab. Da müssen Sie auf die Araberinnen schauen. Bei denen ist das wichtig.“³⁷

Möglicherweise handelt es sich hier um einen Aspekt des Antiarabismus, der aus der Politik von Mustafa Kemal Atatürk erklärbar wäre. Frau Tülay, eine Türkin in der ersten Generation, trat mir in Jeans und Pullover gegenüber.

Der kurdische Lehrer Kemalettin betonte ausdrücklich, dass er zwar eine Frau aus der dritten Migrantengeneration hier geheiratet habe, dass aber seine Schwiegereltern auf die Bildung der Tochter sehr geachtet hätten.

Kemalettin E.: „Ich bin mit einer Türkin aus der dritten Generation verheiratet. Wir haben eine Tochter. Meine Frau ist eine moderne, gut ausgebildete Frau, sie arbeitet in der Nationalbank. Unsere Tochter ist 7 Jahre alt und besucht die Schule im 9. Bezirk.“³⁸

Die Bildungsorientierung der Familie wird von nahezu allen InterviewpartnerInnen als der wesentlichste Faktor für die Bildungschancen genannt. In diesem Zusammenhang waren allen InterviewpartnerInnen der Hinweis auf den eigenen Bildungslevel und die Schullaufbahn ihrer eigenen Kinder besonders wichtig. Die Korrelation von sozialer Schicht und Bildungsniveau wurde klar formuliert, war allen bewusst und wurde positiv unterstützt. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass MigrantInnen mit gleicher Ausbildung wie Inländer deutlich schlechtere

³⁶ Transkript. S. 95.

³⁷ Transkript. S.92.

³⁸ Transkript. S. 105.

Anstellungschancen hätten. Sie müssten mehr können und leisten, um annähernd gleichgute Chancen zu haben. Es war für meine GesprächspartnerInnen sehr wichtig, nicht in den großen „Topf der Ausländer“ geworfen zu werden. Um die Selbstdefinition und Abgrenzung aufzuzeigen, wurden große Anstrengungen unternommen. Besonders deutlich trat dieser Anspruch bei Flüchtlingen hervor.

Mustafa K.: „Es ist für das Verständnis wichtig zu betonen, dass ich anders bin als viele, die hier als Migranten leben. Ich habe seit meiner frühen Kindheit Verfolgung und Krieg erlebt. Ich bin viel herumgezogen und bin hier zufrieden. Dennoch möchte ich, dass allen bewusst ist, dass es wichtig ist, wach und offen zu sein. Nicht kleinkariert und engstirnig. Ich ecke damit oft in den eigenen Reihen an, gerade bei Migranten, aber das ist mir die Sache wert.“³⁹

Marijan Z.: „Ich habe Mathematik und Informatik in Osijek studiert und mit Magister abgeschlossen. Ich bin 1992 im Balkankrieg geflohen. Damals waren in Österreich Flüchtlingsklassen eingerichtet. Die hatten den Vorteil, dass ein sehr gemischtes Publikum nach Wien kam, nicht nur die Schichten ohne Bildung. Wenn sie heute mit einem ausländischen Akademiker sprechen, so ist der wahrscheinlich ein Flüchtling aus den 90er Jahren.“⁴⁰

Beide Männer, Herr Mustafa und Herr Marijan sind Flüchtlinge und beide haben hier in Österreich nach der Flucht ihre Existenz neu aufgebaut. Dennoch klangen ihre Aussagen sehr unterschiedlich. Sie legten auch Wert auf die Feststellung der Herkunft und sozialen Stellung der MigrantInnen, denen man hier begegnet.

Marijan Z.: „In der Türkei befindet sich eine andere Population als hier. Wir haben hier anatolische Grundsicht, Bauern und ungelernete Kräfte. Es ist nur die Frage, hätte Österreich die Bildungsschicht ins Land geholt, wer würde heute hier die niedrigen Arbeiten verrichten. Meine Frau arbeitet als Stubenfrau 10 Stunden am Tag in einem Hotel. Auch sie ist Pädagogin, aber so verdient sie mehr. Mein Schwager arbeitet am Bau. Der kann am Abend nicht mit seinen Kindern spielen oder lernen. Er ist zu müde.“⁴¹

Er deutete bei dieser Aussage hinter sich auf die Straße, wo soeben eine Gruppe türkischer Frauen, mit ihren Kindern auf eine Straßenbahn warteten. Sie waren nach islamischen Kleidervorschriften adjustiert, mit Kopftuch und langem Mantel. Sie unterhielten sich angeregt und laut in ihrer Sprache und machten mit ihren Kindern einen fröhlichen, aber für manche Passanten einen befremdlichen Eindruck.

³⁹ Transkript. S. 123.

⁴⁰ Transkript. S. 98.

⁴¹ Transkript. S. 111.

Marijan Z.: „Diese Menschen aus Anatolien machen überall Schwierigkeiten, sowohl in der Türkei als auch hier in Österreich.“⁴²

Herr Marijan Z. forderte mit der Aussage die präzise Unterscheidung der Zuwanderer ganz deutlich. In diesem Punkt, waren sich die beiden Lehrer einig.

3. Migration und Integration in Österreich

Migration war für Österreich in der Monarchie, zwischen den Weltkriegen und auch nach dem Zweiten Weltkrieg ein bewegendes und bestimmendes Thema. Wie die anschließende geschichtliche Betrachtung zeigt, gibt es sehr unterschiedliche Ursachen für die Migration und somit auch differente Zugänge zu den Menschen, die in der Migration leben.

3.1. Zur historischen Entwicklung der Migration in Österreich

Die Entwicklung der Migrations - und Integrationsbewegung hat ihre Wurzeln eigentlich in der Habsburgmonarchie. In der Zeit der Donaumonarchie und in den Nachkriegsjahren zwischen dem ersten und zweiten Weltkrieg kam es zu einer massiven Abwanderung von österreichischen Arbeitskräften, die teilweise Jahre später in ihre Heimat zurückkehrten. Unter den österreichischen Arbeitsmigranten waren bereits vor dem ersten Weltkrieg etwa 30.000 Burgenländer emigriert. Ein Fünftel dieser Migranten kam wieder zurück. Die USA und Kanada waren das am häufigsten gewählte Ziel der Auswanderer. Neben der burgenländischen Überseemigration spielte auch die Abwanderung von Wien und Niederösterreich, insbesondere aus dem Industrieviertel eine maßgebliche Rolle.⁴³

Wien wurde nicht zuletzt auf Grund seiner geografischen Lage zu einer internationalen Drehscheibe der Migration. Die Stadt war hauptsächlich Anlaufstation für Flüchtlinge von Osteuropa nach Übersee. Der prozentuelle Anteil der Einwanderer im Osten unseres heutigen Staates lag 1910 bei 15,5 %. 1857 waren in Gaudenzdorf ca. 25% der Bewohner Zuwanderer. Heute sind es die Bezirke 5., 10.,

⁴² Transkript. S. 111.

⁴³ Vgl. WEIGL 2009, S. 217 und S. 218.

15., und 16., sowie die Wohngebiete entlang des Gürtels, die von Zuwanderern bevorzugt werden.⁴⁴ Gegenwärtig leben 1,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich.⁴⁵

Flüchtlinge aus Polen kamen bereits im ersten Weltkrieg und riefen einst wie jetzt - der zweite Polenzug war 1981 - xenophobe Reaktionen bei den Österreichern hervor. „Die „Behm“, „die Polacken“ und die „Tschuschen“ waren ebenso wie heute Wirtschaftsflüchtlinge und Teil der Gastarbeiterwanderung. Nachfolgend ein literarisches Beispiel aus dem Weltkriegsjahr 1914, das sich anhand seiner Sprache zweifelsfrei in diese Zeit datieren lässt. „Was man vor allem an den Vertriebenen aussetzt, ist ihr Mangel an Erziehung. Auf den Tramways, in den Geschäften, in den Kaffeehäusern, überall hört man jetzt klagen, dass Menschen sich herandrängen, die gegen die Sitte unserer Stadt verstoßen. Sie feilschen stundenlang um Kleinigkeiten, sagen die Geschäftsleute, bis ihnen die Geduld vergeht. Sie verlangen hundertmal dieselbe Auskunft, sagt der Kondukteur und weist die Ängstlichen grob zurück. [...] und überhaupt könnte man meinen, Wien sei eine polnische Stadt. Aber die Wiener verlangen wohlerzogene Flüchtlinge.“⁴⁶ Die Beschreibung der Stimmung ist kaum einer bestimmten Zeit zuzuordnen. Sie könnte in unterschiedlichen Phasen der Zuwanderung, also auch jetzt, geschrieben worden sein.

Die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration wurde vor allem durch die Arbeiterbewegung der 60er Jahre im 20. Jahrhundert angeregt. Es ging hier um „Gastarbeiter“, die als Angehörige der Unterschicht mit ihrer Wanderung soziale, rechtliche und wirtschaftliche Probleme hatten und schufen. Die ersten Studien über diese Situation stammen aus den 70er Jahren. Interdisziplinäre Diskussionen entstanden in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts.⁴⁷ Die Gewissheit, dass die Zuwanderung nicht temporär, sondern eine andauernde Bewegung sein wird, intensivierte das soziale und ökonomische Interesse an diesem Phänomen. Damit verbunden waren Studien der Sprachwissenschaften, der Rassismusforschung und der Ökonomieforschung. Seit 2003 werden alle drei Jahre

⁴⁴ Vgl WEIGL 2009, S. 219.

⁴⁵ Transkript. S. 125.

⁴⁶ Vgl.SZEP-ZUCKERKANDL 1914, S. 17.

⁴⁷ Vgl WEIGL 2009, S. 219.

vom Bundesministerium für Inneres Migrations- und Integrationsberichte erstellt und somit die Bewegungen und Entwicklungen dokumentiert.

Aber bereits 1956 flüchteten anlässlich der ungarischen Revolution 200.000 Ungarn vor den Kommunisten und vor der Sowjetarmee nach Österreich. Den Flüchtenden und vor allem deren Kindern wurde bereitwillig jede Unterstützung gewährt. Mehrere Zehntausend zogen jedoch nach einem Aufenthalt in Österreich in andere Länder weiter.⁴⁸

1968 flüchteten als Folge des „Prager Frühlings“ 208.000 Menschen aus der Tschechoslowakei nach Österreich.⁴⁹ Auch von diesen zogen viele in andere westeuropäische Länder weiter. Es blieben lediglich weniger als 10% der geflüchteten Tschechen in Österreich, deren Kinder hier eigens für sie eingerichtete Schulen besuchten.⁵⁰

Unterschiedliche Faktoren waren für die relativ problemlose Eingliederung der tschechoslowakischen und ungarischen Flüchtlingsfamilien in unsere Gesellschaft verantwortlich:

- Der gemeinsame Kulturraum,
- die Zugehörigkeit zur christlichen Religion,
- die verwandtschaftlichen Beziehungen und
- Wien als Zentrum für günstige Bildungsmöglichkeiten sowie gute medizinische Versorgung.⁵¹

Die Akzeptanz der Zuwanderer durch „ingesessene Wiener“ war und ist, wie sich auch heutzutage häufig beobachten lässt, nach wie vor unterschiedlich. Speziell die fehlende Sprachkompetenz wird als Defizit empfunden.

Matthias Tschirf: „Österreichische LehrerInnen und Bildungsinstitutionen sollten vor Ort, also in den Herkunftsländern die Menschen vor ihrer Migration auf die Situation im Einwanderungsland vorbereiten. Ich verweise auf die

⁴⁸ Vgl. WEIGL 2009, S. 221.

⁴⁹ In der Tschechoslowakei wurde die Bewegung des „Prager Frühlings“ im August 1968 mit den Truppen des Warschauer Pakts blutig niedergeschlagen.

⁵⁰ Es handelt sich dabei um tschechoslowakische Schulen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde.

⁵¹ Vgl. WEIGL 2009, S. 221.

Volkshochschulen und Sprachinstitute, die hier durchaus hilfreich sein könnten. Das genau ist es, was meine Fraktion dringend vorschlägt.“⁵²

Umgekehrt werden die Sprachen der MigrantInnen und Flüchtlinge oftmals als nicht vollwertig und erlernenswert erachtet, nicht zuletzt weil sie im Wirtschaftsleben bisher eine untergeordnete Rolle spielten. Dieses Empfinden wurde und wird von politischen Parteien ideologisch ausgenützt. Religion und Sprachkompetenz führten zu einer selektiven Integration.

Die Erreichung einer Aufenthaltsgenehmigung in Österreich war immer schon schwierig. Das „Ersitzen des Heimatrechtes“ nach 10 jährigem ununterbrochenem Aufenthalt wurde erst nach 1896 möglich. Die Zehnjahresfrist hat heute noch, wenn auch mit gewisser Einschränkung, Bedeutung für die Erlangung der Staatsbürgerschaft. Neu ist die Forderung nach Grundkenntnissen der Landessprache lt. Integrationsvereinbarungen seit 2011.⁵³

3.2. Österreich, das Aufnahmeland

Trotz der immer rigider gewordenen Aufnahmebedingungen entwickelte sich Österreich zu einem Aufnahmeland.

Mitte der Fünfzigerjahre des 20. Jahrhunderts kam es in Zentral - und Westeuropa zu einer steigenden Nachfrage an Arbeitskräften. Während die ehemaligen Kolonialmächte Belgien, Frankreich, Großbritannien und die Niederlande den Bedarf vor allem durch Einwanderer aus ihren Kolonien deckten, rekrutierten Deutschland und die Schweiz, aber auch Österreich, ihre Arbeitskräfte aus dem

⁵² Matthias Tschirf, Landtagsabgeordneter der Österreichischen Volkspartei.
. Transkript. S. 129.

⁵³ Bestimmte Personen müssen sich nicht zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung verpflichten. Dies sind Personen, die zum Zeitpunkt der Erfüllung unmündig sind oder sein werden, denen aufgrund ihres hohen Alters oder ihres Gesundheitszustandes eine Erfüllung nicht zugemutet werden kann oder die schriftlich erklären, dass ihr Aufenthalt die Dauer von zwölf Monaten innerhalb von 24 Monaten nicht überschreiten wird. Damit verzichten sie zugleich auf die Stellung eines Verlängerungsantrages. Drittstaatsangehörige sind in der Regel mit Erteilung oder Verlängerung eines Aufenthaltstitels zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung verpflichtet. Durch die Integrationsvereinbarung soll unter anderem der Erwerb von Grundkenntnissen der Landessprache erreicht werden. Dies wird als besonders wichtig angesehen, um am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich teilhaben zu können. www.wien.gv.at/verwaltung/.../integrationsvereinbarung.html

südosteuropäischen Raum. Die Anwerbungen erfolgten nicht einseitig, sondern in Kooperation mit den Herkunftsländern, die über einen Arbeitskräfteüberschuss verfügten und sich durch die Arbeitsmigration einerseits eine Dämpfung ihrer Arbeitslosigkeit und andererseits Deviseneinnahmen durch Rücküberweisungen erhofften.⁵⁴

In Österreich begann der Wirtschaftsaufschwung einige Jahre später als in den Nachbarländern. Vorerst erfolgte eine Binnenmigration aus dem Burgenland, der Steiermark und aus Kärnten. Danach, zu Beginn der 1960er Jahre, wurde eine Zuwanderung aus dem Ausland angebahnt. So wurde seitens der damaligen Regierung, wie auch des Österreichischen Gewerkschaftsbundes vorgeschlagen, dass jeder Arbeitgeber bei Anstellung eines Ausländers gleichzeitig einem Österreicher einen Arbeitsplatz anbieten müsse. Der ÖGB setzte sich für ein Rotationsmodell ein, das vorschrieb, dass jeder Ausländer nach Saisonschluss das Land wieder zu verlassen hätte. Solcherart wurde eine flexiblere Ausländerbeschäftigung getätigt. Franz Olah, damaliger Präsident des ÖGB und Julius Raab, damaliger Bundeskanzler, einigten sich 1961 auf das Rotationsmodell. Damit war diese Vorgangsweise im politisch-administrativen System Österreichs verankert. Um Arbeitskräfte ins Land zu holen, schloss Österreich ein Anwerbeabkommen mit der Türkei und Jugoslawien ab. Diese beiden Länder arbeiteten eng mit Deutschland, dem weitaus größerem Arbeitsmarkt, zusammen. Ungeschulte, meist aus der bäuerlichen Bevölkerung der Türkei stammende Arbeiter, wurden nach Österreich geschickt. Besser ausgebildete Arbeiter mit „Industriearbeitserfahrung“ hingegen kamen vorwiegend aus Jugoslawien und wurden in den Industriestädten Deutschlands beschäftigt. Jugoslawien hatte bereits in den 1960er Jahren ein flächendeckendes Schulsystem, die Türkei hatte das nicht. Viele türkische Arbeiter, speziell Arbeiter aus den Dörfern Anatoliens, hatten daher eine rudimentäre oder gar keine Schulbildung.⁵⁵

Da die Einschulung an den Arbeitsplätzen durch die Arbeitgeber einen hohen Aufwand darstellte, kehrten die Arbeitnehmer nicht, wie besprochen, nach einem Jahr zurück. Ihre Verträge wurden alljährlich verlängert. Ihre schlechte Rechtsstellung erlaubte es aber, sie in Krisensituationen schnell wieder abzubauen.

⁵⁴ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach ICDUYGU. 2006, S. 3.

⁵⁵ Vgl. BAUBÖCK/PERCHINIG 2006, S. 730.

So wurden in den Jahren 1974–1976 55.000 Arbeitern kurzfristig die Arbeits- und Aufenthaltsbewilligung entzogen, 1982-1984 weiteren 33.000.⁵⁶

1973 erfolgte ein Anwerbestopp von Arbeitskräften. Auf Grund einer Beschwerde wurde das seit 1954 geltende Fremdenpolizeigesetz wegen mangelnder Konformität mit den Menschenrechten 1985 aufgehoben. Das führte zu einem Anwachsen des Familienzuzuges zu den bereits im Lande lebenden Arbeitern. Man öffnete damit, da nun das Recht auf Familienleben gegen die arbeitsmarktrechtliche Gestaltungsinteressen abzuwägen war, neue Aspekte für die Migration. So war der Weg für einen Perspektivenwechsel frei: Fort von temporären Aufenthaltsbewilligungen hin zu bleibenden Niederlassungen.⁵⁷

Bisher wurden die Migranten vor die Wahl gestellt, sich zwischen Rückkehr und Niederlassung zu entscheiden. Nach mehreren temporären Phasen der Verlängerung der Aufenthaltsbewilligungen konnten die Arbeiter damit rechnen, bleiben zu dürfen, obwohl das im Rotationsmodell anders festgelegt war. Daher entschlossen sich viele zur Nachholung der Familien, da eine Verschärfung der Einwanderungspolitik zu befürchten war.⁵⁸

1975 verabschiedete die Regierung das Ausländerbeschäftigungsgesetz, und man gründete den Ausländerausschuss. Dieser regelte prozentuell die Ausländerbeschäftigung und verlangte ein jährliches Festlegen von arbeitsmarktpolitischen Schwerpunktprogrammen.⁵⁹

Anfangs der 1990er Jahre wurde schließlich der Ruf nach einer Kontingentierung der Zuwanderer laut. So kam es zu einer Festschreibung einer Bundeshöchstzahl, also zur Quotierung des Gesamtanteils der Ausländer am heimischen Arbeitsmarkt. Die ausländischen Arbeitskräfte, insbesondere die Frauen nach ihrer Karenzzeit, erfuhren dadurch eine dramatische Verschlechterung ihrer Situation. Hier ist einer der Gründe für eine Verarmung der ausländischen Familien zu sehen.⁶⁰

⁵⁶ BAUBÖCK/PERCHINIG 2006, S. 730.

⁵⁷ Ebenda. S. 732

⁵⁸ Ebenda S. 734.

⁵⁹ Ebenda S. 734.

⁶⁰ Vgl. GÄCHTER 1995, SWS-Rundschau.S. 436.

3.3. Politisch, demografischer Kontext

Ein kurzer, sozialpolitischer Exkurs soll die spezielle Lage der Gastarbeiter und ihrer Familien in Österreich aufzeigen.

Bis 1994 wuchs die Mobilisierung der Arbeitskräfte durch die ständige Erweiterung der Europäischen Union (EU) stark an. Die Zahl der in Österreich lebenden Ausländer lag bei 713.000, das waren doppelt so viele wie sieben Jahre zuvor. Österreich lag damit im europäischen Spitzenfeld. Das Schüren der Angst parteipolitischer Bewegungen im Land und die Haltung einiger Printmedien bewirkten zusätzlich wachsenden Widerstand in der Bevölkerung gegenüber den aus dem Ausland kommenden Arbeitssuchenden. Das Bundesministerium für Inneres war für die Zuwanderung verantwortlich und schnürte ein sehr enges Gesetzespaket für die AsylantInnen und MigrantInnen. So wurden auch, die in Österreich geborenen Kinder in die Aufenthaltsgenehmigungsquote einberechnet. Eine Aufhebung von Bestimmungen im Fremden- und Ausländerrecht durch ein Höchstgericht verhinderte immerhin, dass Jugendliche und Kinder der zweiten Generation, deren Eltern länger als 8 Jahre in Österreich lebten, abgeschoben werden konnten. Aus dieser Situation heraus entstanden die Probleme der kleinräumigen Konzentrationen von ArbeitsmigrantInnen in Billigwohngebieten und damit verbunden die Ballung von Migrantenkindern an bestimmten Schulstandorten.⁶¹

Anders ist die Struktur der Flüchtlinge, speziell die der Flüchtlinge aus dem Bosnienkrieg, zu sehen. Unter diesen Menschen befanden sich alle sozialen Schichten der Bevölkerung und alle Berufsgruppen eines Landes. Sie verteilten sich im gesamten Wohngebiet der Stadt. Das alte AKH⁶², die Messehalle und aufgelassenen Fabriken wurden für die Flüchtenden und ihre Familien bereitgestellt. Die Intention vieler MigrantInnen war es, nach einiger Zeit in die Heimat zurückzukehren oder in andere Staaten weiterzuziehen. Dennoch blieben 65.000 Flüchtlinge in Österreich.⁶³ Für die Österreicher bedeutete dies ein Umdenken. Das klassische, traditionelle Modell der scheinbar homogenen Gesellschaft entwickelte sich zu einem Bild der multikulturellen Gesellschaft. Hier einige Zahlen zur

⁶¹ Vgl. WEIGL 2009, S. 224.

⁶² Allgemeines Krankenhaus im 9. Wiener Gemeindebezirk

⁶³ Vgl. Profil. 2012, S. 30.

Erläuterung: Nach dem Zerfall Jugoslawiens waren 1991/92 zwei Millionen Menschen auf der Flucht. 13.000 Kroaten und 90.000 Bosnier kamen nach Österreich.⁶⁴ 1999 nahm Österreich 5.000 Kosovo-Albaner auf. Von diesen Flüchtlingen kehrten die meisten Kroaten und 30.000 Bosnier in ihre Heimat zurück. Es blieben 6 Flüchtlinge auf 1000 Österreicher bei uns.⁶⁵

4. Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik

Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik ist in unmittelbarem Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung der österreichischen Gesellschaft zu sehen. Sie ist als Reaktion auf das Zusammenwirken von Diversität und Intersektionalität in dieser scheinbar monokulturellen Gesellschaft zu verstehen.

4.1. Pädagogischer Kontext /Bezüge zum österreichischer Lehrplan

Die politische und sozioökonomische Situation der Schulen war Grund für die Weiterentwicklung von der Gastarbeiterpädagogik zur „Interkulturellen Pädagogik“, entstanden doch mittlerweile neben allen pädagogischen Fragen auch soziokulturelle, ökonomische und organisatorische Probleme im Unterricht. Ab 1980 besuchten Türken, Serben und Kroaten, Albaner, Bosnier sowie viele Roma dieselben Klassen. Sie saßen durchaus friedlich beieinander und absolvierten die Sprachkurse für Kinder mit „nichtdeutscher Muttersprache“. Doch ab 1991 mit dem Ausbruch des Balkankrieges war dies aus politischen und soziokulturellen Gründen, die im Herkunftsland der Flüchtlinge lagen, nicht mehr möglich. Die verschiedenen Familien, die unterschiedlichen Ethnien angehörten, waren durch die „ethnischen Säuberungen“ am Balkan so verunsichert, dass an einen gemeinsamen Unterricht nicht zu denken war. „Es stiegen völlig verstörte Frauen, Alte, die auf Sesseln getragen wurden, weil es keine Rollstühle gab, Kinder aus den Bussen und Zügen.“⁶⁶ Daher wurden nun vermehrt multilinguale LehrerInnen, die zum Teil mit den Flüchtlingen gekommen waren, an den Wiener Schulen beschäftigt. „Serbokroatisch“

⁶⁴ Vgl. Profil. 2012, S. 28.

⁶⁵ Vgl. Der Standard. 22./23. Jänner 2011, S. 6 -7.

⁶⁶ Vgl. Profil. 2012, S. 29.

hieß dieses Unterrichtsfach vor 1991. Seit dem Bosnienkrieg wurde klar zwischen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch unterschieden. Dieser zusätzliche Unterricht war und ist als „Parallelunterricht“ organisiert. Die Unterrichtsform ist jedoch nicht sonderlich erfolgreich, da die betroffenen Kinder viele Stunden des Regelunterrichts versäumen. Auch die Zusammenarbeit der LehrerInnen fordert von den betroffenen KollegInnen Einfühlungsvermögen und gegenseitige Wertschätzung.

Marijan Z.: „Das Teamteaching! Nicht alle LehrerInnen arbeiten gut zusammen. Da geht viel Zeit und Kapazität verloren. Am Nachmittag, wenn die Kinder nur schlecht oder gar nicht betreut sind, wäre der „Native-Speaker“ viel wichtiger. „Deutsch für Ausländer“ als unverbindliche Übung oder so. Das Organisationsgesetz sieht vor, dass ein Pflichtgegenstand mit einer unverbindlichen Übung gemeinsam am Nachmittag angeboten wird. Die Kollegen sind der Meinung, die Schüler kämen sonst nicht. So geht der zweite Lehrer kopieren, flüstert im Hintergrund mit Schülern, korrigiert vielleicht die Hefte der Klasse. Das ist kein Gewinn für die Schüler und kostet Geld. Es kommt auch zu Eifersüchteleien unter den LehrerInnen. Das ist schlecht und wirklich schade um die Ressource.“⁶⁷

Mustafa K.: „Ich halte diese Einrichtung des parallel geführten Muttersprachenunterrichts für schlecht. Sie hält die Schüler ab, die Notwendigkeit der Integration und des raschen Spracherwerbs zu erkennen. Speziell bei den Türken. Sie leben in einer Parallelgesellschaft. Das Argument der Rückkehr zählt heute nicht mehr. Man muss die Landessprache können, um hier eine Existenz aufzubauen.“⁶⁸

Viele der LehrerInnen mit Migrationshintergrund, auch die beiden eben zitierten, arbeiteten am Beginn ihrer Lehrtätigkeit in Wien als „Muttersprachenlehrer“ oder Teamlehrer. Umso bemerkenswerter war ihre oft negative Haltung dieser Unterrichtsorganisation gegenüber. Die Zusammenarbeit mit diesen LehrerInnen zeigte den sterreichischen KollegInnen jedoch, dass hier hoch qualifizierte TeampartnerInnen mit ihnen arbeiteten.

In den 1990er Jahren fand ein allgemeiner Umdenkprozess in der Förderpädagogik statt. Man versuchte neue Wege zu finden, um vorhandene Fähigkeiten bei den Kindern und deren Ressourcen zu nützen. Der Blick weg von den Defiziten hin zu den Stärken der Schüler brachte den Paradigmenwechsel. Dieser veränderte Zugang wirkte sich auch auf die Entwicklung der Interkulturelle Pädagogik aus. Man nahm bewusst wahr, dass auch Migrantenkinder sehr wohl mit unterschiedlichen

⁶⁷ Transkript. S. 98.

⁶⁸ Transkript. S. 122.

Kompetenzen ausgestattet sind. Die LehrerInnen gingen dazu über, diese Kompetenzen der Kinder zu stärken und auf diesem Weg allfällige Schwierigkeiten, wie mangelnde Sprachkompetenz, zu minimieren.

Maurice Bloch stellt in den 1990er Jahren bei Untersuchungen fest, dass die kulturellen Konzepte durch Sprache und zu einem großen Teil nonverbal, also durch Haltungen und Handlungen weitergegeben würden. Er verweist darauf, dass alle Kinder, sowohl aus den Minoritätskulturen als auch Kinder aus den Majoritätsgemeinschaften, Informationen nur teilweise akustisch abspeichern.⁶⁹ Ein großer Anteil der Informationen liegt im nonverbalen Bereich, was zur Folge hat, dass durch Übersetzungen von Arbeitsblättern und qualitativ mangelhaften Arbeitsunterlagen Inhalte verloren gehen, die aber durch den persönlichen Kontakt mit den PädagogInnen wettgemacht werden. Alle Informationen, die im Bildungsprozess angeboten werden, sind für alle Schüler und Schülerinnen von Interesse und Bedeutung. Der Unterricht ist daher bewusst und zielorientiert zu organisieren. Speziell in multikulturellen Klassen ist eine klare Struktur und Organisation des Unterrichts sehr wichtig und trägt wesentlich zum Unterrichtserfolg bei. Als Bezugsperson für Kinder, die in einer anderen Kultur und mit einer anderen Sprache als der deutschen aufgewachsen sind, sind lt. Lehrplan der Volksschulen aus dem Jahre 2005 multilinguale PädagogInnen von großem Wert und eine wichtige Ressource. „Die methodische Herangehensweise ist eine mehrdimensionale Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen. Die Fördermaßen sind dann erfolgreich, wenn sie individuell nach einem Förderprogramm durchgeführt werden. Diese Förderprogramme sollen auf kulturgeprägte Redewendungen, kulturspezifische Wahrnehmungen und Autoritätsvorstellungen sowie auf transkulturelle Bezüge Rücksicht nehmen. LehrerInnen als KulturvermittlerInnen sind in die Planung und Unterrichtsarbeit einzubeziehen, um allfällige Barrieren abzubauen und Erfolge zu ermöglichen.“⁷⁰

Der Lehrplan fordert in den Allgemeinen Bildungszielen weiters Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein als tragende, handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft ein.⁷¹ In Hinblick auf die Interkulturalität besagt der Lehrplan: „Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe

⁶⁹ Vgl. BLOCH 1994, S. 276.

⁷⁰ Vgl. Lehrplan der Volksschule. 2005, S. 2.

⁷¹ Vgl. Lehrplan der Volksschule. 2005. S. 1.

erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Der Aspekt des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppe werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. Österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.“⁷² Um diese Lehrplanforderungen aus dem Allgemeinen Teil des Lehrplans umzusetzen, waren Fortbildungsveranstaltungen und Begegnungen mit den Eltern der Kinder und den PädagogInnen, die mit den Kindern nach Österreich kamen, aufzunehmen.

Herr Djordje D. umreißt Interkulturalität mit eigenen Worten:

Djordje D.: „Interkulturalität ist die Realität, in der wir leben. Früher dachte ich Serbien/Bosnien ist interkulturell, aber Interkulturalität zeigt sich in London und in Wien, auf jedem Fleck der Erde, noch klarer als daheim. Das Verhalten der Menschen kann sein entweder wegschauen oder wahrnehmen. Es gibt immer zwei Wege entweder Ablehnung oder Engagement für die Situation. Meine Interkulturalität wurde mir bei meiner Ankunft in Wien 1993 bewusst.“⁷³

Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit im Sinne von Wertschätzung der kulturellen Eigenheiten und Unterstützung im Integrations- und Bildungsprozess sowie in vielerlei Bereichen des täglichen Lebens waren gefordert. Die MigrantInnen wurden nicht immer als willkommene MitbürgerInnen gesehen. Durch die schwierige soziale und wirtschaftliche Lage der MigrantInnen war es wichtig, die kulturelle Selbstachtung und Wertschätzung der Familien und deren Kinder zu unterstützen. Für diese Unterstützung wurden jeweils PädagogInnen, die mit den Flüchtlingen nach Österreich gekommen waren, als besonders hilfreich empfunden. Sie waren die Brückenbauer zwischen den Kulturen, gleichsam die MentorInnen der Kinder. Für die österreichischen LehrerInnen war es wesentlich, die bilingualen Qualitäten der neuen MitbürgerInnen schätzen zu lernen und allfällige Berührungängste abzubauen. Besonders in höheren weiterführenden Schulen wurde jedoch eine monolinguale Orientierung sichtbar. Oft kam es zur Aussonderung von begabten SchülerInnen auf Grund der Defizite in der eingeforderten „Bildungssprache“. Um solchen Entwicklungen zu begegnen, mussten die Methoden den Bedürfnissen angepasst werden, was oft mit Überwindung von Widerständen verbunden war. Hiefür war das Abrücken vom Frontalunterricht hin zu einem gut organisiertem,

⁷² Vgl. Lehrplan der Volksschule. 2005, S. 2.

⁷³ Transkript. S. 94.

„offenen Unterricht“⁷⁴, der die Eigenständigkeit der SchülerInnen förderte und ihnen zeigte, wie sie auch mit geringen Sprachkenntnissen ihr Wissen und ihre Kompetenzen beweisen können wesentlich. Dazu war es notwendig, LehrerInnen mit bilingualer Kompetenz anzustellen, was in vielen Fällen die Aufnahme von PädagogInnen mit Migrationshintergrund bedeutete. Da die Entwicklung der Migration in den Westeuropäischen Staaten im Großen und Ganzen vergleichbar war, wurden auf internationaler Ebene in den 1970er Jahren im Rahmen des Europarates Empfehlungen festgelegt. In Österreich erfolgte im Schuljahr 1975/76 für Kinder aus dem früheren Jugoslawien und im darauf folgenden Jahr aus der Türkei die Einrichtung des Muttersprachenunterrichts.⁷⁵

4.2. Intersektionalität und Diversität

LehrerInnen mit Migrationshintergrund bringen einen großen individuellen Erfahrungsschatz in unsere kulturelle und schulische Landschaft. Sie ermöglichen in den Schulen die Schaffung eines „konjunktiven Erlebnisraumes“.⁷⁶ Darunter versteht man in der qualitativen Sozialforschung verbindende Erfahrungsräume, die auf gemeinsamen oder gleichartigen biographischen oder kollektivbiographischen Erlebniszusammenhängen beruhen. Erhebungen in Deutschland zeigen, dass Eltern und Kinder sich mit dieser Zugehörigkeitskonstruktion identifizieren. Konjunktive Erfahrungen können als „fundamentale, existentiell bedeutsame Zusammenhänge, die die Sozialisation von Individuen bestimmen und mit anderen geteilt werden“ beschrieben werden.⁷⁷

Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen sind der Migrationshintergrund und die individuellen Erfahrungen mit Interkulturalität und Integration eine wertvolle Ressource für Familien, die in vergleichbaren Situationen leben. Nicht alle PädagogInnen sind bereit, sich zu ihren Wurzeln und somit zu diesen

⁷⁴ Offener Unterricht: Unterrichtsmethode, bei der die SchülerInnen Zeitpunkt, Inhalt und Sozialform zu einem vorher diskutiertem Thema wählen können.

⁷⁵ Vgl. CINAR 1998, S. 25.

⁷⁶ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach MANNHEIM 1980, S. 271.

⁷⁷ Vgl. GEORGI 2011, S. 31.

Erfahrungsräumen zu bekennen. Womöglich befürchten einige LehrerInnen daraus resultierende Ressentiments.⁷⁸

4.2.1. Intersektionalität

In der Migrationsforschung gelten Geschlecht, Ethnie und Klasse als die zentralen Kategorien für die Entscheidung über Macht und Unterdrückung. Jeder von uns gehört mehreren Gruppen gleichzeitig an. Jeder Mensch ist intersektional identifiziert. Die Intersektionalität als ungleichheitsgenerierende Dimension sind speziell in den Kulturwissenschaften und in den Gender Studies ein wichtiges, vieldiskutiertes Thema.

Bereits ab den 1970er Jahren wurden im deutschen und im französischen Raum die ersten feministischen Debatten über die Stellung der Frauen geführt. Viele sozialwissenschaftliche Studien legten offen, dass Ethnie, Klasse, Geschlecht und Sexualität für die Gesellschafts-, Migrations- und Ungleichheitsforschung ausschlaggebende Indikatoren seien. Intersektionalität ist vor allem in den Gender- und Queers Studies das entscheidende Thema geworden. Alter, Sexualität und sexuelle Neigung, Nationalität und Religionszugehörigkeit - diese wird in den Migrationsforschungen häufig ausgespart- erweitern die Diskussion. Es erhebt sich die Frage, wie viele Kategorien bei einer Analyse zu beachten sind. Sind es nur die traditionellen drei Gruppen Geschlecht, Rasse, Klasse oder müsste man diesen noch eine Vielzahl von Faktoren wie zum Beispiel Generationenzugehörigkeit oder Behinderung hinzufügen?⁷⁹

Rassismus und Sexismus haben in ihrer Form der Anerkennung und Ausgrenzung viele Parallelen. Die Dichotomie von ja/nein, schwarz/weiß lässt kein Dazwischen zu. Entweder man gehört dazu, oder nicht. Es existieren feste Bilder, wie ein Mann, eine Frau zu sein hat. Man meint, die Zugehörigkeit der meisten Menschen an deutlichen äußeren Zeichen bestimmen zu können sowie zu Rassen und zu Geschlecht zuordnen zu können. Diese biologistisch argumentierte Meinung wird auch heute noch von vielen Menschen vertreten. Forschungserkenntnisse und veränderte Kategorienbildungen haben im Allgemeinen an diesen festgefahrenen Vorstellungen leider nur wenig geändert. So ist erklärbar, dass Stereotypen über Männer und

⁷⁸ Vgl. GEORGI 2011, S. 30.

⁷⁹ Vgl. HOLZLEITHNER 2002, S.134.

Frauen, Ausländer und Inländer, was sie können und dürfen, wie sie sich zu verhalten haben, nur schwer zu verändern sind. Durch gezielte Desinformation in einschlägigen Medien kann aus persönlichem Rassismus rasch und unkontrolliert institutioneller Rassismus entstehen. Persönlicher Rassismus liegt vor, wenn Vorurteile, Anfeindungen oder Vorbehalte von einzelnen gegen bestimmte Personen ausgeübt werden. Institutioneller Rassismus liegt vor, wenn eine Organisation mit administrativen, bürokratischen oder gesellschaftlichen Mechanismen bestimmte Gruppen einschließt oder ausschließt. Sexismus zeigt sich auf der persönlichen Ebene durch abwertende Behandlung, Diskriminierung. Institutioneller Sexismus zeigt sich in der Sprache, z.B. durch Weglassen der weiblichen Form bei Wörtern oder durch Ungleichbehandlung vor dem Gesetz und am Arbeitsplatz⁸⁰

Nach Holzleithner⁸¹ ist die Einteilung der Population in Frauen und Männer, nach Kulturen und Ethnien in einigen Zuwanderländern ein probater Weg, mit dem „Ausländerproblem“ umzugehen. Hier liegt eine rechtspopulistische Interpretation der ökonomischen und gesellschaftspolitischen Situation vor, die durch das Hinweisen auf das Fremde, eine bewusste Ausgrenzung von Gruppen anregt. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Menschen sind nach heutiger Ansicht eine kulturelle Ausformung der Natur. Sie entstehen durch die auf Ungleichheit begründeten Gesellschaftsgruppierungen. Die diversen Formen und Erscheinungsbilder sozialer, sprachlicher, religiöser und auch politischer Gruppierungen sind durch äußere Einflüsse entstanden und keineswegs biologisch homogene Kategorien.⁸²

Traditionell dachte man Kultur und Geschlecht, speziell in der Bildungsvermittlung in Österreich, ab dem 19. Jahrhundert nahezu ausschließlich in homogenen Lerngruppen, nämlich männlich und deutschsprachig. Monolingual orientierte Lehrpläne und die entsprechenden Unterrichtsmittel für Frontalunterricht wurden konzipiert. Scheinbare Homogenität schien eine Garantie für hohe Qualifikation. Vielfalt empfand man als Störfaktor und lehnte sie ab. In der Volksschule war Koedukation, speziell im ländlichen Bereich, aus organisatorischen Gründen üblich. Im städtischen Bereich hingegen erfolgte der Unterricht getrennt geschlechtlich. Mit dem Übertritt in die Sekundarstufe wurde die Monoedukation (auch Seedukation),

⁸⁰ Vgl. PASEKA 2008, S. 123.

⁸¹ HOLZLEITHNER, Elisabeth ist Universitätsassistentin am Institut für Rechtsphilosophie und Rechtstheorie an der Universität Wien.

⁸² Vgl. HOLZLEITHNER 2002, S. 135.

also die getrennt geschlechtliche Erziehung ausschließlich angeboten. Im ländlichen Gebiet gab es für Burschen deutlich mehr Möglichkeiten für den Besuch eines Gymnasiums als für Mädchen. Rassismus und Sexismus als gesellschaftliches Phänomen waren so alltäglich, dass sie nicht als solche wahrgenommen wurden.

Erst ab den 1970er Jahren entstanden die ersten Bedenken gegenüber der getrennt geschlechtlichen Erziehung. Die Koedukation in den Schulen wurde damals mit Druck seitens der Verantwortlichen, oft gegen den Willen der Eltern und der Lehrerschaft, durchgesetzt. Die Bildung für eine gehobene Berufstätigkeit wurde für Mädchen in vielen Fällen als nicht wichtig erachtet. Durch die übergroßen Verluste an Männern in den Kriegen des 20. Jahrhunderts wurde es notwendig, Frauen an die Arbeitsplätze der Männer zu rufen. Das bedeutete die Chance für Frauen zu beweisen, dass sie mit entsprechender Ausbildung viel zu leisten im Stande waren. Heute sieht man klar, dass Intersektionalität für den Zugang zum Arbeitsmarkt ein entscheidendes Kriterium ist.

4.2.2. Diversität

Diversität bedeutet Vielfalt. Faktoren, wie Religion, Weltanschauung, Bildung, Beruf, soziale Schicht charakterisieren und beeinflussen die Mitglieder einer Gruppe wesentlich. Man spricht von Interindividueller Diversität.⁸³ Darunter versteht Robert Borofsky die Tatsache, dass sich Mitglieder *einer* Ethnie voneinander unterscheiden. Ulf Hannerz nennt sieben Argumente, die für eine Wertschätzung kultureller Diversität sprechen.

1. Das Grundrecht auf eigene Kultur, unter dem Aspekt, dass Kultur ein Medium menschlicher Interaktion ist.
2. Das Recht auf Gleichheit und Selbstbestimmung,
3. Vorteile für die Erhaltung der ökologischen Ressourcen,
4. politische und ökonomische Abhängigkeiten können aufgeweicht werden,
5. ästhetische Aspekte der kulturellen Diversität sind reizvoll, schön und interessant.

⁸³ Vgl. BOROFSKY 1994, S. 314.

6. Eine brauchbare Provokation für den Intellekt durch Konfrontation mit Kreativität und
7. fundiertes Wissen darüber, wie gewisse Dinge funktionieren und wie man alternative Umgangsweisen erhalten kann.

Hannerz nennt vor allem das Grundrecht auf eigene Kultur, unter dem Aspekt, dass Kultur ein Medium menschlicher Interaktion ist. Ebenso ist das Recht auf Gleichheit und Selbstbestimmung bei Hannerz zentral gestellt.⁸⁴ Mit den Worten eines meiner Informanten wurde das wie folgend ausgedrückt.

Kemaletti E.: „Viele Kulturen und viele Sprachen und Nationen treffen in unseren Schulen aufeinander. Wichtig ist Wertschätzung und Toleranz auf der ganzen Welt. Als Beispiel: Die türkischen Kinder befinden sich in zwei Welten, an der Grenze dieser Welten der Familie und des öffentlichen Lebens in Österreich. Sie sollten von jeder Kultur das Beste übernehmen. Das wäre ideal.“⁸⁵

Frau Sanja B. beschrieb die Veränderung ihrer Einstellung zu ihrer Herkunftskultur. Seit sie selbst erwachsen wurde, sind ihr ihre Muttersprache und ihre Staatsbürgerschaft wichtig. Diversität wird hier zum Lebensgrundsatz.

Sanja B.: „Früher war ich sehr bemüht mich den Österreichern anzugleichen. Aber davon bin ich total abgekommen. Mir ist Bosnien sehr wichtig. Ich habe auch die Bosnische Staatsbürgerschaft behalten. Leider ist es nicht möglich zwei Staatsbürgerschaften zu führen.“⁸⁶

Weiters sieht Ulf Hannerz in der Diversität Vorteile für die Erhaltung der ökologischen Ressourcen. „Kulturelle Diversität ist reizvoll, schön und interessant.“ Herr Djordje nahm in seiner Erzählung über eine Veranstaltung auf der Schmelz die Multikulturalität und die Begeisterung, mit der diese Vielfalt aufgenommen wurde zum Thema, wenn auch mit ethnozentralistischer Einschränkung.

Djordje D.: „Ich habe auf „der Schmelz“ (Anm: Sportplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk) einmal einen bosnischen Tanz mit Kindern aufgeführt. Das war ein Riesenerfolg. Ich übernahm, auf Ersuchen der Leiterin, eine Kindertanzgruppe. Es tanzten Kinder und Mütter begeistert mit, egal welche Tänze mit welcher Musik gespielt wurden. Nur bei einem türkischen Tanz, war eine abwartende Haltung zu bemerken. Die Melodie klang so fremd und traurig.“⁸⁷

⁸⁴ Vgl. HANNERZ 1995, S. 57.

⁸⁵ Transkript. S. 103.

⁸⁶ Transkript. S. 106.

⁸⁷ Transkript. S. 96.

Auch der türkisch/kurdische Lehrer war sich seiner Aufgabe bewusst. Er versuchte vor allem mit Hilfe der Musik eventuelle kulturelle Differenzen als Bereicherung und als Gewinn aufzuzeigen.

Kemaletti E.: „Ich sehe mich als einen Kulturträger unterschiedlicher Kulturen. Ich betreibe viel Sport mit den Schülern. Ich betreibe auch aktiv Musik, ich spiele Saiteninstrumente. In der Schule und in einer Band. Das wissen meine Schüler. Die Mitglieder der Band sind international, der Sound ist orientalisches durch die Instrumente, auch Dudelsack ist dabei. Wir spielen österreichische Lieder mit orientalischen Instrumenten und orientalischem, keltischem und türkischem Klang. Diese kulturelle Interaktion wird von allen begrüßt, auch von den Österreichern.“⁸⁸

In Wien wurde im Jahr 2004 die Magistrat-Abteilung 17 eingerichtet, die sich speziell für Integration und Diversitätsmanagement in der Bundeshauptstadt verantwortlich fühlt. Hier wird unter anderem an der allgemeinen Verbesserung der Betreuungsverhältnisse, der Weiterentwicklung und Professionalisierung, der Sprachförderung, der Evaluierung der Ergebnisse und dem strukturellen Austausch mit anderen Integrationsförderungen gearbeitet.⁸⁹

Die von mir interviewte Gemeinderätin Nurten Yilmaz ist eine Mitarbeiterin in diesem Magistrat und Vertreterin der Sozialdemokratischen Partei Österreich (SPÖ) im Wiener Gemeinderat. Nach ihrer Aussage zeigt die reichhaltige Aufgabenstellung, dass man sich sehr wohl bewusst ist, dass wir uns um Menschen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen und Bildungslevel, mit sprachlicher und kultureller Vielfalt, sozioökonomischen und altersbedingten Diversitäten kümmern müssen. Mit dieser Vielfalt sind Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenheiten verbunden, die in einer Gemeinschaft gefördert und genützt werden sollen. Um dies in einem Ballungszentrum zu ermöglichen, ist das „Diversitätsmanagement“ geschaffen worden. Es soll die Vielfalt in unterschiedlichen Organisationen zum Wohl einzelner Individuen und Gruppen nutzen und fördern, wie das der Homepage der Magistratsbehörde 17 zu entnehmen ist.⁹⁰

Das betont auch Gemeinderätin Nurten Yilmaz bei unserem Interview.

⁸⁸ Transkript. S. 103.

⁸⁹ Vgl. www.wien.gv.at/menschen/integration/

⁹⁰ Vgl. <http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/> am 20.02.2012

N. Yilmaz: „Wir haben wienweit 33% MigrantInnen. Bei den Jugendlichen unter 16 Jahren gibt es 48 %. Das bedeutet, dass sich die Zahlen in den kommenden Jahren weiter verändern werden. Wir finden hier ein großes Betätigungsfeld. Integration betrifft sowohl die Zuwanderer und Zuwanderinnen als auch die Aufnahmegesellschaft. Unsere Aufgabe ist das Diversitätsmanagement, die Förderung von Projekten, die Schulung der Zuwanderer und die Unterstützung der Neuzuwanderer bei ihren unterschiedlichsten Problemen.“⁹¹

Frau Yilmaz vertrat die Meinung, dass mit der zunehmenden Diversität der Bevölkerung ein intensiver Bildungsauftrag verbunden sei. Diversität sei eine Herausforderung für die Politik und die Pädagogik. Die Vielfalt als Ressource zu sehen und nicht als einen Grund für Segregation zu erachten, wäre im Sinnen einer gelungenen Integration anzustreben.⁹²

Das Schulsystem reagiert auch heute noch auf Diversität und Pluralität mit kompensatorischen Stütz- und Fördermaßnahmen. Viel zu oft werden die kulturelle Diversität und die Leistungsdifferenz mit Ausgrenzung beantwortet. Quer durch alle Nationalitäten der Minderheiten - Polen, Ungarn, Türken, Serben - benötigen 2/3 der Schüler sonderpädagogische Unterstützung. Dieser bedenklichen Situation muss mit einer vielschichtigen Gesamtstrategie begegnet werden Die individuelle Identitätsbildung sollte in der Lebenspraxis Platz finden und als Kapital empfunden werden. Diversität ist als Leitkategorie und als praktische Erfahrung im Alltag zu sehen. Sie wird erst dann in das kollektive Gedächtnis eingedrungen sein, wenn sie als die Norm der Gesellschaft betrachtet wird. Aufgabe der Bildungspolitik ist es, eine Veränderung des homogenen Verständnisses von Bildungseliten zu mehr Heterogenität in ihren Machtverfügungen und gerechtere Chancenverteilungen herbei zu führen. Das bedeutet ein Umdenken im Bildungszugang für die Menschen unterschiedlichster Zugehörigkeiten und Altersgruppen und fordert einen dynamischen Umgang mit Wissensvermittlung, Ausbildung und Nutzung der Fähigkeiten und Kompetenzen aller Menschen.

⁹¹ Transkript. S. 125.

⁹² Vgl. <http://www.wien.gv.at/gesundheit-soziales/> 29.02.2012

5. Themenrelevante Begrifflichkeiten

Für die Gesprächsführung mit meinen InformantInnen erachtete ich es als notwendig, selbst Klarheit über Definitionen und Fachbegriffe zu gewinnen. Obwohl ich in der vorliegenden Arbeit bereits einige der folgenden Termini verwendet habe, möchte ich sie hier nochmals aufgreifen.

5.1 Interkulturalität

Der Begriff „Interkulturalität“ bezeichnet eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Zum einen wird durch ihn ausgedrückt, dass es Unterschiede zwischen Kulturen gibt und zum anderen zeigt er an, dass es trotz dieser Unterschiede zu Möglichkeiten des Austausches zwischen den Kulturen kommt.⁹³

Rainer Fuchs hält für den Begriff „Interkulturalität“ folgendes fest: „Der Begriff 'interkulturell' wird verwendet, um auf die Beziehungsqualität einer gegenseitigen Akzeptanz, Toleranz und Gleichwertigkeit der Kulturen zu verweisen. Er schließt die Notwendigkeit verständigungsorientierter Kommunikation ein.“⁹⁴

5.2 Transkulturalität

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu Austauschprozessen und Verflechtungen zweier oder mehrerer Kulturkreise. Das führte dazu, dass die einzelnen Menschen sowohl eigene als auch fremde Kulturelemente tragen, die die Grenzen verschwimmen lassen. Es ist in diesem Zusammenhang zu beobachten, dass über die nationalen Grenzen und Kontinente hinweg ein Netzwerk errichtet wurde, das es ermöglichte, vielfältige Beziehungen und Kontakte zwischen den Herkunftskulturen und dem Gastland zu unterhalten. Dies betrifft den Austausch von Gütern, Informationen oder institutionellen Beziehungen. Daher kommt es zu Konstruktionen kulturübergreifender Identitäten.⁹⁵

5.3 Interkulturelle Kompetenz

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu

⁹³ Vgl. FÖLDERS 2009, S 512.

⁹⁴ . FUCHS 2001, S. 38.

⁹⁵ Vgl. Wörterbuch der Völkerkunde. S. 381.

interagieren.“⁹⁶ Es werden in dieser von Darla Deardorff verfassten Definition die Motivationsebene, die Handlungskompetenz und die Reflexionskompetenz als Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts bezeichnet. Interkulturelle Kompetenz zielt auf einen dynamischen Kulturbegriff ab. Spezielle Fähigkeiten wie emotionale Kompetenz und die Entwicklung interkultureller Sensibilitäten und Fertigkeiten von Wahrnehmung, Denken und Handeln sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördern die Interkulturelle Kompetenz.

Georg Auernheimer definiert „Interkulturelle Kompetenz“ als die Fähigkeit, sich exemplarisch auf eine fremde Kultur einzulassen, um für die möglichen Kulturdifferenzen offen und sensibel zu werden und auch, um sich der eigenen Kulturgebundenheit bewusst zu werden. In der Einleitung zu einem Sammelband zum Thema „Interkulturelle Erziehung im Schulalltag“ verweist Auernheimer auf die Präsenz des Themas in Fortbildungsveranstaltungen und Trainingsprogrammen unterschiedlicher Professionen. Fachkräfte in Sozialberufen und Menschen aus der Wirtschaft werden hier für interkulturelles Management vorbereitet. Gefahr sieht Auernheimer in der „bereichsunspezifischen Kompetenz“, in der der Gebrauch des Begriffes strapaziert wird.⁹⁷

Einer meiner Interviewpartner erwähnte ebenfalls, dass alle Menschen die mit Menschen aus anderen Ethnien interagieren, Interkulturelle Kompetenz sowohl in der Arbeit als auch im Alltag brauchen. Unser privates Umfeld und unsere berufliche Welt, so auch die Schule, sind von der Globalisierung und Mobilität des 20. und 21. Jahrhunderts gekennzeichnet. In dieser Welt ist Interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselqualifikation. Sie zu erlangen, gehört zu den allgemeinen Bildungszielen jedes anspruchsvollen Curriculums sowie zu den Zielen der Persönlichkeitsentwicklung.

5.4. Kulturträger und Kulturträgerin

Viele meiner GesprächspartnerInnen bezeichneten sich als KulturträgerInnen. Nicht alle waren sich sicher, welche Kultur sie vertreten. Aber dass sie in ihrer Individualität eine Kulturvermittlerrolle einnehmen, war für alle eine gegebene Tatsache. Einige

⁹⁶ DEARDORFF, 2004, S.14.

⁹⁷ Vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 7.

sprachen auch von einer „Mischkultur“, in die sie im Laufe von Jahren hineingewachsen wären. Csaba Földes beschäftigt sich intensiv mit dem Phänomen der Interkulturalität und der Kulturträgerschaft. „Interkulturalität stellt zunächst auf der Objektebene ein Phänomen und eine Art Beziehung dar, die in der Regel zur Herausbildung einer „dritten Größe“ führt. Auf der Metaebene, auf der Ebene der Reflexion hingegen handelt es sich um ein dynamisches und disziplinübergreifendes Konzept, das sich aus Erschließung von Bedingungen, Möglichkeiten und Folgen einer Interaktion zwischen Kulturen richtet, einschließlich ihrer Wahrnehmungen. Das bedeutet, dass unterschiedliche Kulturträger, also Individuen der Eigenkulturen und der Fremdkulturen aufeinander treffen. Es entsteht das Interkulturelle oder eine 'Zwischenkulturelle Kultur', die dritte Größe. Es gibt grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen allen Menschen, egal aus welcher Kultur oder Ethnie sie stammen.“⁹⁸

Diese Universalien aller Menschen, egal aus welcher Kultur oder Ethnie sie kommen, wurden auch von einigen meiner InterviewpartnerInnen angesprochen. Menschen können miteinander in einfachster Weise kommunizieren. Körpersprache, Gestik, Mimik, Blick, Lachen und Weinen sind Äußerungen, die verstanden werden. Multikulturelle LehrerInnen wirken in ihrem schulischen Umfeld auch als KulturübersetzerInnen. Sie werden von LehrerInnen aus dem Kollegium um Erklärungen für bestimmtes Verhalten gefragt. In Situationen, wie in der Fastenzeit, im Turnunterricht, bei Schulveranstaltungen, bei gemeinsamen Mahlzeiten wird das Festhalten an den kulturellen Differenzen von der Majorität fallweise als Widerstand gesehen. Die „mangelnde Einsicht“ der Majorität wird in einzelnen Fällen von der Minorität als eine Form der Diskriminierung empfunden und kann allenfalls zu Krisensituationen führen.

5.5. Interkulturelle Schule

Die Schule ist ein Abbild jener Gesellschaft, in der sie sich befindet. Sprache, Kultur, Religion und das Recht auf Bildung prägen das Bild der Schule. Ist die Umgebung der Schule sozioökonomisch heterogen und/oder multikulturell, so muss sich die Schule, die für die dort lernenden Kinder für einige Jahre einen Lebensmittelpunkt bildet, nach den Bedürfnissen der Familien richten. Schule ist ein Ort der Begegnung

⁹⁸ FÖLDES 2009, S. 512.

unterschiedlichster Menschen, die das gemeinsame Ziel haben, Bildung zu erwerben und einen Schulerfolg zu erreichen.

Die Schulgemeinschaft muss die tolerante Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden lernen. Für die Schule gibt es dazu eine gesetzliche Verordnung, und zwar in den Allgemeinen Bildungszielen des österreichischen Lehrplans: „Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Märchen, Erzählungen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen. 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, Interessen und Neugierde an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.“⁹⁹

Hans-Jürgen Krumm formuliert seine Vorstellungen, wie eine interkulturelle Schule zu sein hat, schärfer. In seinem Beitrag: „Grenzgänger - Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine interkulturelle Schule“ bespricht er Probleme und mögliche Lösungen, die aus der Multikulturalität erwachsen können. „Rassismus funktioniert im wesentlichen durch das Stumm- und Unsichtbarmachen der ethnischen und kulturellen Identität des Kindes in seiner Lernumgebung, durch beides, durch Spiele und durch Lehrmaterialien, die eingesetzt werden, durch die Einstellung des Lehrers, durch Kommunikation und durch Wertvorstellungen, das Stummmachen der Muttersprache des Kindes, das Vergessen seiner Geschichte, die Abwesenheit von bekannter Nahrung, Musik und Kleidung, das Verleugnen oder Negieren der eigenen Hautfarbe, äußerer Kennzeichen und familiärer und geistiger Werte.“¹⁰⁰

Daraus sollte man erkennen, dass diese Aussage für die Arbeit in interkulturellen Schulen ein deutliches Abrücken von dem Einfordern von Assimilation und Nivellierung bedeuten muss. Das langsame Hineinwachsen in die neue Kultur und Sprache unter Wertschätzung der eigenen Kultur fördert die positive Entwicklung der Menschen aus allen Ethnien. Es ist wichtig unterschiedliche kulturelle Systeme in Beziehung zueinander zusetzen, zu vergleichen, aber nicht gleich setzen zu wollen.

⁹⁹LEHRPLAN. 2005, S. 2.

¹⁰⁰KRUMM 1998, S. 94.

Die Interpretation von sozialen Erscheinungsformen innerhalb des fremden Systems ist ein wesentlicher Schritt, Menschen zu verstehen. Sollte es zu Missverständnissen, zu Brüchen und Widerständen kommen, sind diese zu diskutieren und aufzuklären, aber nicht zu verurteilen oder zu negieren. Hans-Jürgen Krumm sieht die LehrerInnen als *die* wesentlichsten Bezugspersonen für die SchülerInnen im Bildungsprozess. Für erstere gilt der Auftrag, ihren Unterricht im Sinne einer pluralen Gesellschaft zu gestalten. Sie müssen allen Kindern helfen, unter Bewahrung der persönlichen kulturellen Identität in die neue Umgebung hineinzuwachsen. Dies gilt für Kinder aus dem eigenen Land ebenso wie für Kinder mit Migrationshintergrund. Wertschätzung, Kommunikation, Spiele, entsprechende Lernhilfen sollen das Kind nicht verstummen lassen, sondern die gemeinsame Kommunikation in der neuen Gemeinschaft fördern. Das Fehlen der Muttersprache, manchmal sogar das Verbot der Muttersprache, der kulturellen Gepflogenheiten, die große Klassengemeinschaft, wie auch das fremde Aussehen der anderen, sind schwer zu bewältigende Hürden.¹⁰¹

Die Interkulturelle Kompetenz der LehrerInnen ermöglicht eine positive Begegnung und Akzeptanz kultureller Differenzen. Die interkulturelle Schule benötigt LehrerInnen, die Fremdes auch fremd sein lassen können. Hier vermögen LehrerInnen mit Migrationshintergrund eine wichtige Ressource für die interkulturelle Schule darzustellen. Allein ihre Anwesenheit in den Klassen zeigt den Kindern die kulturelle Vielfalt, zu der sie sich auch zählen. LehrerInnen mit Migrationshintergrund schaffen als „soziokulturelle Missionare“ eine gezielte Unterstützung für die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund.¹⁰² Die mancherorts eingeforderte Anpassung darf nicht nur von den Zuwanderern verlangt werden, es bedarf auch eine entsprechende Bereitschaft seitens der Mehrheitsgesellschaft.

Nach Krumm – und dem ist durchaus zuzustimmen – haben die Eltern der Migrantenkinder ein bestimmtes Bild von der österreichischen Schule. Sie erwarten sich, dass ihre Kinder so schnell wie möglich in diese Schulgemeinschaft hineinwachsen. Sie befürchten institutionelle Diskriminierung und Zurücksetzung, wenn diesen Erwartungen nicht entsprochen wird. Sie sind aus diesem Grund selten Verteidiger der Interkulturalität. Der mancherorts monolinguale und monokulturelle

¹⁰¹ KRUMM 1998, S. 95.

¹⁰² Vgl. GEORGI 2011, S. 22.

Habitus an den Wiener Schulen widerspricht zur Gänze der Realität der Lebenswelt rund um die Schulen. Die Annahme, dass alle SchülerInnen eines Landes in *einer* Kultur und in *einer* Sprache aufwachsen, ist realitätsfremd. Die Anwesenheit von multikulturellen Kindern allein gewährleistet aber nicht die interkulturelle Gesinnung einer Institution. Die Umsetzung der Lehrplanforderungen und das günstige Lernklima einer Schule sind im hohen Maße von der Persönlichkeit der LehrerInnen abhängig. Aus der Sicht der SchülerInnen wirken die LehrerInnen als Vorbild. Diese Rolle wird durch die Persönlichkeit und die didaktischen Fähigkeiten der LehrerInnen bestimmt, eine unvoreingenommene Einstellung bewirkt den SchülerInnen offen zu begegnen.¹⁰³

6. Thesen zur Interkulturellen Schule

Methodologisch war das Formulieren der Thesen der erste Schritt zu dieser empirischen Untersuchung. Sie stellten den Leitfaden für die Experteninterviews dar. Es ging in diesen Gesprächen um die Verifizierung oder Falsifizierung der Thesen. Wie die Studienergebnisse zeigen, wurden manche Feststellungen bestätigt, andere erwiesen sich als nicht haltbar.

6.1.These I: Soziokulturelle und sprachliche Heterogenität an unseren Schulen

PädagogInnen orientieren sich auf Grund ihrer Ausbildung in Österreich primär an einer monokulturellen und monolingualen Förderung. Damit wird die Entwicklung einer multikulturellen Einstellung bei den deutschsprachigen Kindern und bei den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache unterbunden. Eine multikulturelle Gesellschaft setzt eine Mehrsprachigkeit, zumindest aber eine Zweisprachigkeit voraus. Das Sprechen einer Sprache ist selbst ein hohes Maß an kultureller Tätigkeit. Ein Bildungsinstitut, das selbst nur mit einsprachigem Unterricht und monokulturellen Angeboten arbeitet, fördert nicht die Akzeptanz und das Verständnis der kulturellen Differenz.

¹⁰³ Vgl. KRUMM 1998, S. 95.

6.2. These II: Interkulturelle Kompetenz und Diskriminierungserfahrungen während der Ausbildung und im schulischen Alltag

In den Wiener Pflichtschulen arbeiten PädagogInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Viele dieser LehrerInnen werden an den Pädagogischen Hochschulen in Wien ausgebildet. Die Herkunftssprache und die kulturelle Vielfalt der StudentInnen werden in der Ausbildung wenig bis kaum beachtet und daher auch eher nicht genützt. Man kann annehmen, dass *alle* LehrerInnen während des Unterrichts Kindern mit sprachlicher und kultureller Differenz begegnen. Das Festhalten am bildungspolitischen Monokulturalismus durch den Gesetzgeber wird in manchen Fällen von den PädagogInnen aus fremden Herkunftsländern als Diskriminierungserfahrung bis hin zu Rassismus erlebt. Diese Erfahrungen setzen sich aufgrund der mangelhaften Ausbildung unter bestimmten Gegebenheiten am Arbeitsplatz fort.

6. 3. These III: Kulturträgerschaft als Ressource

Die LehrerInnen als maßgebliche KulturträgerInnen sind RepräsentantInnen der Diversität und der Interkulturalität. Sie zeigen ihre Kulturträgerschaft als KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen im Wesentlichen jedoch fast ausschließlich im privaten Bereich. Im Unterricht und in der multikulturellen Erziehungsarbeit liegen diese Erfahrungen eher brach.

6. 4. These IV: LehrerInnen mit Migrationshintergrund als Schlüsselfiguren in multikulturellen Schulen

LehrerInnen, die aus einem multikulturellen Umfeld stammen und sich dazu bekennen, können für eine „interkulturelle Schule“ eine Bereicherung sein. Voraussetzung ist, dass der Gesetzgeber diesen Einsatz zulässt. Die Annahme dieser Untersuchung ist, dass eine höhere Präsenz von LehrerInnen mit Migrationshintergrund an den Schulen die Situation der Migrantenkinder und somit auch deren Lernerfolge verbessern kann.

7. Interkulturalität an den Schulen

Im Rahmen des Forschungskonzeptes führte ich Gespräche mit unterschiedlichen Personen, die für Migration, Integration und Diversität zuständig sind. Es handelte sich dabei um PolitikerInnen der Stadt Wien, und im Rahmen der Schulverwaltung sprach ich mit BezirksschulinspektorInnen.

7.1. SchulverwaltungsbeamtlInnen und Interkulturalität

Nur *ein* Beamter der Wiener Schulverwaltung - er ist Bezirksschulinspektor - befasst sich hauptverantwortlich mit den Kindern und LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Ihn befragte ich zu These I. ¹⁰⁴

Er selbst hat kroatische Wurzeln, auf die er gerne hinweist. Bei unserem ersten Zusammentreffen erzählte er, dass es mehr als 230 Lehrer und Lehrerinnen in Wiener Pflichtschulen gäbe, die sich um die „Muttersprachliche Kompetenz“ der SchülerInnen in den Pflichtschulen kümmern. Auch existiere das Sprachförderzentrum, das eine Einrichtung des Stadtschulrates für Wien sei.

M. Pinterits: „Dieses Sprachförderzentrum wurde im Jahr 2010 eingerichtet. Es betreut und unterstützt LehrerInnen bei der Aufgabe, Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Muttersprache und beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache behilflich zu sein. Hier arbeiten ausschließlich LehrerInnen, die selbst mehrsprachig sind. Sie unterstützen somit das Prinzip der Interkulturellen Pädagogik“.¹⁰⁵

Der Einsatz der LehrerInnen mit Migrationshintergrund, die als literarische LehrerInnen, also als LehrerInnen, die mehrere Fächer des Fächerkanons unterrichten, sollte sich praktischer Weise an deren Interkultureller Kompetenz und an ihrem kulturellen Hintergrund orientieren. Dazu braucht man aber konkrete

¹⁰⁴ These I: PädagogInnen orientieren sich in Österreich primär an einer monolingualen Unterrichtssprache. Damit ist eine multikulturelle Einstellung bei den deutschsprachigen Kindern und bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache unterbunden. Dies fördert nicht die Akzeptanz und das Verständnis zwischen den Kulturen, wie es der Lehrplan einfordert.

¹⁰⁵ Transkript. S. 129.

Informationen und Datenmaterial über Herkunft und Sprachkompetenz. Hiezu und damit zu These II meinte M.Pinterits.

M.Pinterits: „Ich kenne einige dieser KollegInnen, weiß aber nicht wie sich die Verteilung in Wien darstellt. Ich kann daher keine Standorte nennen. Ich kenne auch keine konkreten Zahlen. Die Staatsbürgerschaft und ihre Sprachkompetenz sind für die Anstellung aller Lehrer und Lehrerinnen in Wien wesentlich zu erfragen. Nicht wesentlich hingegen sind ihr Migrationshintergrund und ihr Herkunftsland. Ich fände es geradezu gefährlich, derartige Daten zu erheben. Hier wäre dem Missbrauch Tür und Tor geöffnet.“¹⁰⁶

Meine Ansicht, ob das nicht für PädagogInnen und SchülerInnen von Interesse und eine zusätzliche Ressource für Interkulturelles Lehren und Lernen wäre, wurde bezweifelt.

M. Pinterits: „Für mich stellt die Frage nach dem Migrationshintergrund eigentlich die angesprochene mögliche Diskriminierung dar. Mir sind alle LehrerInnen, die sich mit der Vielfalt in unseren Schulen auseinandersetzen, gleich wertvoll, egal, woher sie kommen.“¹⁰⁷

Mit dieser Aussage vertritt M. Pinterits den Standpunkt der Gemeinde Wien. Eine Änderung dieser Meinung würde allenfalls einen grundlegenden Umdenkprozess in der Verantwortlichkeit für die KollegInnen und Nutzung der Kompetenzen der LehrerInnen ermöglichen. So kamen wir auf die Ausbildung der LehrerInnen zu sprechen.

M. Pinterits: Bezüglich der Ausbildung gibt es sehr unterschiedliche Aussagen und Meinungen. Es kommt darauf an, von wem die jungen angehenden LehrerInnen ausgebildet werden. Dass eine Vertiefung der Interkulturellen Pädagogik und vor allem eine verpflichtende Teilnahme an diesen Seminaren wichtig wären, bestreitet wohl niemand.¹⁰⁸

Eine Schulinspektorin, die in ihrem Inspektionsbezirk mehrere LehrerInnen mit multikultureller Herkunft beschäftigt, bat ich, InterviewpartnerInnen für mich zu finden. Ihr gefiel die Idee, diese Menschen nach ihren Erfahrungen zu befragen gut und sie nannte mir KollegInnen aus ihrem Inspektionsbezirk. Dabei fiel mir auf, dass ein Großteil der LehrerInnen AkademikerInnen war. Ich informierte mich, ob die Auswahl dieser KollegInnen Zufall oder Absicht sei und erhielt nachfolgende Antwort:

¹⁰⁶ Transkript. S. 129.

¹⁰⁷ Transkript. S. 129.

¹⁰⁸ Transkript. S. 129.

B. Schäffer: „Ich habe keine anderen. Diese LehrerInnen haben bereits ihre Ausbildung im Herkunftsland erhalten oder sie haben, als sie hier auf eine Anstellung warten mussten, diese Wartezeit zur Weiterbildung genutzt.“¹⁰⁹

Hinsichtlich der These III ¹¹⁰ stehen die SchulaufsichtbeamtenInnen den multikulturellen PädagogInnen sehr positiv gegenüber. Sie schätzen deren persönlichen Erfahrungsbereich, die Mehrsprachigkeit, ihre Offenheit den Eltern, Kindern und den MitarbeiterInnen gegenüber.

M. Pinterits: „Das kann ich wirklich bestätigen. Diese KollegInnen sind Ansprechpartner in den Schulen für gleichsprachige Eltern und Kinder. Sie bekennen sich zu ihren Wurzeln und Kulturen. Sie zeigen im Jahreskreis ihre Rituale und kulturellen Bräuche. Sie erwarten die Wertschätzung der Schulgemeinschaft für sich und ihre Kultur und verhalten sich auch selber danach.“¹¹¹

B. Schäffer: „Ich bin froh, dass ich diese Kollegen und Kolleginnen in meinem Inspektionsbezirk habe. Sie arbeiten engagiert in den Klassen und auch im Freizeitbereich. Besonders wichtig ist mir die Mitarbeit einer Kollegin bei dem Schwerpunktprogramm „Lesen“. Sie arbeitet als Multiplikatorin in der LehrerInnenfortbildung und ist von allen im Bezirk anerkannt und geschätzt.“¹¹²

Auch hier wird der unterschiedliche Zugang zum Einsatz und zur Verantwortlichkeit, die man den LehrerInnen zugesteht offensichtlich. Ob die LehrerInnen ihre Migrationserfahrungen als Ressource im Unterricht nützen, konnte nur individuell, auf einzelne Personen bezogen, bejaht werden. Von manchen LehrerInnen wurde ein hohes Engagement speziell den Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber beobachtet. Vor allem die Elternarbeit, die Kommunikation mit den Schulärzten und die Vermittlerrolle im Lehrerzimmer wurden als Schwerpunkte angeführt.

B.Schäffer: „Die Lehrer und Lehrerinnen mit multilingualen Kompetenzen helfen an den Standorten intensiv in der Elternarbeit und bei der Organisation des Schulalltags mit. Für neu ankommende Schüler übernehmen sie auch als Übersetzerinnen für Schularzttermine oder an den Elternsprachtagen Verantwortung. In den Lehrerkonferenzen vermitteln sie bei Missverständnissen und sind oft als InterpretInnen für Kinder aus fremden Kulturkreisen tätig.“¹¹³

Die SchulinspektorInnen waren sich einig, dass ambitionierte LehrerInnen mit Migrationshintergrund als KulturübersetzerInnen für LehrerInnen sowie als

¹⁰⁹ Transkript. S. 128.

¹¹⁰ These III: Die LehrerInnen als maßgebliche KulturträgerInnen sind RepräsentantInnen der Diversität und Interkulturalität. Sie zeigen Ihre Kulturträgerschaft aber mehr im privaten als beruflichen Bereich.

¹¹¹ Transkript. S. 129.

¹¹² Transkript. S. 128.

¹¹³ Transkript. S. 119.

MentorInnen für die SchülerInnen und deren Eltern dem Lehrerkollegium gegenüber wirken.

7.2. PolitikerInnen und Interkulturalität

Die türkische Gemeinderätin Nurten Yilmaz, Vertreterin der sozialdemokratischen Partei Österreich (SPÖ), ist selbst im Volksschulalter nach Wien gekommen. Sie absolvierte erfolgreich ihre Schullaufbahn und widmete sich in weiterer Folge der Politik. Ihre Schwerpunkte sind Integration, Frauenfragen, Konsumentenschutz und Personal. Sie ist Mitarbeiterin in der Magistratsabteilung für Integration und Diversität, in der MA 17.

Das Gespräch mit ihr war sehr offen und von beiden Seiten mit Interesse und Engagement geführt. Frau Yilmaz hielt die vorgesehene Gesprächszeit genau ein und bot mir weitere Kontakte an. Ich hatte den Eindruck, einer sehr ambitionierten Frau gegenüber zu sitzen. Sie sprach vor allem das Problem der Diversität bei den Türkinnen in Österreich an. Sie sprachen über ihre Probleme mit deren Auftreten und den Verständigungsschwierigkeiten in der Öffentlichkeit und der daraus resultierende Neigung, unter ihresgleichen zu bleiben. Sie verwies auf die Schwierigkeit ihrer Landsleute, die Landessprache zu erlernen, was in der daraus entstehenden Gefahr der Isolation und in Folge zu Depressionen führen könnte.

Auch Gemeinderätin Yilmaz hatte keine Information, wie viele MigrantInnen im Öffentlichen Dienst stehen.

N. Yilmaz: „Ich weiß nicht wie viele MigrantInnen in den Magistraten beschäftigt werden. Diese Daten werden bei der Anstellung nicht erhoben. Es gibt in den entsprechenden Formularen eine Rubrik, in der nach Sprachkenntnissen gefragt wird, aber da werden nur Englisch oder Französisch angekreuzt, nie Türkisch oder Serbisch. Die Meinungen über derartige Erhebungen sind unterschiedlich. Sowohl von der Behörde als auch von den betreffenden Menschen. Manche empfinden das als Privatsache, andere befürchten vielleicht Ressentiments. Sicherlich wäre das eine wertvolle Hilfe!“¹¹⁴

¹¹⁴ Transkript. S. 124.

Frau Yilmaz nannte zwei Magistratsabteilungen, in die ganz sicher keine Mitarbeiter mit Migrationshintergrund aufgenommen wurden. Begründen konnte sie diesen Umstand nicht. Sie sprach exemplarisch über die Probleme, die MigrantInnen bei der Aufnahme in die Polizei hätten.

N. Yilmaz: „Alle, die sich am Dienst bei der Polizei interessieren, müssen eine Eignungsprüfung machen. Diese Überprüfung stellt hohe Anforderungen an die BewerberInnen. In diesem Zusammenhang sprechen die Berichte in den Medien nur von der Durchfallsquote der MigrantInnen. Diese war, nach meinen Informationen, gleich mit der Misserfolgsquote aller BewerberInnen.“¹¹⁵

N. Yilmaz: „Wir sind in Österreich Meister im Brachliegenlassen von Ressourcen! Natürlich gäbe es da viele Möglichkeiten, aber wir haben keine griffigen Konzepte!“¹¹⁶

Frau Yilmaz hielt fest, dass die Zusammensetzung der Population sich in den Besetzungen im öffentlichen Dienst, besonders bei den Stellen der Magistrate und in der Politik widerspiegeln sollte. Dies könne sie aber absolut nicht erkennen.

N. Yilmaz: „Wir haben in Wien derzeit 33% Migranten. Unter den Jugendlichen unter 16 Jahren sind es 48 %. Das bedeutet, dass sich die Zahlen in den kommenden Jahren weiter verändern werden. Wir finden hier ein großes Betätigungsfeld. Integration betrifft sowohl die Zuwanderer und Zuwanderinnen als auch die Aufnahmegesellschaft. Unsere Aufgabe ist das Diversitätsmanagement. Darunter verstehen wir die Förderung von Projekten, die berufsbezogenen Schulung der Zuwanderer, Maßnahmen zur Sprachförderung und die Unterstützung der Neuzuwanderer bei ihren unterschiedlichsten Problemen.“¹¹⁷

Zum Thema Schule und LehrerInnen mit Migrationshintergrund meint die Gemeinderätin:

N. Yilmaz: „Unser Anliegen ist eher die Erwachsenenbildung und die Zusammenarbeit mit Volkshochschulen. Ich kenne mich auf dem Gebiet der Pflichtschulen und der Erziehungsarbeit nicht so gut aus. Diese Probleme sehe ich eher aus der Warte meiner Kinder und deren Freunde. Dennoch meine ich zu beobachten, dass PädagogInnen mit Migrationshintergrund mehr Engagement und Empathie für Kinder aus den Zuwanderfamilien haben, als LehrerInnen, die nie mit diesen Problemen zu tun hatten. Als ich die Schule besuchte, waren keine migranten LehrerInnen hier tätig. Man konnte damals mit uns nicht gut umgehen. Wir waren nur zwei Ausländerkinder in unserer Klasse. Aber es war anfangs für die LehrerInnen und für uns schwierig, sich zurechtzufinden.“¹¹⁸

¹¹⁵ Transkript. S. 124.

¹¹⁶ Transkript. S. 124.

¹¹⁷ Transkript. S. 126

¹¹⁸ Transkript. S. 126.

Dass die Tätigkeit von LehrerInnen mit Migrationshintergrund in den Wiener Schulen als Ressource gewertet werden könnte, bezweifelte Frau Yilmaz

N.Yilmaz: „Wie ich schon gesagt habe, sollte der Öffentliche Dienst die Struktur der Bevölkerung widerspiegeln. Egal, ob es um Schule oder andere Sozialeinrichtungen geht. Das ist in Wien nicht der Fall. Wir haben auch derzeit nur fünf PolitikerInnen mit Migrationshintergrund in der Stadt Wien, deren Namen sind an einer Hand aufzuzählen!“¹¹⁹

Um auch einen Vertreter der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) zu dem Thema Migration zu hören, ersuchte ich um ein Gespräch mit Matthias Tschirf. Er war lange Jahre Mitglied des Wiener Gemeinderates, seine politischen Schwerpunkte lagen nach eigenen Angaben in den Bereichen Rechts- und Verfassungsfragen, Themen zu Mittel- und Osteuropa sowie die Schaffung und Sicherung von Arbeitsplätzen in Wien.

Ich stellte mein Forschungsthema vor und befrage Matthias Tschirf zur These III.¹²⁰ Gemeinderat Tschirf hat seinen Zugang zur multikulturellen Landschaft in Wien über Vereine und über Anliegen der Religionsgemeinschaften. Er beschäftigt sich vor allem mit den Serben in Wien und mit den kulturell-religiösen Anliegen der serbisch - orthodoxen MitbürgerInnen.

M.Tschirf: „In diesen Gemeinschaften werden Brauchtum, Tradition, Sport und Musik gepflegt. Der Dachverband der serbischen Vereine in Wien feierte im vergangenen Jahr die Gründung des ersten serbischen Vereins vor 40 Jahren. Bei den Anliegen der Religionsausübung in Wien wird nicht nur auf die Ausbildung der ReligionslehrerInnen hingewiesen, auch die Diskussion um Kirchenraum wird angeführt. Die Religionsgemeinschaft hat zu wenig Platz und sucht in Wien nach geeigneten Gebäuden zur Ausübung ihrer Gottesdienste. Zu der serbisch orthodoxen Kommunität zählen Bulgaren, Rumänen, Serben und zum kleineren Teil Griechen.“¹²¹

Der Gesprächspartner zählt hier in Österreich speziell die Griechen zur Bildungselite innerhalb der Ethnien aus dem Osten. Viele Akademiker und Geschäftsleute

¹¹⁹ Transkript. S. 126

¹²⁰ Es sind nur wenige Personen mit Migrationhintergrund im öffentlichen Dienst festzumachen. Die Kulturträgerschaft der MigrantInnen an ihrem Arbeitsplatz wäre im Sinne der Akzeptanz der Zuwanderer eine wichtige Ressource. Man gewinnt den Eindruck, dass die Funktionen der Kulturvermittlung und der Kulturübersetzung nicht am Arbeitsplatz aktiviert wird.

¹²¹ Transkript. S. 129.

kommen lt. Tschirf auch aus Bulgarien und Serbien. Wichtig ist für Matthias Tschirf bei der Bildungsdiskussion auf die Rolle der Medien hinzuweisen.

M.Tschirf: „Bad News Are Good News! Die Berichte in den Medien sind boulevardartig ausgerichtet. Schlagzeilen und Verkaufsumsätze werden mit negativen Informationen über die ZuwanderInnen gemacht. Auch im Fernsehen kommt wenig anderes als Informationen über Kriminalität. Es werden keine kulturellen Informationen, wie das Neujahrfest, der serbisch-orthodoxe Kalender, oder die Probleme, Eigenarten und Charakteristika der serbischen Community gesendet.“¹²²

Als lobenswerte Ausnahme nannte er die Sendung „Heimat, fremde Heimat.“

M.Tschirf: „In dieser Sendereihe werden in diversen Folgen für Migrantinnen und neue Minderheitengruppen in deutsch und in den jeweiligen Herkunftssprachen Informationen gesendet. Ich gewinne zunehmend den Eindruck, dass lediglich in dieser Informationssendung auf negative Mitteilungen über MigrantInnen verzichtet wird.“¹²³

Folgende bildungspolitische Ansätze wurden von M. Tschirf empfohlen:

M.Tschirf: „Vor allem ist es notwendig, fair mit diesen Menschen umzugehen. Österreich war in den wenigsten Fällen die Wunschadresse für die Arbeitsmigranten. Wenn man bildungspolitische Aktionen setzt, muss man generationsbewußte Konzepte entwickeln. Konzepte, die für alte Menschen, die in den Jahren um 1970 als Gastarbeiter zugewandert sind und zu Einwanderern wurden, bis hin zu einem Programm für junge Mütter, die ihre Kinder auf die Schule vorbereiten wollen.“¹²⁴

Auf die Arbeitsplatzsituation in Schulen, auf die Akzeptanz oder die möglichen Ressourcen, die Menschen mit Migrationserfahrung für andere bedeuten könnten, ging Tschirf nicht ein. LehrerInnen in der Rolle als KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen sieht er folgendermaßen:

M.Tschirf: „Man muss diesen Menschen mehr Mut machen und Unterstützungen anbieten. Ihre Arbeit muss institutionell unterstützt werden. Von Einzelkämpfen kann man nicht erwarten, dass sie einen allgemein akzeptierten Wechsel bewirken. Man muss vor allem darauf achten, dass die Medien von ihren verkaufsorientierten Informationen und von Mitteilungen, die die Einschaltziffern bestimmen, abrücken und ein realistisches Bild dieser Mitbürger zeigen.“

¹²² Transkript. S. 130.

¹²³ Transkript. S. 130.

¹²⁴ Transkript. S. 130.

Österreichische LehrerInnen sollen die Menschen bereits vor ihrer Migration auf die Situation im Einwanderungsland vorbereiten. MigrantInnen sollten bereits vor ihrer Ankunft im Herkunftsland die Landessprache erlernen. Ich verweise auf die Volkshochschulen als mögliche Bildungsträger vor Ort. Diese Meinung entspricht auch meiner politischen Haltung.“¹²⁵

Mit der Feststellung, dass eine institutionelle Unterstützung mehr leisten könne als das Engagement von Einzelkämpfern hat Tschirf sicherlich Recht. Es darf aber nicht übersehen werden, dass institutionelle Unterstützung in ihrer Umsetzung immer auch die EinzelkämpferInnen am Ort des Geschehens braucht.

Für mich waren diese Gespräche mit den politisch Verantwortlichen in nur wenigen Passagen vergleichbar. Ich sprach hier mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts, mit VertreterInnen differenter Sozialität, Bildung und natürlich unterschiedlicher Weltanschauung. Ihre Aussagen konnten unterschiedlicher nicht sein. Frau Yilmaz ist als selbst Betroffene mit der Materie vertraut.

N. Yilmaz: „Ich bin als Volksschulkind hierher gekommen. Ich habe wenige Schwierigkeiten gehabt, da ich mit einem kroatischen Kind die einzige in der Klasse mit fremder Muttersprache war. Für uns war wichtig, ganz schnell Deutsch zu lernen. Ich wurde ein Jahr zurück gestellt, aus sprachlichen Gründen.“¹²⁶

Der ÖVP-Politiker Tschirf stellte sich ausschließlich auf die parteipolitisch bestimmte Position ein. Seine Lösung für das Problem des Spracherwerbs war die Schulung im Herkunftsland.

M. Tschirf: „Ich vertrete hier die Meinung der Frau Innenministerin Fekter, die von MigrantInnen erwartet, dass sie sich in ihren Herkunftsländern, auch ihre Sprachkompetenz betreffend, auf die Migration vorbereiten.“¹²⁷

Zusammenfassend wäre zu sagen, dass Frau Yilmaz die politische Lage der MigrantInnen vor allem aus der Position der Arbeitsplatz- und Wohnortprobleme betrachtete.¹²⁸ Die Darstellung der MigrantInnen in den Medien empfanden beide Politiker als unfair und veränderungsbedürftig. Auf die Rolle der LehrerInnen mit

¹²⁵ Transkript. S. 130.

¹²⁶ Transkript. S. 124.

¹²⁷ Transkript. S. 131.

¹²⁸ Transkript. S. 126.

Migrationshintergrund als KulturübersetzerInnen und KulturvermittlerInnen ihrer Herkunftskultur konnten sich beide nicht einlassen. Frau Yilmaz begegnete in ihrer Schulzeit keiner Lehrerin mit Migrationshintergrund. In ihrer politischen Tätigkeit kennt sie das Problem der zu gering vertretenen MigrantInnen im öffentlichen Dienst im Allgemeinen. Matthias Tschirf hat in seiner politischen Tätigkeit wenig mit PädagogInnen zu tun. Allerdings lebt in seiner Familie eine Volksschullehrerin, die aber bei ihrer Tätigkeit in einer katholischen Privatschule keine Begegnungen mit Kindern und LehrerInnen mit Migrationshintergrund hat.

7.3. Ausbildung und Interkulturalität

Meine Vermutung, dass die mangelhafte Information über Interkulturelles Lernen mancher sich bereits im Schuldienst befindlichen LehrerInnen auch mit der Ausbildung dieser zu tun habe, führte mich an die Pädagogische Hochschule.

Frau Elisabeth Furch forscht und unterrichtet seit Jahren zum Thema Integration und Interkulturelle Pädagogik an der Pädagogische Hochschule. Sie ist überzeugt, dass die Sprache für die Integration und Akzeptanz der Kulturen *die* Schlüsselkompetenz darstellt.

Ich stellte Frau Furch mein Forschungsvorhaben zum Thema LehrerInnen mit Migrationshintergrund in den Wiener Pflichtschulen zunächst vor. Frau Furch selbst schrieb ihre Dissertation zu „Migration und Schulrealität“ im Jahr 2009. Sie untersuchte 315 Grundschullehrerinnen, mit und ohne Migrationshintergrund, zu ihrem Schulalltag, zu ihren Unsicherheiten im Umgang mit Migrantenkindern und zu ihrer persönlichen Einstellung zur Vielsprachigkeit und Multikulturalität.¹²⁹ Das Ergebnis dieser Arbeit verweist darauf, dass Wiener Volksschullehrer für den Unterricht von Schülern mit Migrationshintergrund schlecht ausgebildet sind. Die quantitative Auswertung der Untersuchung ergibt, dass nachweislich für professionelles Unterrichten in Klassen mit Migrantenkindern innerhalb der ersten vier Pflichtschuljahre zu wenig fundiertes Wissen vorhanden ist.

Ich berichtete E. Furch von den bereits geführten Interviews, und dass es hier sehr unterschiedliche Eindrücke der Studierenden vergangener Jahre über die Akzeptanz ihres multikulturellen Hintergrunds und ihrer Mehrsprachigkeit gegeben habe. Einige

¹²⁹ FURCH 2009.

meiner InformantInnen vertraten die Meinung, dass sie bei der Fächerwahl in der Ausbildung eingeschränkt wurden. Die Fächer Deutsch und Geschichte wurden von den Lehrenden nicht gerne bei MigrantInnen akzeptiert. Diese empfanden diese Einschränkung als diskriminierend.¹³⁰

E. Furch: „Dazu kann ich eigentlich nichts Konkretes sagen. Ich begleite die StudentInnen in den Modulen zur Interkulturellen Pädagogik, die leider nicht zu den verpflichtenden Fachgebieten im Curriculum zählen.“¹³¹

Besonders unverständlich fand E. Furch diesen Umstand, da im Allgemeinen Teil des österreichischen Lehrplans für Volksschulen die Interkulturalität und damit im Zusammenhang der Interkulturelle Unterricht als Unterrichtsprinzip eingefordert werden.¹³²

E. Furch: „Interkulturelles Lernen ist eines der 12 Unterrichtsprinzipien und ist somit in den österreichischen Lehrplänen seit September 1992 verbindlich festgemacht. Aber auch im europäischen Raum wurde im OSCE Helsinki Document aus dem Jahr 1992 niedergeschrieben: '[...] promoting non-discrimination and cross-cultural understanding which will focus on human rights education, grass-roots action, cross-cultural training and research'.“¹³³

Interkulturalität zeigt sich nicht nur in der Unterrichtsgestaltung und in einzelnen Schulprojekten. Interkulturalität zeigt sich auch im Erscheinungsbild der Jugendlichen und der LehrerInnen. So kamen wir auf das Aussehen der Studentinnen mit Migrationshintergrund zu sprechen. Die Bekleidungs Vorschriften, die seit 1867 gelten, gestatten, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen ihrer Kultur entsprechend präsentieren. In vielen Fällen wird das bis heute von der Majoritätsgesellschaft nicht akzeptiert und oft als Integrationshindernis erachtet. Die Gesprächspartnerin meinte, dass kulturelle Rücksichten, sowohl auf der Pädagogischen Hochschule als auch beim Dienstgeber, viel zu selten zu beobachten seien. Markante kulturelle Unterscheidungsmerkmale bei Studierenden und bereits angestellten PädagogInnen werden von den MitarbeiterInnen als mangelnder Integrationswille gewertet. Sie sind als solche nicht erwünscht.

¹³⁰ Vgl. NIMMERVOLL 2011, S.7.

¹³¹ Transkript. S. 132.

¹³² Vgl. Lehrplan der Volksschule. 2005, S. 2.

Unter Unterrichtsprinzip versteht der Lehrplan allgemeine Vorgaben zur Gestaltung von Unterricht und Erziehung.

¹³³ Organization for Security and Cooperation in Europe.1992. Chapter IV, par.34.

E. Furch: „Diese Situation wird völlig zu Unrecht diskutiert. Die Bekleidungs Vorschrift sowie die Beachtung der kulturellen Differenz sind seit 1867 geregelt. Das Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur weist in regelmäßigen Abständen, zuletzt 2004, darauf hin.“¹³⁴

Einige Studierende fanden, dass die Beachtung und die Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit und Multikulturalität während der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen nicht gegeben ist. Manche von ihnen erlebten diese Situation als Diskriminierung.

E. Furch: „Im Bereich der LehrerInnenausbildung muss jede denkbare Anstrengung unternommen werden, um die differenzsensiblen, migrationspädagogischen Inhalte den jungen KollegInnen begreifbar zu machen. Neue Denk -, Sprech – und Handlungsoptionen von Lehrenden und Lernenden müssen angeboten und angenommen werden. Migrationspädagogische bzw. reflektiv-interkulturelle Kompetenzen können als dynamisches Konzept aufgefasst werden.“¹³⁵

Die geforderte Dynamik für pädagogische Konzepte muss sich fließend an die Gegebenheiten in den Klassen anpassen. Es werden oft bis zu 10 unterschiedliche Sprachen und Ethnien in einem Klassenverband gezählt. Die Erhebung „multilingual cities“ zeigte, dass die Sprachenvielfalt in multikulturellen Klassen derart komplex ist, dass multilinguale Studierende ihr Sprachkompetenz oft nicht nutzen konnten. Vielleicht lag es daran, dass die StudentInnen mit den SchülerInnen in ihrer gemeinsamen Sprache nicht reden wollten oder nicht reden konnten. Beide Seiten sind womöglich von Angst vor Ressentiments und Diskriminierung und von zu geringem Selbstwertgefühl geplagt. Aus diesen Gründen ist zu bedenken, dass manchmal die angegebene Erstsprache nicht die wirkliche Muttersprache der SchülerInnen ist.¹³⁶

E. Furch: „In diversen Untersuchungen und Fachdiskussionen über die nur unklar abzugrenzenden Themen wie 'Kulturen', den damit verbunden 'Migrationsbewegungen' und der vorhandenen Sprachenvielfalt' fokussiert die jeweilige ExpertInnenrunde rasch auf den Schlüsselbegriff Sprachvermögen'.

¹³⁴ Vgl. Bm:bwk ZI 20.25/3-III/3/2004.

¹³⁵ Transkript. S. 132.

¹³⁶ Vgl. BRIZIC 2011. „Multilingual Cities“ ist ein Projekt, das die sprachliche Vielfalt in den Wiener Volksschulen erhoben hat. Das Projekt wurde im Jahr 2009 durchgeführt. Ergebnisse können unter www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST abgerufen werden.

Immer wieder wird die Inkompetenz der SprecherInnen als scheinbares Maß für die Vergabe von Bildungsabschlüssen angesprochen.“¹³⁷

Alle, mit diesen Themen befassten ExpertInnen waren sich der Wichtigkeit der kommunikativen Kompetenz für die pädagogische Arbeit sehr bewusst. Dennoch ist diese Kompetenz bedauerlicher Weise nicht immer gegeben. Daher sind sich auch die Professoren an den pädagogischen Hochschulen dieser Schlüsselkompetenz bewusst und haben für die kommenden Jahrgänge einen verbindlichen Sprachtest in Deutsch für *alle* Studierenden eingeführt.

Der vermehrte Einsatz von LehrerInnen mit Migrationshintergrund in multikulturellen Klassen wird auch von Frau Furch durchaus befürwortet.

E. Furch: „Ich weiß nicht, ob die Lernerfolge durch den Einsatz von LehrerInnen aus unterschiedlichen Ethnien steigen würden. Dazu müsste man eine eigene Untersuchung anregen. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass die Motivation zum Lernen steigen würde, und die interkulturellen Missverständnisse, die sich im Lehrerzimmer, aber vor allem in erzieherischen Schwierigkeiten in den Klassen niederschlagen, minimiert werden könnten.“¹³⁸

Die Migrationserfahrungen und der multikulturelle Hintergrund der Studierenden sind nach Ansicht von Frau Furch vor allem im Motivationsbereich für die Interkulturelle Pädagogik eine bis jetzt noch nicht genützte Ressource.

7.4. LehrerInnen und Interkulturalität

LehrerInnen, die als Kinder mit ihren Eltern nach Österreich gekommen sind, haben diese schwierige Zeit noch deutlich in Erinnerung. Sie formulierten sehr klar ihre Ängste und Unsicherheiten in der neuen Gemeinschaft, in der sie nicht einmal zur Abdeckung ihrer Primärbedürfnisse das notwendige Vokabular beherrschten.

Sanja B.: „Es ist nach meiner Erfahrung unbedingt ein Vorteil, wenn man selbst erlebt hat, in einer Klasse zu sitzen und nichts zu verstehen. Das vergisst man ein Leben lang nicht! Es sind oft die Kleinigkeiten des Schulalltags, die große Schwierigkeiten machen.“¹³⁹

¹³⁷ Transkript. S. 132.

¹³⁸ Transkript. S. 107.

¹³⁹ Transkript. S. 106.

Die Erfahrungen der PädagogInnen, die kurz nach der Immigration ihrer Eltern hier geboren wurden, sind vor allem bei den türkischen Migranten inhaltlich vergleichbar, da diese ausschließlich in ihren engsten Familien und somit mit ihrer Primärsprache aufwuchsen.

Esma K.: „1981 kam ich nach Wien, in die Volksschule Halirschgasse in die zweite Klasse. Fr H. hat mich unterrichtet. Wir waren drei Migrantenkinder in der Klasse. Meine Lehrerin kümmerte sich nicht viel um mich. Sie gab mir nichts zu tun. Mein älterer Bruder suchte aus dem Wörterbuch den Satz: „Bitte geben sie mir eine Hausübung!“ heraus, da war das Eis gebrochen. Ich lernte sehr schnell Deutsch.“¹⁴⁰

Tülay D.: Ich bin wirklich erschüttert, wenn Kinder in die Schule kommen, die weder ihrer Muttersprache, noch der deutschen Sprache mächtig sind. Diese Kinder sind aber hier in Österreich geboren. Durch die Wohnpolitik und Familienstrukturen haben die Kinder wenige Kontakte außerhalb des weiblichen Familienkreises. In der Türkei ist Kindererziehung Frauensache, das ist aber hier in Österreich auch so, oder?¹⁴¹

Eine andere Gesprächspartnerin, Frau Herzog-Punzenberger, Anthropologin, arbeitet im Wiener Integrationsfond. Sie beschäftigt sich intensiv mit den MigrantInnen in der zweiten Generation. Sie betont die Wichtigkeit des positiven Beispiels der MigrantInnen in den Schulen. Weiters stellt sie die oft sehr kurzfristige Zuteilung eines Sonderschullehrplans für die Kinder fremder Ethnien in Frage.

B. Herzog-Punzenberger: „Erstens ist zu erwarten, dass LehrerInnen mit ähnlichen Migrationserfahrungen die Situation der Kinder ungleich besser einschätzen und adäquater auf Problemsituationen reagieren können. Z.B. weniger Einweisungen in Sonderschulen - und zweitens gibt das gelebte Beispiel eines erfolgreichen Aufstiegs von Mitgliedern aus der eigenen ethnischen-nationalen Gruppe, zumal in der Autoritätsperson einer Lehrkraft, Mut an den eigenen Erfolg im Bildungssystem [...] zu glauben und Alternativen zum Berufswunsch des Arbeiters/der Arbeiterin zu entwickeln.“¹⁴²

Frau Herzog-Punzenberger kann sich sehr wohl vorstellen, dass Menschen mit vergleichbaren Erfahrungen wertvolle Hilfe für andere in ähnlicher Situation geben können. Sie spricht auch das Rollenvorbild und die Motivation zum erfolgreichen Bildungsweg an.

¹⁴⁰ Transkript. S. 117.

¹⁴¹ Transkript. S. 92

¹⁴² Vgl. HERZOG-PUNZENBERGER. 2003. S. 4.

Das Interesse der MigrantInnen an der Thematik zeigte sich auch in der Informiertheit über themenrelevante Begriffe. Meine GesprächspartnerInnen hatten fundierte Antworten parat, die deutlich ihr Wissen über Interkulturalität zeigten.

Radojka R.: „Interkulturalität ist für mich eine Brücke zwischen den Kulturen. Beachtung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede. Nicht bloß die Anwesenheit unterschiedlicher Ethnien ist Interkulturalität, sondern die Interaktion dieser Menschen schafft Interkulturalität.“¹⁴³

Kemalettin E.: „In einer interkulturellen Schule treffen viele Kulturen und viele Sprachen und Nationen aufeinander. Wichtig ist Wertschätzung und Toleranz auf der ganzen Welt, also auch in Bildungsinstitutionen. Als Beispiel: Die türkischen Kinder befinden sich in zwei Welten, an der Grenze dieser Welten der Familie und des öffentlichen Lebens in Österreich. Sie sollten von jeder Kultur das Beste übernehmen. Das wäre ideal.“¹⁴⁴

Djorde D.: „Interkulturelle Kompetenz ist dort gefragt, wo viel Menschen mit kultureller Differenz gemeinsam arbeiten, wo gemeinsame Interessen notwendig sind. Das Interesse der Lehrer muss der Erfolg der Kinder sein, das ist vor allem möglich, wenn sie sich selbst anerkannt fühlen. Ich kann Ihnen dazu ein Beispiel bringen: Ich machte ein Projekt mit anderen MuttersprachenlehrerInnen, um mit ihnen die Länder, aus denen unsere Schüler kommen, kennen zu lernen. Wir planten Lehreraustausch und gegenseitigen Besuch, in diesem Fall im Banat, wo viele Schwaben abgesiedelt wurden. Die Eltern einer unserer Lehrerinnen stammen von dort, ihr Dorf ist umbenannt, alles ist verändert. Wir konnten bei unserem Besuch das Haus der Familie finden und fotografieren. Das weckte starke Emotionen, davor muss man Respekt haben. Interkulturelle Kompetenz ist positive Beachtung von Sprache, Kultur, Emotionen und deren Wertschätzung.“¹⁴⁵

Man merkte den Antworten, die sehr rasch und flüssig gegeben wurden, an, dass die InterviewpartnerInnen sich bereits öfters mit diesen Begriffen, womöglich in Diskussionen, auseinandergesetzt haben. Denn Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz sind keine Begriffe der alltäglichen Konversation. Der Begriff multikulturelle oder Interkulturelle Schule wurde wahrscheinlich auch in Gesprächen in den Schulen, in Konferenzen etc., gebraucht.

7.4.1. Zur These I: Soziokulturelle und sprachliche Heterogenität an den Schulen

Die Mehrsprachigkeit der LehrerInnen wurde generell von meinen GesprächspartnerInnen als Vorteil betrachtet. Alle waren der Meinung, dass es für das kulturelle Verständnis förderlich war, selbst in vergleichbaren Situationen der

¹⁴³ Transkript. S. 106.

¹⁴⁴ Transkript. S. 102.

¹⁴⁵ Transkript. S. 95.

sprachlichen Inkompetenz gewesen zu sein.¹⁴⁶ Einige fanden, dass sie mit Französisch oder Englisch besser in der Hierarchie der Sprachen gelegen wären.

Sanela L.: „Sprachen zu beherrschen ist immer ein Gewinn. Aber Sprachen aus Westeuropa werden eher geschätzt als die Sprachen des Ostens. Das sieht man auch in der Wirtschaft und im Tourismus.“¹⁴⁷

N. Yilmaz: „Ich hörte schon den Ausdruck illegale Sprachen. Darunter verstehen die Jugendlichen die Sprachen, die nicht in den Schulen unterrichtet werden.“¹⁴⁸

Mustafa K.: „Mehrsprachigkeit ist nie ein Hindernis. Ich spreche Kurdisch, Persisch, Türkisch und Deutsch. Ich wollte aber, ich könnte Englisch, Französisch und Spanisch so gut wie die genannten Sprachen. Da könnte ich mit viel mehr Menschen auf dieser Welt sprechen.“¹⁴⁹

Inwieweit die Herkunftssprache von den PädagogInnen im Unterricht eingesetzt wurde, ist von wesentlichem Interesse für den schulischen Alltag. Aber alle KollegInnen wussten, dass die gesetzlich festgelegte Unterrichtssprache Deutsch einzuhalten sei.¹⁵⁰ Das mochte auch ein Grund sein, warum sie mit ihrer individuellen Sprachkompetenz sehr zurückhaltend umgingen.

Kemalettin E.: „Ich arbeite in einer Hauptschule mit mehr als 80% MigrantenschülerInnen. Alle diese Schüler haben eine andere Muttersprache als Deutsch. Es wäre daher unfair, wenn ich im Unterricht türkisch mit dem einen oder anderen Schüler sprechen würde. Unterrichtssprache ist Deutsch. Aber im Vieraugengespräch, bei erzieherischen oder emotionalen Problemen in der Pause, greife ich gerne auf die gemeinsame Sprache zurück. Das schafft eine Vertrauensbasis. In der Elternarbeit oder bei Seiteneinsteigern helfe ich natürlich gerne mit meinen Sprachkenntnissen.“¹⁵¹

Sanela L.: „In der Grundschule sind der Muttersprachenerwerb und die Unterrichtssprache Deutsch bei vielen Kindern ein Problem. Manche Kinder kennen in der Herkunftssprache nicht viel mehr als 60 Wörter. Da ist es schwierig, eine Fremdsprache darauf aufzubauen. Wir müssen daher bei der Begriffsbildung und bei der Lautschulung auf die Muttersprache der Kinder Rücksicht nehmen. Da bin ich oft froh, wenn ich einspringen kann.“¹⁵²

Tülay D.: „Ich arbeite als Muttersprachenlehrerin, weil ich das in unserer Volksschule für sehr notwendig halte. Speziell die türkischen Kinder haben einen sehr geringen Wortschatz. Da bin ich oft sehr betroffen, wenn Kinder die Wochentage oder die Zahlenreihe bis 5 nicht sagen können. Meine Ausbildung

¹⁴⁶ Transkript 120 und 121

¹⁴⁷ Transkript. S. 115.

¹⁴⁸ Transkript. S. 125.

¹⁴⁹ Transkript. S. 123.

¹⁵⁰ SCHUG. Novelle aus 2007.

¹⁵¹ Transkript. S.103.

¹⁵² Transkript. S. 115.

zur Volksschullehrerin ging in dieser Hinsicht an den wirklichen Problemen vorbei.“¹⁵³

Der Hinweis auf den Gebrauch der Unterrichtssprache wurde in den Gesprächen immer wieder besonders betont. Das zeigt, dass der Monolingualismus in den Schulen gesetzlich geregelt ist und somit auch von den Lehrenden mit Migrationshintergrund beachtet werden muss und in der Praxis auch beachtet wird

Dem Gedanken, die PädagogInnen der Majoritätsgesellschaft eine der Minoritätssprachen auch nur ansatzweise lernen zu lassen, standen viele LehrerInnen zurückhaltend gegenüber. Speziell in Wien wäre das Erlernen der „Hauptmigrationssprachen“ Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch überlegenswert. Es gibt zu wenige „Native Speakers“ in den genannten Sprachen, um sie als Spezialisten zum Beispiel im Alphabetisierungsprozess einsetzen zu können. E. Furch stellte in ihren Untersuchungen fest, dass die Bereitschaft der österreichischen LehrerInnen, die Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht zu akzeptieren, nicht nur vom Anteil der Migrantenkinder in ihren Klassen, sondern auch vom Lebensalter der PädagogInnen abhängt.¹⁵⁴

E. Furch: „Jüngere KlassenlehrerInnen haben häufig eine Ausbildung im Bereich Interkulturelles Lernen genossen. Sie verfügen über ein detaillierteres Wissen zu den Unterrichtsprinzipien und über die Möglichkeiten von EU-Projekten.“¹⁵⁵

Soziokulturelle Heterogenität begleitet die migrationsbedingte sprachliche Vielfalt in den Klassen. Die monokulturelle Einstellung mancher Akteure in Schulen lässt einen tendenziell defizitären Umgang mit migrationsbedingten Differenzen feststellen.¹⁵⁶ Diese Einstellung lässt sich scheinbar weder durch die Anwesenheit multikultureller SchülerInnen noch durch ein multikulturelles Umfeld der Schule in Frage stellen. Diese subjektiv empfundene Verpflichtung zu einer ethnozentristischen Monokultur resultiert aus einem monokulturellen Selbstverständnis. Zu dieser Einsicht kam man

¹⁵³ Transkript. S. 91.

¹⁵⁴ Vgl. FURCH 2009, S. 132.

¹⁵⁵ Transkript. S. 158.

¹⁵⁶ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach GOGOLIN.2008; MARBURGER/HELBIG/KIENAST 1997; STERZENBACH/MOOSMÜLLER 2000; LANFRANCHI 2008; WEBER 2003. S. 196.

bei der Untersuchung „Sichtweisen und Orientierungen Berliner GrundschullehrerInnen und zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft.“¹⁵⁷

Auch E. Furch stellt in der Untersuchung „Migration und Schulrealität“ fest:

„Die angebotenen Ausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen allein verändern nicht die ethnozentralistische Einstellung der LehrerInnen. Die besseren Kenntnisse dienstjüngerer Personen äußern sich jedoch keineswegs in einem gesteigerten Engagement bei der Umsetzung von speziellen Fördermaßnahmen, in einer erhöhten Bereitschaft zur Befassung mit Migrantensprache oder dem intensiven Einsatz von fremdsprachlichen Materialien im Unterricht.“¹⁵⁸

7.4.2. Zur These II: Interkulturelle Kompetenz und Diskriminierungserfahrungen während der Ausbildung und im schulischen Alltag

In den Wiener Schulen befinden sich Menschen aus unterschiedlichen Ethnien und sozialen Schichten. Es ist daher die Aufgabe der Bildungsinstitutionen, auf die Vielfalt der Kulturen hinzuweisen, einzugehen und vor allem für die unterschiedlichen Sprachkompetenzen zu sensibilisieren. Ziel einer Bildungsinstitution unter anderem muss es sein, die Auszubildenden auf die zu erwartende Arbeitssituation vorzubereiten. Das bedeutet, dass Inhalte wie

- die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in Wort und Schrift,
- die Absicherung der jeweiligen Muttersprache,
- das Erlernen der Techniken des Interkulturellen Lernens
- und die Zugänge zur Interkulturellen Kompetenz und das Verständnis für Diversität anzubahnen und zu stärken sind.

Interkulturelles Lernen in der Ausbildung als „unverbindliches Unterrichtsprinzip“, also nicht verpflichtend anzubieten, geht an früherer wie auch gegenwärtiger Schulrealität vorbei. Solcherart kann es nicht zu einer Steigerung der Chancengleichheit kommen. Bei der Auswahl der Fächergruppen wurde den LehrerInnen mit Migrationshintergrund nicht immer ihren Interessen entsprechend freie Hand gelassen. Ungern akzeptierte man die Kombination Deutsch/Geschichte an der

¹⁵⁷ Vgl. In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach MARBURGER, HELBIG und KIENAST 1997. S. 196.

¹⁵⁸ FURCH 2009, S. 159.

Pädagogischen Hochschule in Wien. Die Studierenden empfanden diese Einstellungen als Diskriminierung.

Esma K.: „Ich habe an einer Handelsakademie in Wien mit Auszeichnung maturiert. Ich beherrsche fünf Sprachen in Wort und Schrift, daher meinte ich, nicht in einen für MigrantInnen verpflichtenden Deutschkurs gehen zu müssen. Ich konnte mich aber gegen den verpflichtenden Besuch dieser Veranstaltung nicht wehren. Andererseits wurde meine Sprachkompetenz nicht genützt. Bei multilingualen LehrerInnen mit literarischen Fächern, wie Mathematik, Physik, Chemie, Geografie, Biologie u.v.m ist diese Kompetenz der Mehrsprachigkeit nicht gefragt. Das wird auch vom Dienstgeber so gesehen.“¹⁵⁹

Sanela. L. „Während der Ausbildung zur Volksschullehrerin hatte ich keine großen Schwierigkeiten. Aber danach, als ich um eine Anstellung ansuchte. Ich schrieb an die 100 Ansuchen an den Stadtschulrat und wies in diesem Zusammenhang immer auf meine serbischen Wurzeln hin und dass ich diese kulturelle und sprachliche Kompetenz nützen möchte. Da ich hier keine Chance bekam, studierte ich weiter, um meine Zeit sinnvoll zu nützen. Ich versuchte auch in Büros mein Glück, aber nichts half. Da las ich eine Annonce von einer Privatschule. Ich stellte mich vor, aber als das Gespräch auf meine Abstammung kam, war alles vorbei. Das war sehr enttäuschend, ja eigentlich diskriminierend.“¹⁶⁰

Aus dem Bericht von Sanela L. hörte man eine Gekränktheit heraus. Sie fragte sich nach dem kausalen Zusammenhang von ihrer langen Jobsuche mit ihrer Herkunft.

Frau Sanela L. sprach auch über ihre Erfahrungen mit Teamteaching und Parallelunterricht. Ihrer Erfahrung nach ist diese Unterrichtsorganisation bei der Alphabetisierung der Schulneulinge sinnvoll, sonst eher störend. Viele dieser LehrerInnen lehnten die Parallelführung des muttersprachlichen Unterrichts wegen der Versäumnisse im Regelunterricht ab, obwohl sie am Beginn ihrer Tätigkeit oft als Muttersprachen-LehrerInnen gearbeitet hatten.

Marijan Z. „Das Teamteaching ist so eine Sache. Nicht alle LehrerInnen arbeiten gut zusammen. Da geht viel Zeit und Kraft verloren. Am Nachmittag, wenn die Kinder schlecht oder gar nicht betreut sind, wäre der Native-Speaker viel wichtiger. Muttersprachenunterricht als unverbindliche Übung oder so. Das Organisationsgesetz sieht vor, dass ein Pflichtgegenstand mit einer unverbindlichen Übung gemeinsam am Nachmittag angeboten wird. Die Kollegen sind der Meinung, die Schüler kämen sonst nicht. So geht der zweite Lehrer kopieren, flüstert im Hintergrund mit Schülern, korrigiert vielleicht die Hefte der Klasse. Das ist kein Gewinn für die Schüler und kostet Geld. Es kommt auch zu Eifersüchteleien unter den LehrerInnen. Das ist schlecht und abwertend, schade um die Ressource.“¹⁶¹

¹⁵⁹ Transkript. S. 117.

¹⁶⁰ Transkript. S. 114.

¹⁶¹ Transkript. S. 98.

Die Informationen über und die Verpflichtung zu Interkulturellem Lernen und interkulturellen Lernstrategien werden von den klassenführenden LehrerInnen sehr unterschiedlich aufgenommen. Das Informationsniveau ist also, trotz vergleichbarer Lehrerfortbildung, heterogen. Oft mag es an der persönlichen ethnozentristischen Einstellung zur Multikulturalität und auch am fehlenden Wissen über soziopolitische Vorgänge in den Klassen liegen. Manchmal kann der Grund dafür am Konzept der Schule, an den zwischenmenschlichen Beziehungen in den Klassen und an der Akzeptanz oder an diskriminierenden Haltungen im Lehrerzimmer liegen. Daraus resultiert, dass die Effizienz des Unterrichts nicht ausschließlich an den Informationen, sondern vielmehr an den Umsetzungen dieser Informationsinhalte liegt. In Wien ist das Prestige der „MuttersprachenlehrerInnen“, verglichen mit dem der literarischen LehrerInnen, niedrig. Befragt man dazu die betroffenen TeamlehrerInnen, so finden sie sich nicht geschätzt und oft zu administrativen Dingen, wie kopieren, Korrekturarbeiten, Listen ausfüllen ect. degradiert. Manche hörten auch das Wort „Hilfslehrerin“, was für sie mit gleichwertiger Ausbildung und Mehrsprachigkeit nicht wertschätzend aufgefasst werden kann.

7.4.3. Zur These III: Kulturträgerschaft als Ressource

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass jeder Mensch Kulturträger ist, aber es ist nicht jedem bewusst. Das spiegelt sich auch in den Stellungnahmen der befragten LehrerInnen wider. Die meisten - ich spreche hier von mehr als der Hälfte der Befragten - sehen sich als KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen. Auf meine Nachfrage, woran man diese Funktionen erkennen könne, wurde nach kurzem Überlegen folgendes erklärt:

Sanela L.: „Ich vermittele die Sprache und somit vermittele ich auch die Kultur eines Landes. Ich finde auch, dass wir als positive Beispiele für viele Migranten gelten können. Ich bin oft erschüttert, wie wenig die Eltern den Kindern an Kultur und Sprache mitgeben. Der Wortschatz der Kinder und der Eltern ist sehr reduziert. Ich denke, die Kinder sind hier, um die Sprache zu lernen. Anders können sie sich nicht vermitteln und kommunizieren. Sie werden auch weniger aggressiv, wenn sie sich ausdrücken können.“¹⁶²

¹⁶² Transkript. S. 115.

Eine in der Türkei geborene Bosnierin beschrieb ihre Position als Kulturträgerin folgendermaßen:

Esma K.: „Ja, bis zu einem gewissen Grad. Eher als individuelle Kulturträgerin. Damit meine ich, dass ich nicht eine bestimmte Kultur als meine Kultur bezeichnen möchte. Ich bin keine Standard Bosnierin oder Standard Türkin. Durch meine persönliche Vorgeschichte bin ich zu dem geworden, was ich heute bin. Ich stehe auch nicht für den Islam, ich bin moslimisch, aber das ist meine Sache, nicht ein Anliegen der Öffentlichkeit. Aber zu meiner eigenen Kultur zählen Elemente der bosnischen Kultur, da meine Eltern aus diesem Gebiet stammen. Elemente der türkischen Kultur, da ich dort geboren bin und meine Kindheit in der Türkei verbrachte. Viele Dinge und Gewohnheiten habe ich von der österreichischen, also christlichen Kultur angenommen. Ich lebe seit 20 Jahren hier, bin hier zur Schule gegangen und habe meine Ausbildung hier gemacht. Ich sehe mich als multikulturellen Menschen, mit einer sehr eigenen Mischung von kulturellen Gepflogenheiten, Gewohnheiten und Wertschätzungen.“¹⁶³

Auch von LehrerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien hörte ich, sie stünden zwischen den Kulturen und fühlten sich, je älter sie werden, umso mehr den Herkunftskulturen verpflichtet. Der Wendepunkt des kulturellen Bewusstseins trete oft bei der Gründung einer eigenen Familie ein, mit der Schule habe das aus ihrer Sicht wenig zu tun. Ein Lehrer, der vor dem Balkankrieg nach Österreich geflohen ist, sieht das etwas anders:

Djordje D.: „Wir wurden aus Bosnien vertrieben, wir sind nicht zur Identitätspflege verpflichtet. Meine Tochter besuchte keinen Muttersprachenunterricht, sie besuchte auch keinen Religionsunterricht. Das muss sie, wenn sie erwachsen wird selbst entscheiden.“¹⁶⁴

Herr Mustafa K. meinte seiner Identität und Kulturalität betreffend:

„Welche Identität meinen Sie? Die kurdische, die ich seit meinem siebenten Lebensjahr nicht mehr leben durfte, die persische, aus der Khomeini mich als Aleviten vertrieben hatte? Ich lebe jetzt in Österreich. Ich habe hier studiert, meine Söhne haben eine österreichische Mutter, einen österreichischen Pass und sind getauft. Ich muss sie für das Leben hier vorbereiten.“¹⁶⁵

Diese meine Gesprächspartner fühlten sich subjektiv nicht als Kulturträger, zumindest nicht *einer* bestimmten Kultur. Sie haben gelernt, die Kultur des Landes, in dem sie leben, zu akzeptieren, und die Träger dieser Kultur zu respektieren ohne

¹⁶³ Transkript. S. 119.

¹⁶⁴ Transkript. S. 94.

¹⁶⁵ Transkript. S.122.

sich zu assimilieren. Sie empfinden den häufigen Wechsel der Kulturen als persönlichen Verlust ihrer Ursprungskultur. Stuart Hall stellte fest, dass es notwendig sei, nationale Kulturen nicht als etwas Einheitliches, sondern als einen *diskursiven Entwurf* zu denken, der Differenzen als Einheit oder Identität darstellt. Hall sprach von Kulturen der Hybridität. Für die Angehörigen der Hybridkulturen gilt: „Sie sind gezwungen mit den Kulturen, in denen sie leben, zurechtzukommen, ohne sich einfach zu assimilieren und ihre eigene Identität vollständig zu verlieren. Sie tragen die Spuren besonderer Kulturen, Traditionen, Sprachen und Geschichten, durch die sie geprägt wurden, in sich. Der Unterschied ist, dass sie nicht einheitlich unwiderruflich das Produkt mehrerer ineinander greifender Geschichten und Kulturen sind und zu ein und derselben Zeit mehrere 'Heimaten' und nicht nur einer besonderen Heimat angehören. Eine weitere Tendenz ist [...] im Angesicht der Hybridität und der Verschiedenartigkeit reine Identitäten wiederzuerschaffen und Kohärenz, Schließung und Tradition wiederherzustellen. Zum Beispiel die Rückkehr zum Nationalismus in Osteuropa und den Aufstieg des 'Fundamentalismus'.“¹⁶⁶

Vorige Feststellung wird von jüngeren sozialwissenschaftlichen Analysen bestätigt und klingt auch in den Aussagen der InterviewpartnerInnen immer wieder durch. Die Pendel- und Transmigration führt zu einer kontinuierlichen Mobilität von Menschen zwischen zwei oder mehreren Orten. Dies geschieht selten aus eigenem Antrieb, sondern beruht auf äußeren politischen oder wirtschaftlichen Faktoren. Das kann zur Bildung von Mehrfachidentitäten führen.¹⁶⁷ Durch die Pendel- oder Transmigration entsteht die Möglichkeit einer transnationalen Orientierung. Das Zusammenleben, die Vernetzungen und demographischen Entwicklungen in den einzelnen Staaten haben somit eine Veränderung erfahren, die nicht zuletzt die Kulturwissenschaft und die Pädagogik beschäftigt.

Der für die LehrerInnen mit Migrationshintergrund verantwortliche Schulinspektor meint zum Thema Kulturvermittlung und Kulturübersetzung:

Pinterits M.: „Die Präsentation ihrer kulturellen Identität hat sich allerdings erst in den letzten 10 bis 15 Jahren gezeigt. Früher waren diese LehrerInnen auf Anpassung und Integration im Sinne von Assimilation bedacht.“

¹⁶⁶ HALL 1999, S.435.

¹⁶⁷ .In der Arbeit „Vielfalt im Lehrerzimmer“ zitiert nach MERCHIL 2004, S.17.

In manchen Schulen bieten diese LehrerInnen landesübliche Speisen an, singen Lieder oder lehren Kindern Tänze aus ihrer Heimat. Das wird gerne von den österreichischen Eltern und LehrerInnen akzeptiert.“¹⁶⁸

Befragt man die LehrerInnen, zu dieser Form der Präsentation ihrer Herkunftskultur, so meinen sie, dass genau diese Einsätze von ihnen als oberflächlich und somit als Etikettenschwindel erlebt werden. Sie sehen ihre Aufgabe eher in der Vermittlung bei Missverständnissen und in der Rolle als AnsprechpartnerInnen bei Elterngesprächen. Diese Art der Hilfestellung bietet die Mehrheit dieser LehrerInnen nur auf Nachfrage an, da sie niemanden bevormunden wollen. Aber eine Rollenzuweisung durch die LehrerInnen aus dem eigenen Kollegium der Mehrheitsgesellschaft möchten sie nicht.¹⁶⁹

7.4.4. Zur These IV: LehrerInnen mit Migrationshintergrund als Schlüsselfiguren an multikulturellen Schulen¹⁷⁰

Die PädagogInnen mit Migrationshintergrund fallen in der Mehrheitsgesellschaft in ihrer kulturellen Eigenheit nicht gerne auf und fühlen sich in manchen Schulen permanent kritisch beobachtet. Einige InterviewpartnerInnen sagen, sie würden im beruflichen Bereich sich kulturell nicht deklarieren.

Esma K.: „Man wird schnell in ein bestimmtes Schema gesteckt. Da muss man aufpassen.“¹⁷¹

Djordje D.: „Manchmal ist es gut Ausländer zu sein, speziell für die Migrantenkinder in der Schule. In meiner Wohnumgebung halte ich mich eher bedeckt. Es geht schließlich niemanden etwas an woher ich komme.“¹⁷²

Herr Djordje D., er flüchtet mit seiner Familie vor dem Bosnienkrieg, zog für seine berufliche Tätigkeit Vorteile aus seinem Erfahrungsbereich. In privaten Belangen hielt er sich, seine Herkunft betreffend, eher bedeckt.

Durch die Aufforderung ethnisch kulturelle Darbietungen anzubieten, fühlten sich manche KollegInnen nicht wertgeschätzt, sondern eher „vorgeführt“ und als

¹⁶⁸ Transkript. S. 130.

¹⁶⁹ Transkript. S. 108.

¹⁷⁰ LehrerInnen, die aus einem multikulturellen Umfeld stammen und sich dazu bekennen, können für die „interkulturelle Schule“ ein hoher Gewinn sein. Voraussetzung ist, dass sie ihre eigene, ethnozentrisch geprägte Wahrnehmung überprüfen und im Sinne einer wertschätzenden Einstellung, diese der multikulturellen Gesellschaft vermitteln.

¹⁷¹ Transkript. S. 120.

¹⁷² Transkript. S. 94.

„Beschmückung“ missbraucht. Wenn sie damit den Kindern und deren Eltern aus unterschiedlichen Ethnien helfen konnten, ihre Identität bei Schulfesten zu zeigen, machten sie das dennoch gerne. LehrerInnen mit Migrationshintergrund sehen sich als Rollenvorbilder für die Jugendlichen, sie helfen gerne in der Elternarbeit, sie sind auch bereit zu übersetzen, wenn das notwendig ist. Sie präsentieren sich als KulturträgerInnen ihrer eigenen Kultur, sehen das aber nicht als „Hauptaufgabe“ in einer interkulturellen Schule.

Mit der Akzeptanz ihrer Arbeit im KollegInnenkreis und mit ihrer Arbeitssituation an den Schulen in Wien zeigte sich die Mehrheit der Befragten zufrieden. Es ging ihnen nicht um das finanzielle Einkommen, sondern um die Anerkennung ihrer Arbeit in der Schule und um ihre soziale Stellung in der KollegInnenschaft. Nahezu allen war es wichtig, von kompetenten Vorgesetzten am Schulstandort Arbeitsaufträge zu erhalten, wenngleich sie ihre Hilfestellung selten aus sich heraus anboten, da sie sich keinesfalls aufdrängen wollten. Üblicherweise warteten sie, bis sie um ihre Unterstützung gefragt wurden. Sie waren bereit in Krisensituation selbstverständlich zu helfen, sahen sich aber nicht als „heimliche Sozialarbeiter“ oder Psychotherapeuten am Standort.

Tülay D.: „Wir haben hier am Schöpfwerk auch ein persisches Kind. Die Klassenlehrerin erzählt, dass es viel weint. Ihm kann kaum wer helfen. Ich lerne an der Uni Wien derzeit Persisch. Wenn ich den Kleinen treffe und ein paar Worte in seiner Muttersprache mit ihm spreche, kann ich sehen, wie der Bub aufblüht.“¹⁷³

Auch das bereits erwähnte Beispiel vom Lehrer aus Serbien mit dem albanischen Knaben¹⁷⁴ zeigt, wie wichtig das persönliche Gespräch, womöglich in der Herkunftssprache, mit den Kindern und deren Eltern sein kann. Speziell die LehrerInnen aus den Volksschulen haben hier eine hohe Verantwortung im emotionalen und sozialen Bereich.

Marjan Z.: „Ich glaube, dass der Unterricht in der Grundschule grundlegend anders läuft. Es ist zurzeit zu beobachten, dass die Kinder keine Sprache richtig können. Hier ist es notwendig, die Muttersprache zu ergänzen und den Wortschatz zu erweitern. Z.B.: Ein kleiner Kroatier kommt neu in die Klasse und hört den Satz: „Ti si bravo.“ Das kann heißen „Du bist brav, du bist in Ordnung!“

¹⁷³ Transkript. S. 92

¹⁷⁴ Transkript. S. 95.

Mundartlich gebraucht aber es kann heißen „Du bist ein Schwein“. Diese sprachliche Unklarheit wird oft mit Tränen oder Fäusten geklärt.“¹⁷⁵

Nach der Einschätzung ihrer Position in den multikulturellen Schulen befragt, gab es seitens der LehrerInnen mit Migrationshintergrund individuell unterschiedliche Antworten. Sie arbeiteten in den Grundschulen kaum als klassenführende LehrerInnen, in der Sekundarschule waren sie als FachlehrerInnen willkommen. Einige führten das auf ihrer Herkunftskultur und teilweise auf ihr Religionsbekenntnis zurück. In den von mir kontaktierten Schulen, in die bis zu 80% MigrationsschülerInnen gehen, haben höchstens drei von bis zu 35 LehrerInnen einen Migrationshintergrund. Moslemische LehrerInnen werden nicht als KlassenlehrerInnen akzeptiert. In der Sekundarstufe sind die PädagogInnen in den Fächern Musik, Werkerziehung, Bildnerische Erziehung, Sport, Mathematik, Geografie eingesetzt. Sie leiten häufig Sport- und Musikgruppen am Nachmittag. Man nimmt an, dass in diesen Fächern die kulturelle Prägung weniger mit den Inhalten der Wissensvermittlung verbunden ist.

Tülay D.: „Ich arbeite als Teamlehrerin in der Grundschule. Ich studiere an der Uni Wien Arabistik, Persisch und Keilschrift. Später möchte ich schon gerne eine eigene Klasse.“¹⁷⁶

Djordje D.: „Ich habe Pädagogik studiert und mit dem Magisterium abgeschlossen. Ich bin in den Fächern Mathematik, Geometrisch Zeichnen, Technisches Werken geprüft und eingesetzt. Manchmal helfe ich in der Volksschule als Muttersprachenlehrer aus.“¹⁷⁷

Marijan Z.: „Ich habe in Bosnien studiert. Meine Fächer sind Mathematik, Informatik und Sport. Ich betreue im Bezirk LehrerInnen, die Probleme mit dem PC haben. Ich führe auch am Nachmittag Sportgruppen für Fußball und Leichtathletik.“¹⁷⁸

Kemalettin E.: „Die Ausbildung zum Volksschullehrer habe ich in Anatolien abgeschlossen. Die Fachlehrausbildung absolvierte ich in Wien und zwar in den Fächern Mathematik und Sport. Mein Hobby ist die Musik. Ich leite Schülerbands und auch private Musikgruppen.“¹⁷⁹

¹⁷⁵ Transkript. S. 98.

Nach Rückfrage beim Informanten wurde erklärt, dass „bravo/brava“ im Bosnischen ein Vulgärausdruck, eine Beschimpfung im Sinne von „männliches Schwein“ ist.

¹⁷⁶ Transkript. S. 91.

¹⁷⁷ Transkript. S. 94.

¹⁷⁸ Transkript. S. 98.

¹⁷⁹ Transkript. S. 103.

In den Pflichtschulen habe ich keine LehrerInnen mit Migrationshintergrund in leitenden Positionen als Direktor oder Direktorin gefunden. Viele dieser Pädagogen sind Akademiker, also eigentlich für ihre Tätigkeit in den Pflichtschulen, von der Ausbildung her, hoch qualifiziert. Dennoch scheint eine Karriere im schulischen Bereich schwierig zu sein. Sie selbst sehen sich nur im interkulturellen Erziehungsbereich, also im sozialen Belangen und in der Elternarbeit als Schlüsselfigur. Im Unterricht sind sie entweder als hauptverantwortlicher Lehrer /Lehrerin eingesetzt, da sind ihre Aufgaben klar definiert oder sie arbeiten im Team. In der Position als Teamlehrer/Lehrerin fühlen sie sich im Unterrichtsablauf nicht als Schlüsselfigur.

8. Außerschulische Interkulturalität

Bei den Interviews wurde von meinen GesprächspartnerInnen zu außerschulischen Aktivitäten und auch aus dem Privatleben viel erzählt. Letzteres fließt jedoch nur dort, wo es thematisch angebracht ist, in die vorliegende Arbeit ein.

LehrerInnen pflegen in ihren außerschulischen Aktivitäten sehr bewusst die „Marker“ ihrer Ethnie. Sie beteiligen sich an Sportvereinen, Gesangsgruppen, Bands und Tanzveranstaltungen etc. Sie zelebrieren ihre Feste, bei denen sie typische Speisen und Getränke ihrer Heimat anbieten. Sie tragen zu besonderen Anlässen typische Elemente ihrer Kleidung aus den Herkunftsländern. Sie deklarieren sich in der Wahl ihrer Freunde und Partner, in ihren Werthaltungen und kulturellen Gepflogenheiten.

Sanja B.: „Früher habe ich meine Muttersprache verdrängt. Ich habe meiner Mutter sogar verboten, wenn sie mich abholte, mich bosnisch anzusprechen. Es war für die Schule wichtig, die deutsche Sprache zu können. Nach Bosnisch hat niemand gefragt. Bei mir zu Hause werden beide Kulturen gelebt, bosnisch und österreichisch. Wir feiern alle Feste und freuen uns über alte Gewohnheiten und Rituale. Die doppelte Staatsbürgerschaft ist nicht möglich, das wäre vielleicht eine Lösung. Ich will aber meine ursprüngliche Staatsbürgerschaft nicht ablegen. Das wäre wie ein Verrat an meiner ursprünglichen Identität.“¹⁸⁰

Frau Sanja wollte sich als Kind ihren österreichischen Kindergartenfreundinnen völlig anpassen. Es war für sie wichtig, zu der Mehrheit der Kinder gezählt zu werden. Erst mit zunehmendem Alter besann sie sich ihrer bosnischen Identität und entwickelte ihr

¹⁸⁰ Transkript. S. 106.

ethnische Zugehörigkeitsgefühl. Sie bedauerte, dass es derzeit für sie in Österreich nicht möglich ist, zwei Staatsbürgerschaften zu haben.

Sanela L.: „Viele unserer Freunde sind zweisprachige Österreicher, Migranten aus der zweiten Generation, die hier in ihren Freundeskreisen gut vernetzt sind. Ich habe meinen Mann auch bei einem Fest in so einem Kreis kennengelernt.“¹⁸¹

Die Partnerwahl als Identitätsstrategie wurde von den Lehrerinnen wiederholt angeführt. Die jungen Frauen sind zwischen 20 und 30 Jahre alt, und so steht in diesem Lebensabschnitt die Wahl des richtigen Partners im Vordergrund. Diese Entscheidung ist für die kulturelle Identität wichtig. Die jungen Frauen sprachen über die Kultur der Paarbildung und Reproduktion, wo und wie man einen passenden Partner finden könnte. Dabei wurde viel gelacht und gescherzt. Meine Gesprächspartnerinnen waren zwar verlegen, aber sehr an diesem Thema interessiert. Alle vertraten die Meinung, dass es schwer sei, den richtigen Partner zu finden. Ihre Bedenken äußerten sie dahingehend, dass man, wenn man einen Partner von „zu Hause“ wählt, dieser Mensch hier in Österreich fremd, mit den Anforderungen nicht vertraut und auch manchmal diesen nicht gewachsen sei. Wählt man einen österreichischen Partner oder eine Partnerin, so entferne man sich womöglich einen weiteren Schritt von seiner Herkunftskultur. Als weitere Schwierigkeit wird gesehen, dass Burschen und Mädchen mit Migrationshintergrund unterschiedliche Bildungsbeteiligung zeigen. Türkische Burschen weisen oft einen deutlich niedrigeren Bildungslevel als türkische junge Frauen auf. Das widerspricht der traditionellen Familienhierarchie und auch der Schichtkultur. Die türkischen Männer suchen daher immer öfter ihre Partnerinnen in der Heimat.

Eine Türkin, zurzeit in Mutterschaftskarenz, berichtet lachend.

Esma K.: „Hier einen passenden Mann zu finden, das ist schwer (sie lacht herzlich)! Besonders, wenn man selbst eine gut ausgebildete Frau ist. Man sieht sich in der Gruppe der Landsleute um, aber diese Männer wollen eine junge, unberührte Frau von zu Hause, die deutlich im sozialen Gefälle unter ihnen steht, oder zumindest so tut. Nicht alle sind unberührt, die das von sich behaupten. Die kriegen das schon irgendwie hin (lacht wieder). Es ist auch schwer Menschen aus der Türkei hier einzugewöhnen. Vor der Hochzeit ist es schon ein riesiger administrativer Aufwand, diese Menschen nach Österreich zu bekommen. Mein Bruder hat das gemacht. Nach einem Jahr war seine Frau wieder weg.“¹⁸²

¹⁸¹ Transkript. S. 106.

¹⁸² Transkript. S. 117.

Aus diesen Gründen sei ihr Vater auch gegen das Studium seiner Töchter gewesen. Er sah in der guten Ausbildung eine verminderte „Heiratschance“.

Ganz ähnlich beschreibt eine serbische Lehrerin ihre Schwierigkeiten, einen passenden Partner zu finden:

Sanela L.: „Ich machte Matura und anschließend die Ausbildung zur Grundschullehrerin in Wien. Dann lernte ich meinen Mann vor drei Jahren kennen. Er ist Serbe in der zweiten Generation, der in Hamburg lebte. Er zog zu mir nach Wien. Wir heirateten standesamtlich, nicht in der serbisch-orthodoxen Kirche im 3. Bezirk. Jetzt erwarte ich Anfang März mein erstes Kind. Meine Schwester ist erfolgreich im Beruf, aber unverheiratet. Es ist schwer einen passenden Partner zu finden. Besonders erfolgreiche Frauen haben es schwer.“¹⁸³

Sanela L.: „Am besten ist ein Mann, der die gleiche Geschichte hat wie wir selber und der, wie wir, schon mindestens seit einer Generation mit seiner Familie in Österreich oder Deutschland lebt. Da kann man die Muttersprache pflegen, gemeinsam Rituale und Bräuche aufleben lassen. Der Kontakt zu den Verwandten in der Heimat ist so auch kein Problem.“¹⁸⁴

Auch Frau Sanela L. verwies auf die Schwierigkeiten für junge Frauen, Beruf und Familie gerecht zu werden.

Die männlichen Gesprächspartner vermerkten kritisch, dass manche ihrer Landsleute meinten, im Privatleben mit dem Besuch von Clubs, Cafes, Freundeskreisen und Turnvereinen viel für ihre Identität zu tun.

Mustafa K.: „Viele von uns Türken besuchen ihre Clubs und Cafes. Hier diskutieren sie und orientieren sich an den Zielen der Parallelgesellschaft. Hier schaffen sie Distanz zur Mehrheitsgesellschaft. Ihre Frauen gehen nur in türkische Geschäfte einkaufen, so brauchen sie nicht deutsch zu können. Wenn sie einen Behördengang haben, nehmen sie ihre Kinder als Dolmetsch mit.“¹⁸⁵

Ganz anders klang die Stellungnahme von Herrn Marjan Z, einem Flüchtling aus dem Bosnienkrieg.

Marjan Z.: Vor unserer Schule hat ein türkisches Cafe aufgemacht. Täglich sind dort 50 und mehr männliche Türken, im Alter zwischen 15 und 25, die nichts zu tun haben. Da muss man hingehen und die raus holen. Da ist die Gefahr, dass

¹⁸³ Transkript. S. 113.

¹⁸⁴ Transkript .S. 114

¹⁸⁵ Transkript. S. 123

sie in Hände der Fundamentalisten fallen. Die unmittelbare Nähe zur Schule ist auch schlecht für das Image unsere Schule!¹⁸⁶

Der Blickwinkel auf die türkischen Cafes als „Fundamentalistenschmiede“ zeigte sich in den Stellungnahmen der beiden Lehrer sehr deutlich. Der türkisch/kurdische Informant sah hier nicht unkritisch einen Ort der Verständigung und Identitätspflege auf der Basis einer Parallelgesellschaft. Sein Kollege aus Serbien befürchtete hier eine „Gefahr“ für seine Schüler und den Standort der Schule. Diese Äußerungen werfen ein Licht auf die interkulturelle Kompetenz und Toleranz der Lehrer, wenn es sich *nicht* um die eigene Ethnie handelt.

Auf Probleme bei der Partnerwahl kommen die beiden Männer nicht zu sprechen. Ihnen ist in diesem Zusammenhang nur wichtig, auf die gediegene Ausbildung ihrer Partnerinnen hinzuweisen:

Kemalettin E.: „Ich bin mit einer Türkin aus der dritten Generation verheiratet. Meine Frau ist eine moderne, gut ausgebildete Frau. Sie arbeitet in der Nationalbank.“¹⁸⁷

Djordje D.: „Meine Frau ist eine KroatIn mit bosnischen Wurzeln. Sie war vor dem Bosnienkrieg Lehrerin. Hier arbeitet sie 10 Stunden am Tag als Zimmerfrau in einem Ringstraßenhotel. So verdient sie besser. Unsere Tochter besucht bereits die Maturaklasse. Das ist uns sehr wichtig.“¹⁸⁸

Ein weiterer Interessensschwerpunkt meinerseits galt der außerschulischen Interkulturalität und Integration. Sprache, Kultur und Religion wurden in diesem Zusammenhang wiederholt genannt.

Bereits einer meiner ersten Interviewpartner drückte das sehr klar aus.

Djordje D.: „Religion ist nur *ein* Faktor unserer Kultur, die Sprache und die Tradition sind weitaus wichtigere Bereiche.“¹⁸⁹

Auch die Gemeinderätin Yilmaz sprach von diesen drei Kategorien, die für das Leben in der Migration bestimmend bleiben.

¹⁸⁶ Transkript. S. 101.

¹⁸⁷ Transkript. S. 105.

¹⁸⁸ Transkript. S. 96.

¹⁸⁹ Transkript. S. 94.

N.Yilmaz: „Es ist eine Tatsache, dass viele Menschen in der Migration nie wirklich in ihrer neuen Heimat angekommen sind. Sie bleiben unter sich, pflegen ihre Sprache und Kultur. Sie leben sozusagen ein Leben in der Diaspora, speziell was ihre Religionsausübung betrifft. Da wäre es hilfreich in den Schulen AnsprechpartnerInnen zu finden, die die Angst nehmen und Wege zur Integration zeigen. In die Schulen können auch sehr konservative Frauen ihre Kinder begleiten.“¹⁹⁰

Die Bedeutung der drei Kategorien zeigte sich nicht nur in den Beantwortungen meiner Fragen, sondern auch in den Randbemerkungen.¹⁹¹ Versucht man eine Reihung der Kategorien nach Häufigkeit der Aussagen und Dichte der Inhalte zu treffen, so rangieren die Sprache und die Sprachkompetenz an erster Stelle. Knapp danach folgen kulturelle Vielfalt und Tradition sowie alle damit zusammenhängende Ausformungen. Die Hinweise auf den Kontext mit Religion und Religionsausübung waren relativ selten. Bei den InterviewpartnerInnen aus der Türkei wurde allerdings immer wieder über die Überschneidungen zwischen Religion und kultureller Diversität diskutiert.

8.1. Sprache und Sprachkompetenz

Sprache und Sprachkompetenz stehen im Zentrum der Integrationsproblematik. Die Sprachwissenschaften beschäftigen sich seit den 1960/70er Jahren mit dem gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb von MigrantInnen. Man unterscheidet die vorschulische Sprachförderung, die Sprachförderung in den Schulen und den Spracherwerb der Erwachsenen. Dass Sprache zwar Identität und Integration bedeuten kann, aber auch Ausgrenzung wird oft leidvoll erfahren. In jedem Fall ist die Primärsprache/Familiensprache zu festigen und auszubauen.¹⁹² Die Mehrsprachigkeit in einem geographischen Gebiet ist weltweit die Regel, die Einsprachigkeit die Ausnahme. Es werden mehr als 3000 Sprachen in ca. 200 Staaten gesprochen. Die „Statistik Austria“ stellte bei der letzten Volkszählung im

¹⁹⁰ Transkript. S. 127.

¹⁹¹ Aus heutiger Sicht sind die scheinbar privaten Beiträge mindestens so aussagekräftig wie die Antworten auf die Fragen, die ich in meinem Fragenkatalog vor Beginn der Interviewtätigkeit formuliert habe.

¹⁹² Vgl. DE CILLIA 2006, S. 4.

Jahr 2001 fest, dass 95% der Österreicher als Gebrauchssprache Deutsch und 2,8% der Österreicher ausschließlich „nichtdeutsch“ angegeben haben.¹⁹³

LehrerInnen mit Migrationshintergrund sind mehrsprachig. Sie sprechen ihre Primärsprache, Deutsch und jene Fremdsprachen, die in österreichischen Schulen angeboten werden. In manchen Situationen wünschten sie sich, dass ihre Muttersprachen in der Wertigkeit den westeuropäischen Sprachen gleichgesetzt würden.

Esma K.: „Mehrsprachigkeit ist immer ein Vorteil und eine kulturelle Bereicherung. Ich spreche Türkisch, Deutsch, Englisch und ein wenig Französisch. Von Englisch und Französisch profitiere ich mehr, als von Türkisch.“¹⁹⁴

Herr Mustafa K. bedauerte, wie bereits erwähnt, dass er Englisch, Französisch und Spanisch nicht so gut könne, wie Persisch, Türkisch, Kurdisch und Deutsch. Allerdings betonte er, dass er seine Muttersprache Kurdisch, deren Gebrauch ihm ab dem siebten Lebensjahr nicht gestattet war, eben aus diesem Grund nicht weiterentwickeln konnte. Ein Umstand, der aber aufmerksam macht, dass der aktive Sprachgebrauch für die Sprachkompetenz ausschlaggebend ist.

In Österreich gibt es gesetzliche Regeln für den Sprachgebrauch. In der Bundesverfassung im Artikel 8 Abs. 1 ist seit 1920 festgehalten, dass in Österreich die Staatssprache Deutsch ist.¹⁹⁵

Während einer Internationalen UNESCO Konferenz 2008 in Eisenstadt haben viele namhafte ExpertInnen zur Schule als wesentlichen Bestandteil jeder Gesellschaft, speziell aber zu(r) Unterrichtssprache(n) und lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die im Zentrum dieser Konferenz stand, Stellung genommen. „Die Schule schafft wichtige Bedingungen zur gesellschaftlichen Förderung der Mehrsprachigkeit. [...] zentrale Aspekte des Umgangs mit Sprache im Bildungssystem – nämlich das Verhältnis von offiziellen Sprachen (oft Amtssprachen) als Unterrichtssprache und der mehrsprachigen Realität im Unterricht, die in der letzten Jahren aufgrund der

¹⁹³ Vgl. DE CILLIA 2006, S. 4.

¹⁹⁴ Transkript. S. 119.

¹⁹⁵ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Sprachgebrauch_in_%C3%96sterreich

Migration rasch an Bedeutung gewonnen hat. Wie ist die Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an Schulen erfolgreich umsetzbar, wenn sie in den Formen der schulischen Systeme (Schlagwort: eindimensionaler, formaler institutioneller Spracherwerb) geschehen muss?“¹⁹⁶

Die Unterrichtssprache ist, wie bereits mehrfach erwähnt, laut Schulunterrichtsgesetz Deutsch; Ausnahmen sind im Minderheitenschulunterrichtsgesetz festgehalten. 2007 wurde im § 3, Abs.3 des Schulunterrichtsgesetzes festgelegt, dass die Kinder bei Schuleintritt die deutsche Sprache soweit beherrschen müssen, dass sie dem Unterricht folgen können. Das bedeutet eine wesentliche Änderung bezüglich der Sprachkompetenz der Schüler im 6. Lebensjahr – bei Schuleintritt - gegen früher. Dieser Umstand wäre besonders zu begrüßen, wenn die dazu notwendigen Ressourcen vorhanden wären.

Steht doch im Staatsbürgergesetz 2011, dass ab Juli 2011 für alle gilt, dass lt. neuer Integrationsvereinbarungen die Verleihung der Staatsbürgerschaft an die Sprachkompetenz geknüpft ist.¹⁹⁷

In der These I stellte ich die Behauptung auf, dass in den österreichischen Schulen primär an einer monolingualen Förderung der schulische Erfolg gemessen wird. Spricht man mit MigrantInnen der ersten Generation, so wird nachvollziehbar, dass der Erwerb der Landessprache für sie vorrangig war. Dem trägt die öffentliche Pflichtschule in Wien Rechnung. Es werden 233 Lehrer und LehrerInnen mit Migrationshintergrund in Wien in den Unterricht eingebunden, um die SchülerInnen rasch in die Unterrichts- und Staatssprache und in den österreichischen Ordnungsrahmen einzuführen. Diese PädagogInnen sind ausschließlich für den Spracherwerb der deutschen Sprache und die Erhaltung bzw. Ergänzung der Muttersprache zuständig. Sie sind „Native-speakers“ die in ihrer Primärsprache arbeiten, was im Team, bei Bedarf auch in Kleingruppen, geschieht. Sie sollten die GarantInnen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund sowohl in ihrer Primärsprache als auch in der Unterrichtssprache gefördert werden, sein. Insofern bewahrheitet sich die These I nicht, dass die Pflichtschulen in Wien ausschließlich

¹⁹⁶ Vgl. Österreichische UNESCO Kommission 2008, S. 50.

¹⁹⁷ Vgl. Integrationsvereinbarungen www.wien.gv.at/verwaltung/.../integrationsvereinbarung.html S.26. in dieser Arbeit.

monolingual arbeiten. Der Untersuchung von E. Furch 2009 aber ist zu entnehmen, dass der Unterricht nicht in ausreichenden Maßen multilingual/multikulturell geführt wird, da das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Pädagogik nicht durchgängig umgesetzt wird.¹⁹⁸

In den Grundschulen funktioniert der multilinguale Unterricht im Allgemeinen dennoch gut. Bedenkt man aber, dass in manchen Klassen bis zu 11 unterschiedliche Sprachen vertreten sind, so reicht die oben angeführte Unterstützung nicht aus. Weiters ist zu bedenken, dass diese Form des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe nicht mit der notwendigen Konsequenz fortgeführt wird.

Sanela L.: „In meiner Klasse, derzeit eine 2. Schulstufe, sitzen Kinder aus 10 Nationen. Auch wenn wir mehrsprachig alphabetisieren, manchmal mit Hilfe von Müttern, erreichen wir nie alle unserer Schüler in ihren Muttersprachen. Hauptsächlich bieten wir Türkisch und Serbisch/Kroatisch an. Das ist schon eine organisatorische Herausforderung.“¹⁹⁹

Frau Sanela verwies auf die Notwendigkeit, neben den pädagogischen auch organisatorische Maßnahmen zu treffen, um eine ertragreiche Unterrichtseinheit zu gestalten, wenn mehrere LehrerInnen und Mütter²⁰⁰ gleichzeitig in einem Klassenraum arbeiten sollen.

Bemerkenswert ist, dass nur 20% der Eltern der Meinung sind, dass ihre Kinder diesen Unterricht der Muttersprache in den Pflichtschulen besuchen sollten. Den Eltern ist vor allem wichtig, dass ihr Kind rasch die Landessprache erlernt, da sie erkannt haben, dass für die weiterführenden Schulen die Sprachkompetenz in der Landessprache die Schlüsselqualifikation schlechthin darstellt. Durch die bereits im 10. Lebensjahr erfolgende Trennung der Kinder, die eine Allgemeinbildende Höhere Schule oder eine Pflichtschule besuchen, bleiben viele SchülerInnen mit mangelnden Sprachkenntnissen in den Pflichtschulen zurück. Diese Kinder haben nach wie vor mit der Unterrichtssprache Deutsch Schwierigkeiten. Das bedeutet schlussendlich, dass die Sprachkompetenz in den österreichischen Schulen *das primäre* Auswahlkriterium ist. Da manche dieser Kinder bei Schuleintritt mit nur 60 – 80

¹⁹⁸ Vgl. FURCH, 2009, S. 50.

¹⁹⁹ Transkript, S 114.

²⁰⁰ Die multilingualen Mütter werden gebeten ehrenamtlich ihre Sprachkompetenz zur Verfügung zu stellen.

Wörtern ihrer eigenen Muttersprache in die Schule kommen, ist trotz beachtlichem Sprachzuwachs die Sprachkompetenz im 10. Lebensjahr zu gering.

Tülay D.: „Es ist erschreckend und es macht mich traurig, dass Kinder die einfachsten Wörter, wie Tisch, Lampe nicht sagen können. Weder in ihrer Muttersprache noch in Deutsch. Wenn man sie fragt meinen sie 'das da' und weisen auf den Gegenstand.“²⁰¹

Nahezu jeder zweite Jugendliche unter 16 Jahren in Wien ist Migrant. In den Wiener Pflichtschulen sitzen mehr als 50% SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Diese Zahlen zeigen, wie wichtig das Thema MigrantInnen im Bildungsprozess ist.

N. Yilmaz: „Es ist sicher, dass Menschen, die es in ihrer neuen Heimat zu etwas gebracht haben Ansehen genießen. Sie haben eine Vorbildfunktion, sie sind eine wichtige Orientierung. Speziell für die Jugend. Ich habe Ihnen gesagt, dass 48% aller Jugendlichen in Wien unter dem 16. Lebensjahr Migranten sind. Man wird mit diesen Menschen etwas tun müssen. Man hat alles einfach laufen lassen. Es gibt keine griffigen Konzepte für diese Menschen. Wenn sie ein Ansuchen um eine Lehrstelle mit einem eindeutig fremden Namen unterschreiben, haben sie keine Chance. Auch nicht mit guten Zeugnissen.“²⁰²

Frau Gemeinderätin Yilmaz vertritt die Meinung, dass die „griffigen Konzepte“ fehlen. Diese zu entwickeln wäre eine Aufgabe aller mit Migration und Integration befassten WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen. Aufgabe der PolitikerInnen wäre die Umsetzung „griffiger Konzepte“. Die SchülerInnen zwischen dem 14. und dem 16. Lebensjahr in Vorarlberg wurden nach ihren Bildungszielen befragt. Dabei zeigte sich, dass eine gediegene Schulausbildung mit entsprechendem Schulabschluss für die Jugendlichen einen hohen Wert darstellt. Besonders ehrgeizig erwiesen sich die Mädchen mit türkischen Wurzeln. In der Tageszeitung „Die Presse“ wurde im Beitrag „Migranten wollen viel, scheitern aber häufig“ berichtet, dass 36 Prozent der türkischen Mädchen einen höheren Schulabschluss anstreben und 14 Prozent einen Hochschulabschluss vorhaben. Die Burschen aus Ex-Jugoslawien hingegen wollten zu 51 Prozent bereits mit Matura ihre Schullaufbahn beenden.²⁰³

²⁰¹ Transkript. S. 91.

²⁰² Transkript. S. 125.

²⁰³ Vgl. NEUHAUSER Die Presse. 24.01. 2011.

Die Motivation zum Lernen ist hoch, doch führt sie nicht immer zum Erfolg. Ist es der Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder einen sozialen Aufstieg erleben, so ist das eine wesentliche Ressource für die Kinder zur Erreichung ihrer Ziele. Die Familienorientierung²⁰⁴, vornehmlich die der Eltern, ist für die Bildungsbiografie der SchülerInnen ausschlaggebend. Dabei ist es unbedeutend, welche Herkunftskulturen die Familien haben. Als ganz wesentliche Rollenvorbilder aber werden die PädagogInnen gesehen. 56 Prozent der exjugoslawischen Kinder geben an, dass ihre LehrerInnen die ersten Ansprechpartner bei Schulproblemen seien. Besonders vertrauensvoll wenden sich Migrantenkinder vor allem an LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Eine Erklärung dafür könnte eine besondere Sensibilität der PädagogInnen für die besonderen Bedürfnisse der SchülerInnen sein.²⁰⁵ Österreicherische SchülerInnen wenden sich bloß in 46 Prozent der Fälle bei Lernproblemen an ihre LehrerInnen. Wie sehen die befragten Lehrer und Lehrerinnen diese Situation?

Meine InterviewpartnerInnen haben vielfach die Situation als Kinder selbst erlebt. Sie sehen die Ursache von Misserfolgen nicht ausschließlich bei den Bildungsinstitutionen.

Djordje D.: „Manchmal ist es sehr hilfreich selber Ausländer zu sein. Man kann sich besser in die anderen hineindenken und die Schüler spüren das.“²⁰⁶

Die InformantInnen merkten kritisch an, dass ihre Landsleute wenig Zeit und Möglichkeiten für die Unterstützung ihrer Kinder im Bildungsbereich hätten. Diese Situation sei oft durch widrige Arbeitsbedingungen gegeben.

Djordje D.: „Mein Schwager arbeitet am Bau. Der ist am Abend müde. Er kann dann nicht mehr mit seinen Kindern lernen oder spielen.“²⁰⁷

Das ist ein Umstand, der nicht nur für Familien mit Migrationshintergrund zutrifft. Als Vorteil wird gesehen, wenn man von den Eltern oder Angehörigen der eigenen Ethnie in der Muttersprache alphabetisiert wurde. Die Weitergabe von Kulturgut

²⁰⁴ Vgl. GEORGI 2011, S. 138.

²⁰⁵ Vgl. GEORGI 2011, S. 23.

²⁰⁶ Transkript. S. 95

²⁰⁷ Transkript. S. 95

zwischen den Generationen ist eindeutig eine begünstigende Voraussetzung zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie.

Radojka R.: „Meine Mutter arbeitete früher als Kindergärtnerin. Sie alphabetisierte meine Schwester und mich bereits mit vier und fünf Jahren. Das hat uns Spaß gemacht und war in der Schule eine große Hilfe für uns alle, auch für andere Kinder mit Sprachschwierigkeiten.“²⁰⁸

Wie die LehrerInnen mit Migrationshintergrund, die als literarische LehrerInnen in den Pflichtschulen arbeiten, während ihrer Ausbildung in Wien ihre multilinguale Fähigkeit erlebt haben, wurde in dieser Arbeit, im Kapitel Ausbildung und Interkulturalität, bereits dargelegt. In der „Wiener Zeitung“ las man eine Studie, die zu dem Ergebnis kam, dass das österreichische Bildungssystem SchülerInnen mit Migrationshintergrund benachteilige und dass hier ein Grund dafür zu sehen sei, warum MigrantInnen selten den Beruf der LehrerInnen ergreifen. Nach den Erfahrungen erwähnter Untersuchung muss man annehmen, dass diese Beobachtung auch zum Teil mit der oben genannten Familienorientierung, mit den eher geringen Unterstützungsmöglichkeiten in den Bildungsinstitutionen sowie mit der fehlenden Wertschätzung der Multikulturalität an den pädagogischen Hochschulen zu tun hat.²⁰⁹

In der These II formuliere ich die Vermutung, dass die Vermittlung von interkultureller Kompetenz in der Pädagogenausbildung nicht oder nur ungenügend geschieht. In den Curricula der Pädagogischen Hochschulen ist seit vielen Jahren „Ausländerpädagogik“ und Multilingualität, als *nicht verpflichtendes Zusatzmodul* vorgesehen. Das bedeutet, dass die Studierenden nicht unbedingt diese Seminare absolvieren müssen. Befragt man die LehrerInnen, die in Österreich ihre pädagogische Ausbildung machten, so sprechen alle meistens zwar von der Akzeptanz ihres multikulturellen Hintergrunds, und nur wenige haben mit defizitorientierter Haltung Erfahrungen gemacht. Wenn man genauer hinterfragt, was sie über die Problematik des Interkulturellen Unterrichts gehört haben, fehlen vielen jedoch die diesbezüglichen Informationen. Dies stellt insofern einen Widerspruch dar, als der Lehrplan für Volksschulen sehr wohl Interkulturelle Pädagogik als Unterrichtsprinzip vorsieht. Des Weiteren ist zu bemerken, dass sich in der

²⁰⁸ Transkript. S. 109

²⁰⁹ Vgl. WEISS, Wiener Zeitung. 20.09. 2011.

Schulpraxis nur wenige Migrantenkinder in den Hospitationsklassen²¹⁰ finden, was ebenfalls nicht der Schulrealität entspricht. Und immer wieder wird das Problem bei den muslimischen Lehrerinnen angesprochen, dass sie gegebenenfalls an ihrem Erscheinungsbild gemessen werden.

Eine der Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule in Wien erklärte sich zu einem Gespräch bereit. Sie ist für das Wissensgebiet Interkulturelle Pädagogik verantwortlich und Autorin mehrerer einschlägiger Arbeiten²¹¹. E. Furch bestätigte die Aussagen einiger StudentInnen, dass ihre Mehrsprachigkeit und der multikulturelle Hintergrund nicht genutzt wurden. Sie bedauerte, dass das Fach Interkulturelle Pädagogik nicht zu den Pflichtfächern in der Ausbildung zählt, denn dann wären Möglichkeiten, die Multilingualität der Studierenden zu nutzen, gegeben. Sie unterstrich, dass für die Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund zu wenig Verständnis und Sensibilität, aber vor allem zu wenige Ressourcen vorhanden seien deren Kompetenzen sinnvoll in den Unterricht einzubauen. E. Furch beobachtete, dass in der Schulpraxis zwischen den StudentInnen und den einzelnen SchülerInnen mit gleicher Muttersprache wenig bis keine Kommunikation statt fand. Dafür ist wohl die Vorgabe, dass der Unterricht in deutscher Sprache zu halten sei, verantwortlich. Aber es könnten jedoch auch die sprachliche Unsicherheit oder die Angst vor Diskriminierung sein, die den muttersprachlichen Austausch verhinderten. Dennoch wurde beobachtet, dass in den Pausen bei vertrauensbildenden Gesprächen und auch für Erziehungsmaßnahmen die Herkunftssprache im „Vieraugengespräch“ zum Einsatz kam.²¹²

Dies geschehe, so wurde von manchen LehrerInnen betont, nur in einigen, wenigen Fällen.

Bedauerlicherweise standen in den vergangenen Jahren eher Berichte über strafrechtliche Delikte als sachliche Informationen im Interesse der JournalistInnen. Auch Sendereihen im Fernsehen, wie z.B. „Tatort“, widmeten einige Folgen Ethnien, die in den Filmen eher defizitorientiert abgehandelt wurden. Vertreter von Ethnien wurden sowohl als Opfer als auch als Tatverdächtige präsentiert. „Verdächtige Minderheiten“, ein Beitrag von Bernhard Fuchs, ging der Frage nach, inwieweit die

²¹⁰ Klassen, in denen StudentInnen in die unterrichtliche Praxis eingeführt werden.

²¹¹ Vgl. FURCH.1998 und 2008.

²¹² Vgl. BRIZIC 2007, S. 251.

Minderheiten aus integrationspolitischer Sicht hier fair und politisch korrekt dargestellt wurden. „In diesem fiktionalen Medium werden soziale Bedrohungsszenarien und Ängste dargestellt. Proteste von Minderheiten gegen einzelne Folgen wurden durch stereotype und diskriminierende Darstellung ausgelöst.“²¹³

Die Sprachkompetenz der Majoritätsgesellschaft ist für viele von auswärts kommenden Menschen *die* Barriere für ein erfolgreiches Leben im Zuwanderungsland. Schon das Sprechen mit einem Akzent kann Grund zur skeptischen Beobachtung und Zweifel an den beruflichen Fähigkeiten sein. Im privaten Bereich pflegen meine InformantInnen bevorzugt Kontakte zu Freundeskreisen aus ihrer Ethnie. Sie stehen selbstverständlich für Hilfestellungen zur Verfügung und sind auch an transkulturellen Vernetzungen und interkulturellem Austausch interessiert. Eine Lehrerin mit serbischen Wurzeln bezieht sie sich auf die Sprachkompetenz im Freundeskreis.

Radojka R.: „Die Sprache macht die Hälfte der Kultur aus, da ist meine Zugehörigkeit schon deutlicher. Mir ist wichtig, dass die Sprache und die Kultur nicht verloren gehen. Meine Kinder müssen einmal bosnisch/serbisch lernen und sich mit unserer Kultur vertraut machen. Ich werde ihnen die Erzählungen und Märchen, unser Lieder und Sagen nahe bringen. Ich möchte, dass sie sich mit den Verwandten zu Hause unterhalten können! Ich fühle mich als Wienerin, nicht als Österreicherin. Wenn mein Freund und ich aber im Ausland sind und wir werden nach unserer Nationalität gefragt, so sagen wir: „Wir sind Wiener, eigentlich Österreicher mit serbischem Background“. Unser Freundeskreis hat serbische und österreichische Mitglieder. Aber mehr Freunde kommen aus der serbischen Community, oft sind diese schon hier geboren, also in der zweiten Generation. Interessant ist zu beobachten, wenn diese Paare Kinder bekommen, dann sind sie in ihrer Sprache und ihrem Verhalten viel disziplinierter.“²¹⁴

Frau Radojka R. erklärte, was sie unter sprachlich diszipliniert versteht.

„Sie, [die MigrantInnen.Anm. d. Verf.] mischen nicht deutsch und serbisch im Satz, sie switchen nicht, sondern halten die Sprache konsequent durch. Grundsätzlich erziehen sie ihre Kinder zweisprachig, oft ist die Sprache an eine Bezugsperson gebunden. Also zum Beispiel mit dem Vater sprechen sie serbisch, mit der Mutter deutsch. Heute fühle ich mich in der Gesellschaft von Migranten wohl, das war nicht immer so.“²¹⁵

²¹³ Vgl. FUCHS 2008, S. 435.

²¹⁴ Transkript. S. 109.

²¹⁵ Transkript. S. 109.

Frau Radojka deutet in ihrer Aussage ähnlich wie bereits Sanela L. und Sanja B. ihre zunehmende ethnoorientierte Haltung an.

Ein weiterer Schritt zur Verbesserung der Integration sollte die Einbeziehung von Mitgliedern der Minoritätsgesellschaften in die Planung und Umsetzung von pädagogischen Konzepten darstellen. Das könnte ein grundlegender, wesentlicher Punkt für die erwünschte und erwartete Integration im Bildungsprozess sein. Die Überlegung, Türkisch, Serbisch und Kroatisch in die Lehrpläne der Schulen aufzunehmen, wäre meines Erachtens eine Aufwertung und Anerkennung der häufigsten Migrationssprachen.

Alexia Weiss diskutiert in der „Wiener Zeitung“ vom 29. März 2011 die Aufnahme einer der Sprachen Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch als zweite lebende Fremdsprache in die Lehrpläne. Es wird in Aussicht gestellt, dass an zwei höheren Schulen in Wien, einer allgemein höheren und einer berufsbildenden höheren Schule, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS-Sprachen) in den Fächerkanon aufgenommen werden und so auch als potentielle Maturafächer gelten könnten. Umsetzbar wäre das Angebot, da es in Wien für diese Sprachen die entsprechenden PädagogInnen gibt. Für die türkische Sprache wird ein vergleichbares Modell diskutiert.²¹⁶

Dem Einsatz der Herkunftssprache als Bestandteil der Interkulturellen Pädagogik käme so besondere Bedeutung zu, da die Sprache Träger und Vermittler von Kultur ist und nur der Gebrauch einer Sprache diese für den Nutzer am Leben erhält. Daher ist dieses Angebot nicht nur für Jugendliche und LehrerInnen mit Migrationshintergrund wichtig, sondern stellt für die Allgemeinheit speziell auch für die Wirtschaft einen wesentlichen Faktor dar. Es sind derzeit 1.280 Unternehmen aus Bosnien, Kroatien und Serbien in Österreich, für die eine entsprechende Sprachkompetenz wichtig wäre.

²¹⁶ Vgl. WEISS 2011, S. 17.

8.2. Kulturelle Vielfalt und Tradition

Die kulturelle Vielfalt und die Tradition werden von den Interviewten mehrmals angesprochen und stellen in dieser qualitativen Analyse die zweite Kategorie dar. Die Thesen III und IV beschäftigen sich mit Tradition und Interkulturalität.

Der Untertitel dieser Arbeit stellt die Frage, ob LehrerInnen mit Migrationshintergrund ihre Erfahrungen als Ressource in den Schulen nützen können. So vielfältig die Tätigkeit der KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen ist, so unterschiedlich sind die Antworten.

Sanela L.: „Ja, ich sehe mich unbedingt als Kulturvermittlerin. Ich vermittele die Sprache und somit vermittele ich auch die Kultur eines Landes. Ich finde auch, dass wir als positive Beispiele für viele Migranten gelten können. Ich bin oft erschüttert, wie wenig die Eltern den Kindern an Kultur und Sprache mitgeben.“²¹⁷

Viele meiner GesprächspartnerInnen waren der Meinung, dass sie KulturträgerInnen ihrer Herkunftskultur wären und somit als KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen tätig sind.

Esma K.: „Ich sehe mich in meiner Situation als interkulturell an. Ich führe das Leben zwischen mehreren Kulturen. Genau gesehen mindestens zwischen zwei Kulturen, der bosnischen und der österreichischen Kultur. Ich kann daher auch auf kulturelle Krisensituationen sensibel reagieren.“²¹⁸

Esma K.: Meine Rolle hier ist die einer individuellen Kulturträgerin. Als werdende Mutter näherte ich mich auch der österreichischen Kultur an. Mein Kind wird hier leben. Aber zu meiner eigenen Kultur zählen Elemente der bosnischen Kultur, da meine Eltern aus diesem Gebiet stammen. Elemente der türkischen Kultur, da ich dort geboren bin und meine Kindheit in der Türkei verbracht habe. Viele Dinge und Gewohnheiten habe ich von der österreichischen, also christlichen Kultur angenommen, da ich seit 20 Jahre hier lebe, zur Schule gegangen bin und meine Ausbildung hier gemacht habe. Bei kritischen Situationen kann ich rasch und, wie ich hoffe, richtig reagieren. Ich sehe mich als multikulturellen Menschen, mit einer sehr eigenen Mischung von kulturellen Gepflogenheiten, Gewohnheiten und Wertschätzungen.“²¹⁹

Die Darstellung der Funktionen als KulturvermittlerInnen und KulturübersetzerInnen sind sehr individuell. Kooperation in den Klassen, Teamteaching, Vermittlertätigkeit bei kulturellen Missverständnissen, wie sie während der Fastenzeit, im

²¹⁷ Transkript. S. 115.

²¹⁸ Transkript. S. 118.

²¹⁹ Transkript. S. 119.

Turnunterricht, bei Projektwochen oder beim Mittagstisch in ganztägigen Schulen entstehen können, wurden aufgezählt. Hilfestellungen in der Elternarbeit, Übersetzungstätigkeit, aber auch die Funktion als Rollenvorbild für die Familien und ihrer Kinder wurden gerne angenommen. Weiters wurden die Gestaltung von multikulturellen Schulfesten, die Mitarbeit bei Nachbarschaftszentren, viele Besuche unterschiedlicher Veranstaltungen bis hin zur Übersetzungstätigkeit bei Formularen für die Schulärztin und für Seiteneinsteiger genannt. Differenzierter gestaltet sich die Antwort auf die Frage nach dem Selbstverständnis und der individuellen Identität, wie Sanela L. und Esma K. treffend ausgedrückt haben.

Immer wieder wurde das Erscheinungsbild diskutiert, besonders, wenn an der Kleidung weltanschauliche und religiöse Werthaltungen ablesbar werden. Die Bekleidung der Mädchen beim Sport, die „Kopftuchfrage“ bei der Ausübung der Unterrichtsarbeit seien erlassmäßig geregelt. Im Erlass 20.251/3-III/3/2004, der sich auf den Art. 14 Absatz1 des Staatsgrundgesetzes aus dem Jahre 1867 beruft, wurde festgehalten, dass Zeichen einer religiösen Einstellung zu akzeptieren sind. Das Staatsgrundgesetz besagt, dass Bekleidungsvorschriften, die aus religiösen Gründen befolgt werden, kein Anlass zur Kritik sein dürfen. Der Erlass aus dem Jahr 2004 bestätigt und unterstreicht diese Ansicht. Das ist jedoch Theorie, die Praxis schaut in vielen Fällen anders aus. Es gibt auch in Wien Lehrerinnen, die ihrer Tradition entsprechend das Kopftuch in den Schulen tragen. Der Dienstgeber hat dies zu akzeptieren, die österreichischen Eltern und die Eltern aus nichtmuslimischen Migrationsländern tun dies oftmals nicht.

Bei meinen Gesprächen mit Lehren aus der Türkei wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass der politische Rechtsruck im Heimatland die türkischen Familien in Wien dazu ermutigt ihre kulturell und religiös orientierten Kleidervorschriften einzuhalten.

Kemalettin E.: „Ich muss Ihnen sagen, dass viele der Menschen, die hier aus der Türkei leben, auch zu Hause in der Türkei Probleme hätten. Auch in der Türkei ist seit Atatürk das Kopftuch in der Öffentlichkeit nicht gewünscht. Ich denke 80% der Immigranten aus der Türkei hätten zu Hause die gleichen Probleme wie hier. Sie sind nicht an das Leben in Städten gewöhnt und sind bildungsfern. Ihre Art wird auch in der Türkei nicht akzeptiert. Sie funktionieren da nicht und dort nicht, sie sind eine dritte Kultur. Wir haben in der Türkei seit 10 Jahren eine konservative

Regierung. Man sieht jetzt auch in der Türkei vermehrt Frauen mit Kopftuch, seit sich die Frau des Präsidenten mit Kopftuch zeigt.“²²⁰

Herr Kemalettin also gab der politischen Situation in der Türkei die Schuld am Verhalten der türkischen MigrantInnen in Österreich.

Marijan Z.: „Ich verstehe mich beruflich mit den Kollegen aus der Türkei gut. Aber was unsere Familien und Frauen betrifft, gibt es Schwierigkeiten. Ich gehe gerne mit meiner Frau schwimmen und in die Sauna. Vor dem Bad stehen 15 türkische Frauen, die Kleider und Mäntel bis zum Boden tragen. Die Männer gehen in das Bad. Die Frauen dürfen nur in ein Frauenbad. Ich möchte nicht, dass diese Männer meine Frau in der Sauna betrachten. So geht das nicht. Meine Frau ist modern gekleidet, die Türken schauen ihr nach und machen blöde Bemerkungen. Ich habe das oft mit Kemalettin diskutiert. Er meint, das sei eben die türkische Natur und Kultur. Das stimmt aber nicht. Fahren Sie nach Istanbul, dort sehen sie nicht eine Frau so angezogen, wie sie hier herumlaufen. Alle hier haben 4-5 Kinder. Die türkische Strategie ist, Mitteleuropa mit ihren Familien zu überschwemmen.“²²¹

Diese Aussagen zeigten die Spannungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen sehr deutlich. Kollegen, die im schulischen Alltag gut kooperierten, scheinen im privaten Bereich kulturelle Unterschiede nicht überbrücken zu können. Diese Problematik der kulturellen Differenz kommt auch in den Schulen zum Tragen. Der Eindruck, dass türkische Familien viele Kinder haben, wird von Frau Yilmaz in ihrer Prognose für den Zuwachs türkischer MigrantInnen bestätigt.²²²

Den in allen multikulturellen Klassen vertretenen Kulturen gerecht zu werden, ist ein Anspruch, der viel Wissen, Umsetzungsvermögen der Informationen, Verständnis und Empathie einfordert. Österreichische Eltern erwarten, dass vor allem die landesübliche, regionale Majoritätskultur und Tradition vermittelt werden, ohne Rücksicht auf die multikulturelle Zusammensetzung der Klassengemeinschaft. Bei Elternabenden wird die Meinung vertreten, dass der österreichische Lehrplan nur von einer Lehrerin aus dem österreichischen, oder zumindest aus dem „christlichen Kulturkreis“ umgesetzt werden kann. Es ist daher notwendig, dass hier ein interkultureller Zugang gefunden wird, der von allen Beteiligten akzeptiert werden kann. Als Brückenbauer zwischen den Kulturen zu fungieren, erfordert fundiertes

²²⁰ Transkript. S. 102

²²¹ Transkript. S. 101.

²²² „Wir haben in Wien derzeit 33% Migranten. Unter den Jugendlichen unter 16 Jahren sind es 48 %. Das bedeutet, dass sich die Zahlen in den kommenden Jahren weiter verändern werden.“

Wissen. Viele meiner GesprächspartnerInnen sehen sich als KulturträgerInnen, wenn auch mit Einschränkungen

Esma K.: „Ja schon, aber welcher Kultur?“²²³

Sie selbst ist in drei unterschiedlichen Kulturkreisen aufgewachsen und arbeitet nach wie vor an ihrer Identitätsentwicklung.

Mustafa K.: „Nein, ich sehe mich nicht als Kulturträger der Kultur, in der ich aufgewachsen bin. Die sehen mich als entfremdet und ich fühle keine Zugehörigkeit zu ihnen. Ich sehe mich eher als Österreicher.“²²⁴

Mustafa K. lebt seit 15 Jahren in Österreich.

Die Frage nach der Interkulturellen Kompetenz gibt einen Einblick in die Gedankenwelt meiner GesprächspartnerInnen. Sie halten sich selbst für interkulturell kompetent. Sie argumentieren mit ihrer lebensweltlichen Situation und mit ihrer Berufstätigkeit in der multikulturellen Gesellschaft.

Djordje D.: „Es gibt viele Berufe, in denen Interkulturelle Kompetenz gefragt ist. Von der Blumenverkäuferin, über den Straßenbahner bis hin zum Personal in Krankenhäusern und in Schulen.“²²⁵

Herr Djordje D. machte aufmerksam, dass in allen Berufen, in denen zwischenmenschlicher Kommunikation erwartet wird, interkulturelle Kompetenz notwendig ist.

Sanja B.: „Für mich zeigt sich Interkulturelle Kompetenz in der Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren. Die Vielfalt der Kulturen wertzuschätzen, Verständnis für andere Kulturen aufzubringen und Eigenheiten zu hinterfragen. Die Fragen: 'Was braucht das Kind? Was brauchen diese Menschen jetzt? Und warum brauchen sie es gerade jetzt?', fördern das gegenseitige Verständnis.“²²⁶

Frau Sanja sah in der interkulturellen Kompetenz auch ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Die Mehrheit meiner InformantInnen begreift aber den Migrationshintergrund nicht als die unabdingbare Voraussetzung für Interkulturelle Kompetenz. Viele österreichische LehrerInnen in den Pflichtschulen sind gut informiert, manche schaffen ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz und erscheinen somit ebenfalls interkulturell kompetent. Oft ist in diesen Fällen zu beobachten, dass

²²³ Transkript. S. 119.

²²⁴ Transkript. S. 123

²²⁵ Transkript. S. 95.

²²⁶ Transkript. S. 106

Information allein nicht die Interkulturelle Kompetenz fördert. Das Lebensalter, binationale Partnerschaften und ein entsprechender Freundeskreis sind als fördernde Faktoren einzuschätzen.²²⁷

Das Hintergrundwissen des Einzelnen über Traditionen und kulturelle Vielfalt, signifikante Werte und Tabus, ist für das friedliche Miteinander und die gegenseitige Achtung in der Gesellschaft besonders wichtig. Speziell in einem „Melting Pot“ wie Wien kann es sein, dass sich neue Einsichten, neue Werte und Fähigkeiten entwickeln. Die Rechte und die kulturellen Eigenarten aller unserer Mitbürger wahrzunehmen und zu akzeptieren, ist wahrscheinlich ein gangbarer Weg, sie in unsere Gemeinschaft zu integrieren.

In Österreich leben im Jahr 2012 laut Statistik Austria 1,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Das sind rund 18% der Gesamtbevölkerung. Viele Flüchtlingsschicksale durchsetzen unsere Gesellschaft. In der Zeit von 1992 bis 1995 sind zwei Millionen Menschen vor dem Bosnienkrieg geflüchtet. 95.000 davon kamen nach Österreich.²²⁸ Viele von ihnen sind zurück in ihr Herkunftsland oder weiter in Länder wie Dänemark, Deutschland, Schweden oder Übersee gezogen. Diese Menschen, die geblieben sind, haben sich hier eine neue Existenz aufgebaut. Das bedeutet, dass sie am Arbeitsmarkt, in den sozialen Einrichtungen, auf den Straßen, in den Wohnhäusern vorhanden sind. Sie leben hier. Viele sind durch die Kriegereignisse traumatisiert und brauchen daher besondere Unterstützung. Es ist vorstellbar, dass Menschen, die Trauma erlebt und positiv bewältigt haben, sehr unterstützend sein können. Einige von ihnen warten aber noch heute auf die „griffigen Konzepte“, wie sie von Frau Yilmaz gefordert werden.²²⁹

Die Menschen, die mit Migrationshintergrund in Wien leben, haben, wie sie uns erzählen, sehr unterschiedliche Gründe, warum sie gekommen sind. Sie unterscheiden sich nicht nur von ihrer Herkunftskultur und Sprache, sie unterscheiden sich auch in der Kausalität, warum sie ihr Herkunftsland verlassen haben. Daraus resultieren auch eine sehr unterschiedliche Sensibilität und in vielen Fällen ein reflektierter Umgang mit kultureller Heterogenität bei interkulturellen Begegnungen. Die kulturellen Missverständnisse, Brüche und Widerstände, die

²²⁷ Vgl. FURCH 2008, S. 158 / 159.

²²⁸ Vgl. MEINHART 2012, S. 30.

²²⁹ Transkript. S. 124.

durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe im Zusammenleben entstehen, sind durch Informationen und Kommunikation zu minimieren. Ganz ausräumen wird man sie wohl kaum können. Speziell für diese Aufgaben sind Menschen, die beide oder mehrere Kulturen kennen gelernt haben, von großem Wert und sollten um ihre Unterstützung gefragt werden.

8.3. Umgang mit religiöser Differenz

Die dritte Kategorie für Interkulturalität und Integration ist in der vorliegenden Arbeit die Religion. Religion und Migration sind in einem sehr engen Kontext zu sehen. In Wien ist die Vielfalt der christlichen Orthodoxie sowie der orientalisch-orthodoxen Kirchen präsent. In Österreich leben mehr als 300.000 Serben, davon in Wien ca. 130.000, viele sind serbisch-orthodox.²³⁰ Das bedeutet, dass ungefähr jeder 20. Christ in Österreich serbisch orthodox ist, jeder 5. Katholik in Wien ist ein Ausländer oder ausländischer Herkunft.²³¹ In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist auch, dass sechs von zehn MigrantInnen in ein Land immigrieren, in dem die Mehrheitsreligion des Aufnahmelandes dieselbe ist, wie die des Geburtslandes.²³² Laut der letzten Zählung, anlässlich der Wahl eines neuen Präsidenten der islamischen Religionsgemeinschaft, wurden 500.000 Moslems in Österreich gezählt. Religion stellt in der Migrationsforschung ein Randthema dar. In manchen Aufzeichnungen der Migrationsstatistiken wird die Religionszugehörigkeit überhaupt ausgespart.²³³ Dennoch ist die religiöse Heterogenität im gesellschaftlichen und somit auch im schulischen Umgang miteinander ein wesentliches Thema. Bei den Interviews kamen die Äußerungen zur Religion und Religionsausübung erst nach längeren Gesprächen.

Kemalettin E.: „Mir fällt auf, dass es immer mehr gebräuchlich wird, alle Bosnier, Türken, Kurden nicht mehr ihrer Nationalität entsprechend zu benenne. Das sind in den Augen der Österreicher alles Moslems, noch schärfer formuliert Islamisten.“²³⁴

²³⁰ Transkript. S. 129.

²³¹ Vgl. http://www.erzdioezese-wien.at/edw/organisation/anderssprachige_gemeinden/, 20.Jänner 2011

²³² Vgl. POLAK 2011, S.277-280.

²³³ Vgl. Statistikjahrbuch 2010 des Österreichischen Integrationsfonds

²³⁴ Transkript. S. 104

Die Benennung der Zuwanderer nahm in den letzten Jahren religiöse Zuordnungen an, was von vielen Betroffenen als grobe Vereinfachung, ja als Diskriminierung empfunden wird.

Mustafa K.: „Ich habe in meinem Leben schon einiges erlebt, weil ich mich als Alevite bekenne. Hier übe ich meine Religion nicht aus, aber ich verleugne meine Zugehörigkeit auch nicht.“²³⁵

Marjan Z.: „Vielleicht hat man im Laufe der Jahre und Generationen von Migration eine Säkularisierung erwartet. Diese Erwartung wurde nicht erfüllt. Im Gegenteil, ich habe den Eindruck, dass eine Art Fundamentalismus immer mehr Platz greift.“²³⁶

Die Religiosität der Menschen, die in der ersten Phase der Arbeitsmigration - damit meine ich von 1960/1970 bis 1980 kamen - war für die Aufnahmestaaten nicht von Interesse. Man erwartete, dass im Zuge der Integration als Assimilierung und Anpassung Religion immer weniger Bedeutung für die MigrantInnen haben würde. Aber die bereits in den 80er Jahren erwartete Säkularisierung trat nicht ein. Ab 1990 wurde die veränderte Haltung zu einem Bedeutungswandel der Religion in der Öffentlichkeit diskutiert. Im Wesentlichen kam es zu einer angstbesetzten Auseinandersetzung mit dem Islam, zu einer Islamophobie in Europa und in den USA.²³⁷

In Folge dieser äußerst heftigen Konfrontationen wurde eine Rückbesinnung auf die Religion festgestellt. MigrantInnen besinnen sich in den letzten 15 Jahren auf ihre Religion, sozusagen im zweiten Schritt. Die Vereine und religiöse Gemeinschaften ließen Rituale und Traditionen in der Diaspora aufleben und schufen so eine Form der Zusammengehörigkeit. Die rechtliche Situation der Religionsausübung ist in Österreich beispielhaft für Europa geregelt.²³⁸ Der Islam ist seit 1912 eine staatlich anerkannte Religion. Diese Anerkennung geschah im Zuge der Annektierung von Bosnien durch die Österreich-Ungarische Monarchie.²³⁹

²³⁵ Transkript. S. 122.

²³⁶ Transkript. S. 98.

²³⁷ 11. 09. 2001, der Anschlag auf das World Trade Center wird als „Clash“ zwischen „islamistischem Terror“ und dem „christlichen Georg Bush“ gesehen. Vgl. POLAK. 2011, S. 286.

²³⁸ Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1781, das „Toleranzpatent“

²³⁹ Vgl. POLAK 2011, S. 288.

Der Umgang mit der Vielfaltigkeit der religiösen Bekenntnissen verlangt von der Gesellschaft, somit auch von den Bildungsinstitutionen, Offenheit, Information, Toleranz, personelle und zeitliche Ressourcen und eine gute Organisation. Im Schulbetrieb wurde und wird auf die religiösen Feste unterschiedlicher Religionen Rücksicht genommen.

Sanja B.: „Ich habe mit den Kindern meiner Klasse immer Weihnachten gefeiert, aber wir begehen auch das Opferfest und natürlich wird auch das Ramadanfest begangen. Da kenne ich mich bestens aus. Die Eltern einiger Kinder helfen bei der Gestaltung der Feierlichkeiten mit. Das Gangsingen im Advent lassen wir seit einigen Jahren weg. Das wurde von der nahe liegenden Pfarre in den Pfarrsaal verlegt.“²⁴⁰

Sanja B.: „Meine Eltern feierten mit uns Weihnachten, wie die Katholiken, aber zu unserem Weihnachtsfest wurden keine Geschenke ausgeteilt. Dafür haben wir das traditionelle Brot gebacken. Wir verstecken unter dem Tisch im Stroh kleine Geschenke, eher Aufmerksamkeiten. Diese Bräuche haben meine Eltern uns immer vorgelebt.“²⁴¹

Die Familienorientierung wurde hier deutlich sichtbar. Sanja B. hatte bereits in ihrer Familie Toleranz und Respekt anderen Bekenntnissen gegenüber erlebt. Für sie war der offene Umgang mit religiöser Heterogenität ganz alltäglich.

Durch die Offenheit allen Religionen gegenüber lernten die Kinder im Klassenzimmer die Vielfalt der Kulturen und Religionen auf eine sehr natürliche und freudvolle Weise kennen. Diese Wertschätzung wurde durch das Feiern von Festen erlebt. Die Unterschiede fanden Anerkennung und Respekt. Vorurteile konnten auf diesem Weg abgebaut, besser noch, verhindert werden.

Von den türkischen, männlichen Gesprächspartnern wurde die Bedeutung der Religion im privaten Bereich für sich selbst als nicht vorrangig bewertet.

Eine der islamischen InformantInnen berichtet aus ihrer Familiengeschichte:

Esma K.: „Ich bin 1973 in Istanbul als Kind bosnischer Eltern geboren. Meine Eltern sind aus religiösen Gründen in die Türkei emigriert. Die Repressalien im ehemaligen Jugoslawien waren gegen Moslems sehr heftig. In der Türkei bekam meine Familie ein Stück Land, aber wir mussten unseren Familiennamen ändern, quasi eintürken.“²⁴²

²⁴⁰ Transkript. S. 107.

²⁴¹ Transkript. S. 107.

²⁴² Transkript. S. 116.

Frau Esma klärt auf, dass in der Türkei in den 1970er Jahren zwar Religionsfreiheit gewährt wurde, aber dafür eine Anpassung der Familiennamen erwartet wurde. Dies bedeutete in gewisser Art die Aufgabe der bosnischen Identität und die Annahme der türkischen.

Sanela L.: „Ich bin serbisch–orthodox. Meine Schwester und ich waren nicht getauft, da unsere Eltern in einem kommunistischen Regime dies nicht für notwendig fanden. Aber uns war das Bekenntnis zu einem Religion wichtig. Für mich rangiert Religionszugehörigkeit als Identitätsmerkmal.“²⁴³

Hier stellte die Religionszugehörigkeit einen wichtigen Bestandteil der Persönlichkeit dar.

Bei einer anderen Lehrerin wurde auf der Suche nach einem Arbeitsplatz die Religionszugehörigkeit erfragt. Es wurde ihr aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur serbisch-orthodoxen Religion eine Anstellung in einer katholischen Privatschule verweigert.

Sanja B.: „Einmal bewarb ich mich in einer katholischen Privatschule. Die brauchten dringend LehrerInnen. Sie nahmen mich trotz meiner Qualifikationen nicht, da ich serbisch-orthodox bin. Da kam ich mir richtig diskriminiert vor. Ich fragte, ob ich weniger wert sei, so wie ich bin. Der Leiter meinte etwas verlegen: das sei es nicht, aber die Kriterien seien eben so, wie sie sind.“²⁴⁴

Die Grenzen zwischen kultureller und religionsrelevanter Vielfalt waren nicht klar zu ziehen. Auch die InterviewpartnerInnen unterschieden nur fallweise religiöse von kulturellen Motiven als Handlungshintergrund. Man konnte den Eindruck gewinnen, dass sie sich um Offenheit und Toleranz bemühten. Persönliches Engagement und Erlebnisse sowie individuelle Einbindung in religiöse Gruppierungen prägten den Grad des sich Einlassens in diese sensible Thematik. Religion hat nicht nur eine gesellschaftliche Funktion, die einem nützt oder schadet. Sie stellt auch nicht unmittelbar ein Kriterium für die eigene Identität dar. Dennoch erleben manche MigrantInnen gerade in der Situation des Migrationsprozesses ihre Religion als verbindendes Medium zu ihrer Ursprungsgesellschaft. Ein professioneller Umgang mit religiöser Heterogenität kann aus den Interviews nicht abgelesen werden. Auffallend war, dass auch hier das Beispiel der Herkunftsfamilie bestimmend für positive Aktionen und Reaktionen war.

²⁴³ Transkript. S. 114.

²⁴⁴ Transkript. S. 114.

9. Zusammenfassung

In meiner Darstellung der Forschungsergebnisse möchte ich auf folgende Bereiche besonders eingehen: migrationsbedingte Heterogenität in den Schulen, LehrerInnen mit Migrationshintergrund in den Pflichtschulen als Ressource, das Arbeits- und Sozialgefüge zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die interkulturelle Heterogenität im außerschulischen Bereich sowie allfällige Diskriminierungserfahrungen.

9.1. Migrationsbedingte Heterogenität in den Wiener Pflichtschulen

Die migrationsbedingte Heterogenität an den Schulen hat sowohl historische Wurzeln als auch politische Ursachen. Zu den historischen Fakten sind die Ereignisse des 20. Jahrhunderts wie der Zerfall einiger Monarchien, die Weltkriege, der Zerfall des früheren Jugoslawien, daraus resultierend Vertreibungen und Genozide zu zählen. Flüchtlinge erreichten Österreich, darunter auch PädagogInnen, die hier einen Arbeitsplatz, vor allem in den öffentlichen Schulen, suchten und bekamen.

Die politischen Ursachen für die Heterogenität sind oftmals in der wirtschaftsbedingten Migration zu sehen. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Arbeitsmigration der PädagogInnen seit den 1960er Jahren aus dem früheren Jugoslawien und aus der Türkei eingegangen. Aus diesen Personengruppen arbeiten in den Schulen häufig bereits die Kinder der ArbeitsmigrantInnen, also MigrantInnen in der zweiten und dritten Generation. Diese Familien kamen mit ihren Kindern, die in den Wiener Schulen ihren Bildungsweg begannen. Eine nicht unwesentliche Auswirkung der Zuwandererpolitik zeigte sich in der Wohnpolitik der Stadt Wien. Sie führte dazu, dass bestimmte Regionen der Stadt Wien von den MigrantInnen bevorzugt wurden. In diesen Ballungszentren sind sie in einem Netzwerk eingebunden, das ihnen eine scheinbare Bewegungsfreiheit und kulturelle, muttersprachliche kommunikative Entfaltung ermöglicht. Öffentliche und private Einrichtungen in diesen Regionen helfen beim Management der Familien. Die ökonomische und soziale Ausgewogenheit sowie Hilfestellungen untereinander erleichtern den Alltag.

9.2. LehrerInnen mit Migrationshintergrund in den Pflichtschulen als Ressource

Eine der Grundannahmen dieser Untersuchung war, dass LehrerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Lebensgeschichten, eine bestimmte Form an Interkultureller Kompetenz und soziale Zugänge zu den SchülerInnen mit Migrationshintergrund entwickelt haben. Diese Interkulturelle Kompetenz, so der Ausgangspunkt der Überlegungen, soll verstärkt und vertieft durch eine entsprechende Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen vermehrt den SchülerInnen zu gute kommen. Die Interviews dokumentieren, dass die GesprächspartnerInnen sehr wohl lebensgeschichtliches Wissen und professionelles Können erworben haben. Bei vielen von ihnen lassen sich ein bewusster Umgang mit ihren Erfahrungen und eine professionelle Reflexion ihrer Heterogenität feststellen. Die unmittelbare Wirksamkeit dieser Kompetenzen im Unterricht lässt sich nicht generell nachweisen. Die Umsetzung der Interkulturellen Unterrichtsarbeit, wie es vom Österreichischen Lehrplan im Allgemeinen Teil eingefordert wird, scheitert oft an den Inhalten der Ausbildung und der Fortbildungen der PädagogInnen. Auf diesem Sektor wurden vehement notwendige Verbesserungen eingefordert. Sowohl von den LehrerInnen als auch von der Seite der Lehrenden der Pädagogischen Hochschule wurden Mängel und Lücken im Curriculum der Ausbildung aufgezählt. Die konkrete Umsetzung der Interkulturalität im Unterricht, in der Planung und in der Vorbereitung von Arbeitsunterlagen und in Projekten konnte nur selten festgestellt werden. Der Einsatz der multikulturellen LehrerInnen als Ressource hängt sehr stark vom Schulprofil und der Organisation am Schulstandort ab. Auf dem Gebiet der interkulturellen Erziehungsarbeit bekennen sich alle Befragten klar zu ihren Interkulturellen Kompetenzen. Auch in der Elternarbeit und in ihrem sozialen Engagement sehen sich alle als KulturvermittlerInnen und als KulturübersetzerInnen und kommen diesen Aufgaben gerne nach. In dieser Verwendung sehen sie sich als wertvolle Ressource für den Standort. Dies gilt nicht nur für Mitglieder ihrer Herkunftsethnie, sondern für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft unterschiedlicher Ethnien im Sinne eines „konjunktiven Erlebnisraumes“.

9.3. Das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund

In themenverwandten Studien wie von E. Furch²⁴⁵ und V. Georgi²⁴⁶ konnten keine verlässlichen Aussagen über die positive Wirkung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund auf den *Lernerfolg* der Kinder aus Einwandererfamilien getroffen werden. Hier wurden eher die Familienorientierung und der soziale Status für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich gemacht. Auch die von mir befragten LehrerInnen konnten ihre Tätigkeit eher auf sozialem, erzieherischem Gebieten sehen. Sie meinten aber, dass ein Mehr an multikulturellem Einsatz vom Gesetzgeber her nicht erwünscht sei. Das Interesse der Familie am Bildungsfortgang der eigenen Kinder wurde in allen Fällen als sehr wichtig erkannt. Das Lernklima und die grundsätzliche politische Einstellung zu den migrantischen Kindern am Standort und auch im Lehrerzimmer sahen sie durch ihre Tätigkeit positiv beeinflusst. Gegenseitiger Respekt prägte das SchülerInnen – LehrerInnenverhältnis. Das Vertrauensverhältnis wurde durch den vergleichbaren Erfahrungshintergrund und die daraus resultierende habituelle Übereinstimmung bestimmt. Die LehrerInnen begriffen sich als MentorInnen der SchülerInnen anderen LehrerInnen gegenüber. Sie übernahmen oft eine Fürsprecherrolle und inspirierten die SchülerInnen und deren Eltern bezüglich des Bildungsweges. Sie fungierten auch als KulturübersetzerInnen bei Missverständnissen oder Konflikten. In diesen Bereichen liegen möglicherweise derzeit die größten Ressourcen der LehrerInnen mit Migrationshintergrund.

Das Engagement und die Rollenvorbildfunktion der LehrerInnen bewirken sicher in den SchülerInnen die Hoffnung auf eigene Erfolge. Die besondere Sensibilität hinsichtlich der Lern- und Bildungsvoraussetzungen steigerte die Erfolgchancen der SchülerInnen. Die Übernahme von kultur - und religionsbezogenen Sozialaufgaben wurde im schulischen Bereich vor allem in Krisensituationen wahrgenommen. Ein Zuwachs des Lernerfolges ist auch in diesem Zusammenhang nicht mit Sicherheit feststellbar.

²⁴⁵ FURCH 2009

²⁴⁶ GEORGI 2011, S. 268

9.4. Interkulturelle Heterogenität im außerschulischen Bereich

In außerschulischen Bereichen wurde von den Befragten die Problematik der Partnerwahl an erster Stelle genannt. Das Leben in einer sprachlichen, kulturellen und religiösen Diversität erschwerte das Finden von passenden Lebenspartnern. Hier war eine Besinnung auf traditionelle Werte stark bemerkbar. Die MigrantInnen bevorzugten einen Partner oder eine Partnerin aus vergleichbaren Lebenssituationen, also Menschen aus der gleichen Ethnie.

Die sprachliche Vielfalt bewerteten sie generell als positiv. Manchmal erfolgten Diskussionen zur Wertigkeit der Sprachen untereinander. Sie bedauerten die mangelnde Sprachkompetenz und die spärliche Kommunikation in manchen Familien.

Für die sinnvolle Gestaltung des Freizeitbereiches der Jugendlichen investierten die männlichen Gesprächspartner Zeit und persönlichen Engagement. Sport und Musik sind im Angebot von Vereinen und Clubs. Bei diesen Angeboten wurde, um kulturelle Differenzen zu überbrücken, auf die multikulturelle Teilnahme Wert gelegt. Die kulturelle Vielfalt einerseits und das Bewahren von Traditionen in Form von Ritualen andererseits waren vielen, aber nicht allen, ein Anliegen.

Im privaten Bereich sahen sich die InterviewpartnerInnen eher als KulturträgerInnen als an ihren Arbeitsplätzen. Hier pflegten sie ihren ethnisch kompatiblen Freundeskreis. Die kulturspezifischen Gedächtnisdiskurse wurden in Form von Bräuchen, Liedgut, Erzählungen, Sagen und Deutungen gepflogen. Im engen Zusammenhang damit wurde die Religiosität gesehen. Hier war es nicht einfach, konstruktive Aussagen und Stellungnahmen zu bekommen. Die Grenzen zwischen Religion und kultureller Vielfalt wurden nicht klar definiert. Es war aber den Interviewten sehr wohl bewusst, dass Religion über Inklusion in oder Exklusion von einer Gesellschaft eine entscheidende Rolle spielen kann.

9.5. Diskriminierungserfahrungen

Laut einer aktuellen OECD-Studie²⁴⁷ sind Diskriminierung und fehlende Transparenz am österreichischen Arbeitsmarkt auch für gut ausgebildete MigrantInnen ein alltägliches Schicksal. Frauen sind deutlich benachteiligt. In Wien, wo auch die meisten der MigrantInnen leben, sind die Arbeitsmarktbedingungen eher schlecht, für Frauen in den Bundesländern allerdings noch schlechter als in Wien. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern hat Österreich auf Bundesebene auch keine strukturellen Integrationsprogramme für Neuzuwanderer.²⁴⁸

Lehrer und LehrerInnen mit Migrationshintergrund sahen sich immer wieder während ihrer unterschiedlichen Lebensphasen in ihrer Schulzeit, während der Ausbildung, am Arbeitsplatz und auch in außerschulischen und religiösen Belangen Diskriminierungen aussetzen. Nicht alle meiner GesprächspartnerInnen wiesen deutlich darauf hin. Mag sein, dass sie Diskriminierungen als „beschämendes“ Defizit oder als persönliches Versagen erlebt haben. Einige sprachen sehr offen über ihre Verletzungen und Zurückweisungen. Sie zählten Fakten von struktureller Diskriminierung, wie etwa erschwerte Aufstiegschancen im Schulsystem und institutionelle Diskriminierung, wie fehlende Einbeziehung zur Planung oder Erstellung von interkulturellem Arbeitsmaterial auf. Sprachschwierigkeiten, und sei es nur ein Akzent, wurden am Arbeitsplatz defizitorientiert beurteilt. Die eingeschränkte Fächerwahl während der Ausbildung wurde mehrfach angeführt.

Speziell aus dem Kindesalter und aus der Jugendzeit wurde über Erlebnisse der persönlichen Diskriminierung berichtet. Hautfarbe, Haarstruktur, äußeres Erscheinungsbild wurden Anlass zur Diskriminierung.

Im außerschulischen Bereich waren weniger negativ konnotierte Erlebnisse bemerkbar. Viele der MigrantInnen bleiben unter sich und schützen sich auf diesem Weg vor unangenehmen Konfrontationen. Dennoch sind Lokale, Fußballplätze, öffentliche Verkehrsmittel und Parks Orte der Begegnung mit anderen Minderheiten oder mit Angehörigen der Majoritätsgesellschaft. Hier wird das diskriminierende

²⁴⁷ Organisation for Economic Co-Operation and Development Die OECD vereinigt 34 Länder auf der ganzen Welt, die sich zu Demokratie und Marktwirtschaft bekennen.

Vgl. http://www.oecd.org/document/49/0,3746,de_34968570_34968795_37126577_1_1_1_1,00.html
21.02.2012

²⁴⁸ Vgl. SCHMIDT. Standard 21.02.2012, S. 9

Verhalten manchmal sehr aggressiv gezeigt. Aber auch das hierarchische Verhalten der Ethnien untereinander wurde in den Interviews einige Male angesprochen.

10. Schlussbetrachtung

„Die Schule der Einwanderungsgesellschaft ist ein Ort interkultureller Erfahrung, weshalb interkulturelle Bildung eine ganz selbstverständliche Aufgabe der Schule und ein Teil einer gemeinsamen Bildung für alle Lehrende sein sollte. Schulen in Einwanderungsgesellschaften sind zudem dynamische Orte, an denen Fragen der gesellschaftlichen Repräsentation, Teilhabe und Zugehörigkeit von Minderheitengruppen verhandelt und ausgehandelt werden.“²⁴⁹

Meine grundsätzliche Frage, ob LehrerInnen mit Migrationshintergrund als Ressource in der Schule genutzt werden, ging von der Annahme aus, dass das unter bestimmten Umständen sehr wohl möglich wäre. Eine angemessene Repräsentation der Minderheiten und der Einwanderergruppen in der Öffentlichkeit und eine damit verbundene Gleichberechtigung und Chancengleichheit wären zu erwarten. Wissenschaftlich konnte diese Erhebung das für den schulischen Bereich nur zum Teil belegen. Viele Meinungen gingen in die Richtung, dass mehr LehrerInnen der Minderheiten die Situation der SchülerInnen positiv beeinflussen könnten. Dies gilt, nach meiner Wahrnehmung derzeit vor allem für die Elternarbeit und den erzieherischen, sozialen Bereich. Aber auch diese Gründe müssten ein politisches Argument für eine deutliche Erhöhung der Zahl der MigrantInnen an den Schulen sein. Es bedarf struktureller Umdenkprozesse in der Ausbildung und wirksamer Grundlagen in den Unterrichtsgesetzen, damit PädagogInnen ihre Kompetenzen in die Interkulturelle Pädagogik einbringen könnten. So wäre es ihnen auch möglich im Unterricht zu Schlüsselpersonen werden. Sehr deutlich wurde auf die Verbesserung des Schulklimas, der Lernsituation der SchülerInnen, der Interaktionen und der Kommunikation im Lehrerkollegium hingewiesen. „Griffige Konzepte“, wie sie von einer Politikerin gefordert wurden, können nur dann erfolgreich sein, wenn sie von systemstützenden Rahmenbedingungen begleitet werden. Faktoren dieser Rahmenbedingungen wären eine gesetzliche Veränderung

²⁴⁹ Vgl. GEORGI 2011, S. 272.

bezüglich der monolingualistischen Ausschließlichkeit der Unterrichtssprache, ein grundsätzlich positiver Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und kultureller Differenzen. Die Einbindung der LehrerInnen mit Migrationserfahrungen in die strukturelle Konzeption von Leitbildern, Schulprogrammen und Unterrichtsmaterialien, wäre meines Erachtens dringend erforderlich. Für die Weitergabe von Bildungswillen und lebensorientierten Bildungskonzepten sind aber auch die Eltern der SchülerInnen mitverantwortlich. Um geeignete Konzepte zu entwickeln, ist eine intensive Arbeit der Schulgemeinschaften²⁵⁰ an multikulturellen Schulstandorten unumgänglich.

Schlussendlich ist für die demokratische Unterstützung der Schulentwicklung das gesamte Kollegium einer Schule verantwortlich.

²⁵⁰ Unter Schulgemeinschaft ist die Gemeinschaft von Schülern, Eltern und LehrerInnen zu verstehen.

Fachliteratur

AUERNHEIMER, Georg: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag - Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster/New York 1996.

AUERNHEIMER, Georg: Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 27, Heft 2005, S. 15-22.

AUERNHEIMER, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Reihe Interkulturelle Studien. Opladen 2001, S. 33-42.

AUERNHEIMER, Georg: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. In: HARING, Jessica (Hg.): Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. Studienarbeit. 2010, S. 9-10.

ALLEMANN-GHIONDA, C. & PFEFFER, S.(Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit; Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin 2008, S. 129-138.

BARTH, Fredrik: Ethnic Groups and Boundaries. In: SOLLORS, Werner (Hg.): Theories of Ethnicity. A Classical Reader. 1969, S. 295-325.

BAUBÖCK, Rainer u. PERCHINIG, Bernhard: Migrationspolitik und Integrationspolitik. In: DACHS, Herbert (Hg.) u. a.: Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien 2006, S. 728.

BAYIZITLIOGLU, Aysun: Diskriminierung wegen der „falschen“ Sprache. In: Die Presse. Wien, 18.02.2011, S. 11.

BINDER, Susanne: Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. In: BINDER, Susanne (Hg.): Interkulturelle Pädagogik, Bd. I, Wien 2004, S. 422-440.

BLOCH, Maurice: Language, Anthropology and Cognitive Science. In: BOROFKY Robert: The Culture in Motion. Mc Grow Hill New York. 1994, pp. 276-282.

BOAS, Franz: General Anthropology. In: BOROFKY, Robert: The Culture in Motion. Mc Grow Hill New York. 1994, S. 313-319.

BOROFKY, Robert: Rethinking in Cultural. In: BOROFKY, Robert: Culture in Motion. 1994, pp. 243-249.

BOROFKY, Robert. Culture in Motion. New York 1994

BRIZIC, Katharina: Das geheime Leben der Sprachen. Empirische Untersuchung zum Sprachkapitalmodell und seinem interdisziplinären Ansatz. Münster / New York /München / Berlin. 2007, S. 203-341.

BUTLER, Judith: Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity. Routledge New York. 1990.

CINAR, Dilek: Gleichgewicht der Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Bd.13 In: ALTRICHTER, Herbert (Hg.) „Bildungsforschung“. Wien 1998, S. 25-38.

DACHS, Herbert: Politik in Österreich. Wien. 2006.

DEARDORFF, Darla K.: The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. 2006, S.1-44.

DE CILLIA, Rudolf / KRUMM, Hans Jürgen: Der LEPP- Prozess- ein kritischer Blick auf die sprachliche Bildung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. 161. Jg. des österreichischen Schulboten, Wien 1-2/2011, S. 41-48.

DE CILLIA, Rudolf: Deutsch als Zweitsprache-Spracherwerb in der Migration. In: tribüne, zeitschrift für sprache und schreibung. Wien 2/2006, S. 4-9.

DIEFENBACH, Heide und NAUCK, Bernhard: Bildungsverhalten als strategische Praxis. Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: PRIES, Ludger (Hg.): Transnationale Migration. Baden Baden 1997, S. 277-289.

FASSMANN, Heinz/DAHVLIK, Julia (Hg.): Migrations - und Integrationsforschung multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Wien 2011, S. 277-306.

FÖLDES, Csaba / ANTOS, Gerd (Hg.): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der Internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7.- 9. Oktober 2004. München 2007.

FÖLDES, Csaba: Black Box 'Interkulturalität': Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. In: Wirkendes Wort, 59 2009 3, S. 503–525.

FRAUENDORFER, Andrea: Bildung in der Migrationsgesellschaft. Migrations - Pädagogische und bildungspolitische Schlaglichter. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. 161. Jg. des österreichischen Schulboten, Wien 1-2/2011, S.13-24.

FROSCHAUER, Ulrike. LUEGER, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003.

FUCHS, Bernhard: Verdächtige Minderheiten. Roma im Fernsehkrimi Tatort. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde. Band LXII/III, Wien 2008, 405- 434.

FUCHS-HEINRITZ, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methode. Westdeutscher Verlag 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen 2000, S. 290-315.

FUCHS, Rainer: Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarunterricht. In: AUERNHEIMER, G. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Reihe Interkulturelle Studien. Opladen 2001, S. 33-42.

FURCH, Elisabeth: Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. 161. Jg. des österreichischen Schulboten. Wien 1-2/2011, S.11-12.

FURCH, Elisabeth: Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Wien 2009.

FURCH, Elisabeth / EICHELBERGER, Harald (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck – Wien- Bozen. 1998, 2. Auflage 2008.

GÄCHTER, August: Integration und Migration. In: SWS-Rundschau, 35, 1995, Nr. 4, S. 435-438.

GEORGI, Viola, B. (Hg): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster / New York / München / Berlin 2011.

GEORGI, Viola B.: Theoretischer Bezugsrahmen der Studie und Stand der Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund und minority teachers. In: GEORGI, Viola B.(Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster / New York / München / Berlin 2011, S. 16-34.

GEORGI, Viola B.: Familienorientierung als Ressource für Bildungserfolg: Empowerment durch die Familie. In: GEORGI, Viola B. (Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster / New York / München / Berlin 2011, S. 138-142.

GEORGI, Viola B.: Umgang mit Heterogenität in der Schule. In: GEORGI, Viola B. (Hg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster / New York /München / Berlin 2011, S.196-206.

GIRTLER, Roland: 10 Gebote der Feldforschung. Wien 2004.

HALL, Stuart: Kulturelle Identität und Globalisierung. In: HÖRING, Karl H. u. WINTER, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. 1999, S. 393-441.

HANNERZ, Ulf: „Kultur“ in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffs. In: KASCHUBA, Wolfgang (Hg.): Kulturen, Identitäten, Diskurse: Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin 1995, S. 64-84.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara.(Hg.) BRIZIC, Katharina, DE CILLIA, Rudolf, FURCH, Elisabeth, KHAN-SVIK, Gabriele: PISA – Austria - Migration. MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem und am Übergang zur Beschäftigung. Eine Machbarkeitsstudie. Endbericht an das Österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004.

HETTLAGE, Robert / DEGER, Petra / WAGNER, Susanne (Hg.): Kollektive Identität in Krisen. Ethnizität in Religion, Nation. Opladen 1997, S. 46-56.

HOLZLEITHNER, Elizabeth: Recht, Macht, Geschlecht. Legal Gender Studies. Eine Einführung. Wien 2002.

HORWARTH, Traude / NEYER, Gerda (Hg.): Auswanderung in Österreich. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Wien – Köln - Weimar 1996, S. 549-567.

HÖDEL, Klaus: Kommentar. In: Der Standard, 1.09.2010, S. 36.

HÖRING, Karl H. u. WINTER, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. 1999.

KAUFMANN, Jean-Claude: Das verstehende Interview. Konstanz 1999

KASCHUBA, Wolfgang (Hg.): Kulturen, Identitäten, Diskurse: Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin 1995, S. 64-84.

KHAN-SVIK, Gabriele: kultur und ethnizität als forschungsdimensionen. von der kulturanthropologie zur interkulturellen pädagogik. Frankfurt / M. 2008, S. 18-53.

KÖSSLER, Reinhart. / SCHIEL, Tilman. (Hg.): Nationalstaat und Ethnizität. Frankfurt am Main 1994, S. 57-74.

KRUMM, Hans-Jürgen: „Grenzgänger“- Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine Interkulturelle Schule. In: FURCH, Elisabeth / EICHELBERGER, Harald (Hg.): Kulturen. Sprachen. Welten. 1998, Innsbruck - Wien - Bozen 2. überarbeitete und ergänzte Auflage S. 94-107.

Lehrplan der Volksschule. Allgemeine Bildungsziele. bm:uk (Hg.) Wien 2005, 9. Auflage, S. 1-12.

LICHTBLAU, Albert. JOHN, Michael: Schmelztiegel Wien - einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Aufsätze, Quellen, Kommentare. Wien-Köln 1990.

MATUSCHEK, Helga: Ausländerpolitik in Österreich 1962-1985. Der Kampf um und gegen die ausländischen Arbeitskräfte. In: Journal für Sozialforschung, Jg. 25., Nr. 2, 1985, S.189.

NEUHAUSER, Julia: Migranten wollen viel. In: Die Presse. 24.01.2011 S. 19.

NIMMERVOLL, Lisa: Die Kunst meisterhafte Lehrer auszubilden. In: Der Standard, 28.06.2011, S .7.

N.N. : Das Zeitalter der Flüchtlinge. In: Der Standard, 22./23.1.2011, S. 6 und S.7.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Berlin Center OECD
Länderinformation Österreich. Migration und Bildung 21.02.2012.

ÖSTERREICHISCHE UNESCO-KOMMISSION & BM:UKK (Hg.) Internationale Conference/Internationale Konferenz: Everyday Multilingualism/Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Eisenstadt, 13.-15. Juni 2008, Conference Report/Tagungsband, bm:ukk & Österreichische UNESCO- Kommission. Wien 2008.

PASEKA, Angelika: Rassismus und Sexismus als Gesellschaftliches Phänomen- „interkulturelle“ und „geschlechtssensible“ Pädagogik als Antwort. In: FURCH, Elisabeth / EICHELBERGER, Harald (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck 1998, 2. Auflage 2008, S. 119- 134.

PERCHINIG, Bernhard: Von der Fremdarbeit zur Integration? (Arbeits-)Migration- und Integrationspolitik in der Zweiten Republik. In: Österreich in der Geschichte und Literatur. Migration. 53. Jg., 2009, H. 3, S. 228-246.

PINTERITS, Manfred. Stadtschulrat für Wien (Hg.): Broschüre Sprachförderzentrum. Wien 2010.

POLAK, Regina: Religion im Kontext von Migration: Mehr als ein Integrationsfaktor. In: FASSMANN, Heinz/DAHVLIK, Julia (Hg.): Migrations-und Integrationsforschung multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Wien 2011, S. 277-306.

PRIES, Ludger (Hg.): Transnationale Migration. Baden-Baden. 1997.

RINGEIS, Tobias, BUCHWALD, Petra, SCHWARZER Christine (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. LIT Verlag Berlin 2008.

ROHR, Elizabeth: Ethnizität und kulturelle Symbolgefüge. In: KÖSSLER, Reinhard /SCHIEL, Tilman. (Hg.): Nationalstaat und Ethnizität. Frankfurt am Main 1994, S. 57-74.

SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Grundlagen, Erfahrungen, Praxisanregungen. Bad Heilbronn 1981.

SCHAAF, Stefan: Der fremde Blick in die Schulen. Wege der Ethnologie in die Bildungsinstitutionen: Geschichte, Kritik und Perspektiven eines Projekts. Saarbrücken 2008.

SCHEURINGER, Brunhild: Dreißig Jahre danach. Die Eingliederung der volksdeutschen Flüchtlinge und Vertriebenen in sterreich (=Abhandlungen zu Flüchtlingsfragen, 13). Wien 1983, S. 458- 461.

SCHMIDT-LAUBER, Brigitta: Das qualitative Interview oder: die Kunst des Reden-Lassens. In: GTTSCH, Silke / LEHMANN, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin, Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage, 2007, S. 169- 188.

SCHMIDT, Colette M.: Diskriminierung als Jobkiller. In: Der Standard, 21. Februar 2012, S. 9.

SCHUBERTH, Richard: Tatort Wiener Lebensart oder Bürgermeister Häupl. In: Standard, 11./12. Februar 2012, S 31.

Schulunterrichtsgesetz (SCHUG). Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz (SCHOG) geregelten Schulen. § 16. Novelle 2007, S. 11.

SKEFELD, Martin (Ed.): Identitäten und Ethnizitäten. Ethnoscripts Bd. 3. Nr. 1. 2001, S. 1-8.

SPITZER, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg-Berlin 2002.

STEFFEN, G.: Interkulturelles Lernen- Lernen mit Auslnderkindern. In: SANDFUCHS, U.(Hg.): Lehren und Lernen mit Auslnderkindern. Grundlagen, Erfahrungen, Praxisanregungen. Bad Heilbronn 1981.

STENDER, Wolfram: Ethnische Erweckungen. Zum Funktionswandel von Ethnizität in modernen Gesellschaften - ein Literaturbericht. In: Mittelweg, 3a 4/2000, S. 71.

SZEP-ZUCKERKANDL, Berta: „Unfreund Wien“. In: Die Wochenpresse, 23.12.1981, S. 17.

WEIGL, Andreas: Habsburg Reloaded? Die Spuren der Habsburgmonarchie in der Migrationsgeschichte der Zweiten Republik. In: sterreich in Geschichte und Literatur. Mit Geographie. Migration. Institut für sterreichkunde bm:uk (Hg.) 53.Jg. Wien 2009, H.3. S.213- 227.

WEIGL, Andreas: Migration - ein interdisziplinäres Forschungsfeld. In: sterreich in Geschichte und Literatur. Mit Geographie. Migration. Institut für sterreichkunde bm:uk. (Hg.) 53. Jg. Wien 2009, H. 3, S. 211.

WEISS, Alexia: Matura für Serbisch kommt. In: Wiener Zeitung, 29.03.2011, S. 17.

WEISS, Alexia: Migranten werden fast nie Lehrer. In: Wiener Zeitung, 20. 09. 2011, S. 18.

Curriculum Vitae

- 1944 in Melk an der Donau, Österreich geboren
- 1963 in Krems maturiert
Beginn des Medizinstudiums
- 1965 Heirat und Abbruch des Studiums
- 1967 Ausbildung zur Ordinationsschwester am AKH Wien
abgeschlossen
- 1970 Pädagogische Akademie in Wien abgeschlossen
- 1970 Anstellung als Volksschullehrerin
- 1974 Versetzung an die Schule des Pädagogischen Instituts, Ernennung
zur Besuchsschullehrerin, Arbeit in der LehrerInnenausbildung und
LehrerInnenfortbildung
- 1975 Abschluss der Hauptschullehrerausbildung für Mathematik, Musik
und technisches Werken
- 1985 Ernennung zur Direktorin einer Grundschule im 15. Wiener
Gemeindebezirk
- 1993 Ernennung zur Schulinspektorin für den 8. und 17. Wiener
Gemeindebezirk
- 2007 Pensionierung
Beginn des Studiums für Europäische Ethnologie
- 2012 Abschluss des Studiums für europäische Ethnologie