

Michael Sertl, Gabriele Khan-Svik, Johannes Zuber

# **Integration?**

## **Migration – Rassismus – Zweisprachigkeit**

schulheft 114/2004

---

**StudienVerlag**

## **IMPRESSUM**

schulheft, 29. Jahrgang 2004

© 2004 by Studienverlag Innsbruck-Wien-München-Bozen  
ISBN 3-7065-1991-7

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

Printed in Austria

**Herausgeber:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,  
A-1170 Wien

**Redaktion:** Grete Anzengruber, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber  
Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at; Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Michael Sertl, Gabriele Khan-Svik, Johannes Zuber

**Verlag:** Studienverlag, Amraser Straße 118, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;  
Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 23,50/sfr 41,20; Einzelheft: € 9,-/sfr 16,60

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Heidrun Pirchner, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

# INHALT

Editorial .....	5
-----------------	---

## **Migration – Rassismus**

Ljubomir Bratic <b>Die neuen Grenzen der Geschichte</b> .....	9
--	---

Christoph Butterwegge <b>Migration und Globalisierung</b> .....	27
--	----

Simon Burtscher <b>PISA und MigrantInnenkinder</b> .....	42
<i>Eine Zusammenfassung aus spezifischem Blickwinkel</i>	

Herbert Langthaler „Schule ohne Rassismus“ <b>Gemeinsam für eine Gesellschaft ohne Diskriminierung und Vorurteile</b> .....	56
<i>Ein antirassistisches Schulprojekt</i>	

## **Zweisprachigkeit – Mehrsprachigkeit**

Gero Fischer <b>Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der „Zweiten Generation“</b> .....	63
--	----

Wolfgang L. Gombocz <b>Für das allgemeine Menschenrecht auf mehrsprachige Alphabetisierung als nächster Phase der Schulpflicht</b> .....	78
---	----

Interview mit einer türkischen PädAk-Studentin „Bei mir haben sie auf Granit gebissen“ .....	81
---	----

Elfie Fleck <b>Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen</b> .....	90
<i>Gesetzliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen</i>	

Gabi Lener <b>TiP – Türkçe ikidilli Proje</b> .....	99
--	----

Adelheid Unterwurzacher/Sedat Demirdegmez „Deutschkurs“ für türkische Mütter .....	105
---	-----

---

Serafettin Yildiz <b>Schulberatungsstelle für MigrantInnen (SBM)</b> .....	114
Veronika Varbanova, Sonja Fasching, Veronika Fleischmann <b>Die bulgarische Nachmittagschule</b> .....	119
Gabriele Khan-Svik <b>Glossar</b> .....	122
 <b>Kurzrezensionen</b>	
Lutz van Dijk <b>Haut hat viele Farben.</b> .....	125
<i>Aufwachsen in der multikulturellen Gesellschaft</i> <i>Rezension von Gertraud Eibl</i>	
Karl Rieder <b>Herkunftssprache, Zielsprache.</b> .....	127
<i>Rezension von Dasa Janousek</i>	
Christoph Butterwegge, Gudrun Hentges (Hg.) <b>Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung</b> .....	129
<i>Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik</i>	
 <b>AutorInnen</b> .....	 131

---

## Editorial

Diese schulheft-Nummer hat eigentlich zwei Themen. Einmal das Thema Migration, genauer Arbeitsmigration, und einmal das Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit. Natürlich haben die beiden eine Menge Berührungspunkte. De facto waren es aber relativ unabhängige und unterschiedliche Interessen, die diese Redaktion zusammengeführt und schließlich das vorliegende Ergebnis gebracht haben. Als „hidden curriculum“ hinter unserer Redaktionsarbeit hat sich übrigens der Begriff „Integration“ herausgestellt. Der bzw. seine seltsamen, nicht unbedingt offensichtlichen Verbindungen zum Rassismus – vielleicht sollte man vom Rassismus als hässlichem Bruder der Integration sprechen!? „Integration“ als politisches Deckmäntelchen für nicht eingestandenen Rassismus!? – war eine unausgesprochene Herausforderung unserer Redaktionsarbeit. Der Begriff „Integration“ sollte „dekonstruiert“ werden, also auf seine polit-ökonomischen Wurzeln, auf seine ideologische Funktion hin abgeklopft werden. Dass ein solches kritisches Vorhaben gelingen könnte, habe ich, ehrlich gesagt, am Beginn der Redaktionsarbeit nicht geglaubt. Ich wurde aber eines Besseren belehrt. Offensichtlich ist die Geschichte der Arbeitsmigration in Österreich (nach 1945) so weit fortgeschritten, offensichtlich haben sich jetzt die entsprechenden Netzwerke gebildet und sind auch die entsprechenden Köpfe gefunden, dass eine eigenständige Migrationsgeschichte geschrieben wird, mit Blickwinkeln und Perspektiven, die sich das „offizielle“ Österreich nie hätte träumen lassen und die ihm nicht wurscht sein können.

Symbolisch für diese neue Geschichtsschreibung ist die Wiener Ausstellung „Gastarbajteri“ (s. Bratic, in dieser Nummer), die schon in der Wahl des Titels (gastarbajteri = das slawische Lehnwort aus dem Deutschen) den Perspektivenwechsel zum Ausdruck bringt. Und genau diese Ausstellung war auch der Ausgangspunkt unserer Redaktionsarbeit.<sup>1</sup> Wir denken, dass wir mit den Ausführungen von *Ljubomir Bratic* einen wirklich spannenden und erhellenden Beitrag zu dieser neuen Geschichtsschrei-

bung abdrucken können. Der Kernbegriff dieser Betrachtung heißt schlicht: Rassismus.

Im Anschluss daran geht *Christoph Butterwegge* auf „Migration und Globalisierung“ ein und zeigt auch aus dieser Perspektive, wie wenig mit einem verschwommenen Begriff wie Integration gewonnen ist. Schließlich liefert *Simon Burtscher* sozusagen eine PISA-Spezialauswertung bezogen auf die MigrantInnenkinder. Ursprünglich war hier noch ein zweiter PISA-Artikel von *Barbara Herzog-Punzenberger* vorgesehen, der einen interessanten und sehr kontrastreichen Vergleich mit Kanada liefert. Leider können wir diesen Artikel aus Platzgründen nur auf unserer homepage ([www.schulheft.at](http://www.schulheft.at)) zur Verfügung stellen. Am Schluss dieses Kapitels stellt *Herbert Langthaler* das Projekt „Schule ohne Rassimus“ vor.

Im zweiten Teil geht es um **Zwei- und Mehrsprachigkeit**. Und auch hier geht es uns darum aufzuzeigen, wie das „hehre Ziel“, verbunden mit Begriffen wie „Integration“, „interkultureller Erziehung“ oder „multikultureller Gesellschaft“, immer brüchiger wird und ziemlich einseitige klassenorientierte ökonomische Interessen zum Vorschein kommen, geht man nur ein bisschen tiefer unter die Oberfläche. Warum gibt es zwar die offensichtlich weltweit berühmten Vienna Bilingual Schools (VBS) mit Englisch als zweiter Unterrichtssprache, aber kaum einschlägige Unternehmen mit den MigrantInnensprachen Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch o.Ä.? (vgl. dazu Lener und Fischer in diesem schulheft). Wenn man es nicht eh schon wüsste bzw. sich denken kann, klarer wie es der Trend- und Zukunftsforscher Matthias Horx in seiner Samstagskolumne in der „Presse“ vom 24. 4. 2004 (S. 40) zum Ausdruck bringt, kann man es nicht sagen. Dort geht es ihm ausnahmsweise einmal um sozusagen gewerkschaftliche Interessen und er fordert seine Klientel auf, doch fleißig Unter-

---

1 Die Initiatorin dieser Nummer war Renée Winter, die auch eine der AutorInnen der „Gastarbeiteri“-Ausstellung war. Leider ist sie frühzeitig wegen Arbeitsüberlastung aus der Redaktion ausgestiegen. Neben vielen anderen Projekten ist sie auch eine Hauptredakteurin des schulheft-LehrerInnenkalenders.

schriften zu sammeln, damit die native speakers in den VBS gleiche Dienstverträge bekommen wie ihre österreichischen Kolleginnen. Dagegen wäre ja eigentlich nichts zu sagen – ich selbst bin in der Pädagogischen Akademie mit den Nostrifikationen und entsprechenden Upgradings der KollegInnen befasst, die an den VBS als native speaker unterrichten, und sehe teilweise Probleme mit der deutschen Sprache; ich hab auch solche Prüfungen schon in Englisch abgehalten – aber mir geht es hier um den, sagen wir altmarxistisch, Klassenhintergrund solcher Schulversuche. Herr Horx (nix Marx) sagt ganz offen, dass die VBS ein entscheidendes Argument waren, dass er und seine englische Frau nach Wien gezogen sind. So billig kriegen sie dieses Service für die international agierende Yuppie-Fraktion nirgends auf der Welt. Wörtlich schreibt er: „Bildung ist heutzutage ein schlagendes Mobilitätsargument, und wir wollten unseren Kindern nicht das Ghetto teurer und oft gar nicht so guter Privatschulen antun (abgesehen davon: Wer kann sich das leisten?).“ Also, auch uns geht es in alter schulheft-Tradition um eine Art gewerkschaftliche Position, allerdings wohl eher im Interesse jener Klassen und Klassenfraktionen, die sich am anderen Ende der Skala befinden als die Horx’schen Yip’s (Young International Professionals).

Einleitend stellt *Gero Fischer* den Diskussionsstand zur Frage der ein-, zwei- oder mehrsprachigen Alphabetisierung und Literarisierung vor und geht auch auf einige inzwischen abgeschlossene bzw. „gestorbene“ Wiener Schulversuche zur zweisprachigen Alphabetisierung ein. Daran anschließend haben wir die spannenden und möglicher Weise kontroversiellen Thesen des Grazer Philosophen *Wolfgang L. Gombocz* „Für das allgemeine Menschenrecht auf mehrsprachige Alphabetisierung als nächster Phase der Schulpflicht“ abgedruckt. Die vollständige Fassung dieser Thesen können Sie auf unserer homepage ([www.schulheft.at](http://www.schulheft.at)) abrufen. Daran anschließend folgt ein Interview mit einer türkischen PA-Studentin, die anonym bleiben will und die den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit sozusagen „vormacht“. Auch ihre Schilderung lässt die großen Worte von „Integration“ und „multikultureller Toleranz“ ziemlich verlogen aussehen.

Wie das „offizielle“ Österreich sich die sprachliche Förderung

konkret vorstellt, welche konkreten Maßnahmen von Seiten des BMBWK angeboten werden, schildert die verantwortliche Abteilungsleiterin *Elfie Fleck*. Es folgen zwei interessante Projekte aus dem 20. Wiener Gemeindebezirk, bekanntlich jener Bezirk mit dem höchsten Anteil an MigrantInnen. *Gabi Lener* schildert ihr Projekt einer bilingualen türkisch-deutschsprachigen Volksschulklasse nach dem Muster der VBS namens TIP: *Türkçe ikidilli Proje*, und *Adelheid Unterwurzacher* und *Sedat Demirdegmez* berichten von einem speziellen „Deutschkurs“ für türkische Mütter. Schließlich stellt *Serafettin Yildiz* die „Schulberatungsstelle für MigrantInnen“ (SBM, Wien) vor. Abgeschlossen wird dieses Kapitel durch einen Bericht von *Veronika Varbanova u.a.* über die bulgarische Nachmittagsschule in Wien, eine von insgesamt 13 „Zusatzschulen“ der verschiedenen ethnischen Gruppierungen in Wien, und durch ein Glossar von *Gabi Khan*, das Klarheit in die manchmal verwirrende Begrifflichkeit der „Multi-Linguistik“ bringen soll.

Sie werden's gemerkt haben, liebe Leserin, lieber Leser: Formal ist das vorliegende Schulheft auch etwas anders aufgebaut als traditioneller Weise. Die sonst oft in eigenen Praxis-Kapiteln vorgestellten Projekte sind diesmal den beiden thematischen Blöcken direkt zugeordnet. Zuallerletzt folgen noch drei Kurzrezensionen. Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen.

*Michael Sertl*



---

**MIGRATION – RASSISMUS**

Ljubomir Bratic

## Die neuen Grenzen der Geschichte

Womit haben wir es eigentlich zu tun, wenn wir über die Geschichte der Migration schreiben? Die Antwort, die bis heute fast als einzige in den Mainstream eingedrungen ist, besagt, dass wir es mit einer Geschichte der Bevölkerung des Nationalstaates zu tun haben. Diese Bevölkerung bedarf einer Regulierung und die Maßnahmen, die man für oder gegen die Migration trifft, sind immer in dieser Hinsicht zu beurteilen. Es gab – besonders während der 1990er Jahre war das der Fall – ganze Kataloge mit Fragen und Antworten, warum die „Ausländer“ für „Uns“ nützlich<sup>1</sup> sind. Die MigrantInnen sind für die Wirtschaft notwendig und gleichzeitig sind sie für die Gesellschaft gefährlich, so die Antwort. Der Preis, den die Gesellschaft für den Wohlstand zahlen muss, so der Subtext solcher Botschaften, ist die Gefahr, die die „Ausländer“ mit sich bringen. Diese Gefahr ist in ihrer rechtsautoritären Version die der „Umvolkung“<sup>2</sup> und in ihren linksliberalen die der Erweckung der Fremdenfeindlichkeitsgefühle bei „benachteiligten“ Schichten, bei sogenannten Modernitätsverlierern. Der Tenor ist jedenfalls der, dass dem Zustrom der MigrantInnen ein Riegel vorgeschoben werden muss. Die einen sind für STOP, die anderen sind für einen beweglichen Grenzbal-

- 
- 1 Siehe dazu die vom SPÖ-Bildungsinstitut Renner Institut herausgegebene Publikation „Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit – Gegenargumente“ aus dem Jahr 1990.
  - 2 Während ich an diesem Text arbeitete, warnte ein rechter Politiker vor der Gefahr der Umvolkung in Österreich. Die Reaktion eines Vertreters der gegenwärtigen rechtsautoritären Regierung war die, dass da ein falscher Begriff verwendet wurde, es sich dabei aber um einen richtigen Sachverhalt handelte. Die linksliberalen PolitikerInnen reagierten mit Entrüstung. Konsequenzen für den Wortspender gab es keine.

ken, je nach dem, ob sie von „unserer“ Wirtschaft gebraucht werden. Es geht letztendlich um eine Bewältigung dieses Zustroms, weil sonst eine Überflutungsgefahr droht. Das ist die Geschichte, die bis heute zum großen Teil auch von SozialwissenschaftlerInnen geschrieben wird, eine Geschichte, die von Meinungsumfragen bestätigt wird. Diese Geschichte bildet den Rahmen aller gesetzlichen Maßnahmen im österreichischen Staat.

Mich interessiert diese Geschichte nur als Teil der staatlichen Regulierungsmaßnahmen. Als ein Wissen, dessen Funktion darin besteht, das Kontrollnetz gegenüber MigrantInnen noch dichter zu knüpfen. Unter anderem auch deswegen weil ich glaube, dass dieser Diskurs in Frage gestellt gehört. Um das zu verwirklichen, müssen wir uns gründlich mit seinen Funktionsweisen und Strategien der Legitimierung auseinandersetzen.

Ich spreche hier nicht aus der Position des Bürgers des Staates Österreich. Ich werde üblicherweise als ein „Mitbürger“, sehr oft mit dem Adjektiv „ausländisch“, wobei sich dieses Adjektiv auch sehr oft vor dem Substantiv „Herkunft“ findet, bezeichnet. Ich bin offiziell ein „ausländischer Mitbürger“ oder ein Mensch mit „ausländischer Herkunft“ im Unterschied zu den meisten, die diesen Text lesen werden.

Die LehrerInnen sind bis auf einen sehr kleinen Prozentsatz in Österreich MehrheitsösterreicherInnen. Diese Position spielt genauso eine Rolle bei der Beurteilung der Migration, wie bei mir meine Position als Migrant darauf einen Einfluss hat. Die primäre Zielgruppe dieses Textes, die LehrerInnen, betrachte ich dabei als Teil eines nationalstaatlichen Systems, die genauso ihren Verdienst bei dessen Perpetuierung wie alle anderen Teile der Mehrheitsbevölkerung haben. Wäre das nicht so, hätten wir jetzt eine Lehrerschaft, in der es entsprechend ihrer Prozentzahl unter den SchülerInnen auch MigrantInnen gäbe. Somit sind wir bei dem alles übergreifenden Thema dieses Textes: bei den Machtbeziehungen. Sie strukturieren uns in diesem, unserem kleinen mikropolitischen Bereich – genannt *schulheft* – genauso, wie sie die gesamte Gesellschaft strukturieren. Macht denke ich hier nicht als hierarchisches pyramidales System, sondern angelehnt an Foucault als ein Beziehungsgeflecht, in dem jede Macht notwendigerweise eine Gegenmacht produziert, genauso wie jeder Unterwerfung

---

eines Subjektes als Voraussetzung die Freiheit dieses Subjektes haben muss. Das sind die allgemeinen Linien, innerhalb deren ich mich mit der Geschichte der Migration beschäftige. Es gibt keine Neutralität, auch wenn diese von sogenannten ExpertInnen der Mehrheitsbevölkerung für sich dauernd beansprucht wird. Unter Neutralität in Sache der Beurteilung der Geschichte der Migration versteckt sich eine der machtvollsten diskursiven Positionen. Nicht neutral zu sein heißt aber nicht, nur interessengeleitet sein. Es heißt auch entgegen des üblichen Konsensdenkens Partei zu ergreifen. In meinem Fall ergreife ich Partei nicht für bestimmte identitäre Konstruktionen, sondern für diejenigen, die nie ihre Stimme partizipativ innerhalb unserer Konsensdemokratien erheben können, egal ob sie als SerbInnen, TürkInnen, AfrikanerInnen usw. tituliert werden. Sie können ihre Stimme nicht nur deswegen nicht erheben, weil sie keine Rechte auf Partizipation haben, vielmehr glaubt die Mehrheitsbevölkerung, dass sie nicht rational „sprechen“<sup>3</sup> können. Die MigrantInnen sind emotional und produzieren Lärm, die Mehrheitsbevölkerung ist rational und kann Entscheidungen treffen, die MigrantInnen sind Opfer, die MehrheitsösterreicherInnen können nur die Rolle der HelferInnen nehmen usw. So der Tenor der meisten in der Öffentlichkeit abgehandelten Diskurse. Diese und ähnliche Diskurse verstecken sich hinter den Argumenten, den MigrantInnen kein Wahlrecht z.B. für die Arbeiterkammer zu gewähren, weil sie sonst innerhalb dieser Institution ihre nationalistischen Kämpfe fortsetzen würden, oder hinter der Argumentation für verpflichtende Sprachkurse für die MigrantInnen, wo behauptet wurde, dass die MigrantInnen genauso wie die Kinder eines Bildungswegs bedürfen, um in der „österreichischen“ Gesellschaft partizipieren zu können.

Diese Worte hier zu schreiben ist, genauso wie jede andere Handlung, ein Akt des Entscheidens. Damit werden andere Möglichkeiten ausgeschlossen, verdeckt, beiseite geschoben.

---

3 Mit dem Begriff der Sprache als Teil der politische Artikulation der Anteillosen hat sich Jacques Rancière eingehend in seinem Buch: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt am Main, 2003, beschäftigt.

Ich werde z.B. in diesem Text wenig auf die demographischen Aspekte der Migration (außer auf einer Metaebene, wo ich mich mit der Funktion der Demographie befasse) eingehen. Ich werde auch nicht über die gesetzlichen Regulierungsmaßnahmen im Detail berichten können. Einerseits, weil mir die großen Linien der Entwicklungen dieser Apparate wichtig erscheinen und andererseits, weil ich die juristischen Maßnahmen als einen Aspekt des Versuchs der Regulierung der Migration begreife und nicht als die Geschichte der MigrantInnen als Gruppe. Die Geschichte der Regulierung der MigrantInnen ist nicht die gleiche wie die Geschichte der Gruppe der MigrantInnen selbst. Diese zwei Geschichten stehen, obwohl sie sich gegenseitig beeinflussen, im Konflikt zueinander. Es ist ein Konflikt zwischen der Geschichte der Verwaltung und derjenigen, die seitens der Verwaltung verwaltet gehören. Die aber diese Passivierung und Objektivierung auf sich nie sitzen lassen. Diese Geschichte der Subjekte aller Objektivierungsversuche steht in diesem Text im Vordergrund. Ich werde nicht über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Toleranz, Dialog und dergleichen anderer Rechtfertigungsinstrumente für den Ausschluss der Menschen aus den Partizipationsmöglichkeiten schreiben. Ich werde mich viel eher in einer anderen Sicht der Migration versuchen. Ich werde die Rolle der MigrantInnen als AkteurInnen, als Subjekte ihrer Handlungen nie aus der Sicht verlieren. Ich schreibe hier aus der Position eines, dessen Eltern und Verwandten MigrantInnen sind und der lange Zeit in einem sozialen Beruf tätig war und aus nächster Nähe die Schicksale der Menschen und die Kaltschnäuzigkeit dieses Staates kennengelernt hat. Es geht mir in meiner Arbeit darum, was die MigrantInnen tun, um in einer durch und durch rassistierten Gesellschaft zu partizipieren.

Rassismus verstehe ich hier – nach einer Definition von BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen, wo ich tätig bin – als soziales Phänomen, das sich sowohl auf der strukturellen Seite als auch, damit interagierend, auf der Seite der gegenwärtigen Handlungen manifestiert.

„Auf der strukturellen Seite lässt sich Rassismus als Macht-Ideologie-Komplex darstellen, der einerseits in einer historisch

---

gewachsenen, gesellschaftlich systematischen Machtasymmetrie zwischen einer als fremd bzw. andersartig explizit definierten Gruppe und einer „normalen“, d.h. meist nur implizit über diese Abgrenzung zu den „anderen“ definierten hegemonialen Gruppe besteht, und andererseits begleitet wird durch eine Ideologie bzw. durch Diskurse, welche die Schlechterstellung, Unterdrückung, Ausbeutung, Beraubung, Bedrohung, Vertreibung, Verfolgung und Tötung von Gruppen legitimieren, denen aufgrund der behaupteten oder implizierten Ungleichheit (meist in Kombination mit einer behaupteten besonderen Gefährlichkeit) das Recht auf Selbstbestimmung, Erhaltung oder Schaffung von ökonomischen Lebensgrundlagen, auf körperliche Unversehrtheit bis hin zum Recht auf Leben abgesprochen wird.

Auf der Seite der gegenwärtigen Handlungen lässt sich festhalten: Rassismen werden von Angehörigen einer hegemonialen Gruppe dann reproduziert, wenn sie auf Basis einer gesellschaftlich systematischen Machtasymmetrie im Verhältnis zu einer rassistisch definierten Person oder Gruppe in einer Form handeln, welche die Machtasymmetrien bestärken oder verschärfen, indem sie z.B. Stereotypen wiederholen, bestimmte Rechtfertigungsideologeme verbreiten, die hegemoniale Gruppe in ihrer privilegierten Stellung stützen, zur Schlechterstellung, Unterdrückung, Ausbeutung, Beraubung, Bedrohung, Vertreibung, Verfolgung und Tötung von rassistisch definierten Gruppen beitragen oder diese legitimieren.<sup>4</sup>

Diesem Rassismus setzen die MigrantInnen mit ihren Handlungen Selbstorganisation und politische Artikulation entgegen. Dieser Diskurs des migrantischen Widerstands ist derjenige, der hinter diesem Text steht. Dieser Text ist parteiisch geschrieben, aus der Position von jemandem, der nicht wählen kann, der nächstes Jahr seinen sogenannten „Befreiungsschein“ – der Schein der ihn befreit zu arbeiten! – wieder verlängern muss, zu dessen Wohnung sich die Polizei viel leichter einen Zutritt ver-

---

4 Vgl.: BUM – Büro für ungewöhnlichen Maßnahmen (2004) Unser kleines Jenseits. Das Wir und der Antirassismus. Ein Beitrag zur anti-rassistischen Arbeitspraxis; In: BUM (Hg.) Historisierung als Strategie. Positionen – Macht – Kritik, Wien, S. 17.

schaft und für den eine Parallelgesetzgebung im Rahmen des österreichischen Staates gilt.

Es ist aber eben so, dass es eine lückenlose Kontrolle nicht geben kann. Eines muss dennoch klar sein: Jedes System, das nach mehr Kontrolle strebt, strebt nach einer Diktatur. Entgegen dieser Kontrollmaßnahmen, die jetzt langsam aber sicher auf alle StaatsbürgerInnen ausgedehnt werden, handeln die MigrantInnen.

## **Die Ausstellung „Gastarbeiter“<sup>5</sup>**

Die Ausstellung „Gastarbeiter“ bildete einen vorläufigen Höhepunkt einer langjährigen politischen Betrachtungsweise der Migration und Auseinandersetzung mit dem Rassismus im österreichischen Staat. Obwohl darin auch Multi-Kulti-Ideologien zu finden waren, lehnten die Hauptlinien der Ausstellung diese ab, genauso wie sie die diversen Formen der Objektivierung ablehnten. Es ist sicher nicht zu viel gesagt, wenn ich hier behaupte, dass die Ausstellung von der Initiative Minderheiten im Wien Museum den bisherigen Höhepunkt einer langsam anlaufenden Historisierung der Migration im österreichischen Staat darstellt. Jede andere Ausstellung muss sich in Zukunft mit dieser messen. In der Ausstellung ist das Thema der Migration auf zweifache Weise behandelt worden. Einerseits durchzog die Ausstellung eine Zeitachse, die 1925 mit dem „Inländerarbeiterschutzgesetz“ begann und im Jahr 2004 mit Errichtung des islamischen Friedhofs in Wien endete. Diese Zeitachse stellte die Linearität der Ereignisse dar und hatte vor allem die Funktion, in der offiziellen Linearität Ereignisse einzuschreiben, die bisher dort keinen Platz gefunden haben. Andererseits bestand die Ausstellung aus 11 Stationen, die ein Thema ausgehend von dem Ort, an dem ein Ereignis stattgefunden hat, behandelten. Die Themen dieser

---

5 Die Ausstellung „Gastarbeiter“ wurde von der Initiative Minderheiten gestaltet und lief von 22.01. bis 11.04.2004 im Wien Museum. Ich habe gemeinsam mit Arif Akilic die Station „Selbstorganisation und Widerstand“ entworfen und gestaltet und war (gemeinsam mit Büro Trafo K und Arif Akilic) an der Konzepterstellung der Ausstellungsvermittlung beteiligt.

Stationen waren: Anwerbung, „Gastarbeiterroute“, Ethnische Ökonomien, Wohnen, Arbeit (Frauenarbeit), Kolporteurs, Soziale Veränderungen im Herkunftsland, Regulierung (Fremdenpolizei), Islamischer Friedhof, Naschmarkt und Selbstorganisation und Widerstand. Die Geschichtsauffassung, die hinter der Ausstellung stand, ist nicht einer der neutralen Orte, sondern beinhaltet als zentrale Komponente die Auseinandersetzung. Die Geschichte ist ein Kampfplatz der Diskurse und Interessen. Die Geschichte ist ein Ort, in dem u.a. die gesellschaftliche Normalität, das Selbstverständnis verhandelt und beschlossen wird. Dort beabsichtigte die Ausstellung zu intervenieren. Wer und was in den Geschichtsbüchern steht, worüber die GeschichtsprofessorInnen schreiben, ist das, was die Medien als Verständnis einer Gesellschaft unter den Menschen verbreiten. Die MigrantInnen und ihre Geschichte sind weder in den Geschichtsbüchern zu finden, noch werden viele Bücher aus geschichtlicher Sicht über sie geschrieben. Die meisten Bücher über die MigrantInnen werden von SozialwissenschaftlerInnen (SoziologInnen, PädagogInnen, KriminologInnen usw.) geschrieben. Das hat einen Grund, auf den ich später eingehen werde. Dieser Text verfolgt auch die in der Ausstellung vorgegebene Mischung zwischen Linearität und Dekonstruktion, zwischen Objektivierungen und Subjektivierungen. Genau diese Positionen, die die Stärke der Ausstellung ausmachen, bilden gleichzeitig deren Komplexität, gewissermaßen deren Ausweglosigkeit als vorübergehende Markierung der Auseinandersetzungen mit der Geschichte der Migration im österreichischen Staat.

## **Die Entwicklungslinien der Migrationsgeschichte**

Laut der Ausstellung „Gastarbeiter“, die im Subtitel „40 Jahre Migration“ hieß (und am Anfang noch den Zusatzsatz „nach Österreich“ besaß) beginnt die Geschichte von Gastarbeiter Anfang der 1960er Jahre mit den Anwerbepreisen in Istanbul und Belgrad. Nun hatten diese Anwerbepreisen aber einen rechtlichen Hintergrund und dieser heißt Raab-Olah-Abkommen. Dieses wurde 1961 zwischen der „Österreichischen“ Wirtschaftskammer und dem „Österreichischen“ Gewerkschaftsbund, zwischen den Sozi-

alpartnern, die dadurch ihre Freundschaft bis in die 1990er Jahre besiegelten, beschlossen. Dem einen brachten die MigrantInnen billige Arbeitskraft, dem anderen die Möglichkeit, ihrem Klientel, dessen alleinige Interessen sie vertreten, einen Ausstieg zur Mittelklasse zu ermöglichen. Diese sozialpartnerschaftliche Ausschließungspolitik gegenüber den MigrantInnen gründete auf weiteren Gesetzen, z.B. auf dem Fremdenpolizeigesetz aus dem Jahr 1954 und dem Betriebsratsgesetz aus dem Jahr 1945. Diese wiederum gründeten auf der Deutschen Reichsverordnung aus dem Jahr 1938, auf dem Inländerarbeiterschutzgesetz aus dem Jahr 1925 und auf dem Betriebsgesetz aus dem Jahr 1919.

So zurückverfolgend entdecken wir eine Kontinuität der Geschichte, die bisher nur in einigen wenigen sozialwissenschaftlichen Arbeiten<sup>6</sup> formuliert wurde. Eine Kontinuität, deren geschichtliche Grenzen nicht Erste Republik, Ostmark oder Zweite Republik heißen, sondern einfach die Zugehörigkeit oder nicht Zugehörigkeit zu einem nationalstaatlichen Gebilde. Allein diese Tatsache bestimmt die Schicksale der Menschen. Das wichtigste dabei ist, dass sie ökonomisch betrachtet immer nützlich sein müssen. Egal ob es sich dabei um die ErntehelferInnen in der Ersten Republik, um „FremdarbeiterInnen“ in der Ostmark oder um die „Gastarbeiter“, „Ausländer“, „Zuwanderer“, „Einwanderer“ und wie sie allesamt hießen, in der Zweiten Republik. MigrantInnen waren nie gleichberechtigt mit den Mehrheitsangehörigen und das schien für alle ein klare Sache zu sein. Auch jetzt, nachdem die Kinder und Kindeskindern dieser Menschen hier leben, auch jetzt spricht die Öffentlichkeit von „Generationen“ ohne zu merken, dass sie da Trennungen einführen, die in realitas längst inexistent sind. Ich schreibe dies durchaus selbstkritisch, denn auch ich habe in den frühen 1990er Jahren an einem Buch mit dem Titel „Die Zweite Generation“ mitgeschrieben<sup>7</sup>. Zumindest eine Zeitlang behaupteten sogar die Linken, dass sie für „soziale“

---

6 Nach wie vor ist in dieser Hinsicht die Studie von Eugene Sensenig „Rechtsfremde, Staatsfremde und Drittausländer. Immigration und Einwanderungspolitik in Österreich“ für das Ludwig-Boltzmann-Institut für Gesellschafts- und Kulturgeschichte in Salzburg aus dem Jahr 1999 als Standardwerk in diesem Bereich zu erwähnen.



Rechte der MigrantInnen auftreten. Implizit gaben sie zu, dass sie gegen politische Rechte sind. Eine merkwürdige Situation, in der die MigrantInnen leben. Einerseits wird versucht, ihnen nicht allzu viel an sozialen Rechten zu verweigern (es könnte doch die Situation eintreten, dass diese auch der Mehrheitsbevölkerung verweigert werden, also besser den Teufel nicht reizen), andererseits werden die politischen Rechte konsequent verweigert<sup>8</sup>.

Eine schizophrene Gesellschaft ist eben charakterisiert durch ein schizophrenes Verhalten gegenüber den verschiedenen Gruppen ihrer BürgerInnen. Aber waren die MigrantInnen jemals BürgerInnen? Ist es nicht so, wie Balibar<sup>9</sup> gezeigt hat, dass wir es mit einer „Masse von Staatsbürgern zweiter Klasse“ zu tun haben? Ein Begriff, dessen Bestandteil die MigrantInnen aus nationalstaatlicher Sicht selbstverständlich sind, ist der der Bevölkerung. Der Unterschied zwischen Volk und Bevölkerung, den Foucault in die Diskussion einführte<sup>10</sup> und der auch heute noch bei Rancière nachwirkt<sup>11</sup>, besagt, dass das Volk als politi-

- 
- 7 Viehböck, Eveline / Bratic, Ljubomir (1994) Die Zweite Generation. MigrantInnengedächtnis im deutschsprachigen Raum. Innsbruck.
  - 8 Erst seit die SPÖ seitens der rechtsautoritären Koalition der FPÖ und ÖVP in die Opposition verdrängt wurde, änderte sich ansatzweise ihre Haltung zu dieser Frage. Dazu beigetragen hat auch eine breite zivilgesellschaftliche Ablehnung der seitens der SPÖ betriebenen rassistischen Politik der 1990er Jahre. Die ersten Ergebnisse dieses Umdenkens sind die Öffnung der Wiener Gemeindewohnungen für die sozialen Härtefälle unter den MigrantInnen, die Erstellung der KandidatInnenlisten für Wahlen, auf denen die MigrantInnen auch einen, noch immer relativ bescheidenen Alibiplatz, einnehmen dürfen und das Bezirkswahlrecht für MigrantInnen in Wien. Das letztere ist allerdings eine ziemlich lavierende Geschichte. Die MigrantInnen dürfen zwar wählen, aber BezirksvorsteherInnen und MitgliederInnen des Bauausschusses dürfen sie nicht werden.
  - 9 Balibar, Étienne (2003) Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen. Hamburg, S 92.
  - 10 Foucault, Michel (1999) Vorlesung von 17. März 1976. In: Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft, Frankfurt am Main, S. 276-305.
  - 11 Rancière, Jaques (2000) Die Demokratie als politische Form. In: Politics – Poetics. das Buch zur documenta X, Kassel S. 800-804.

ches Subjekt, als geschichtliche Demos (aus dem Demokratie entstanden ist) aufzufassen ist und die Bevölkerung eine statistische Kategorie darstellt, deren Hauptfunktion nicht eine politische sondern eine verwaltungstechnische, eine regulative ist. Nun, wenn die MigrantInnen nur soziale Rechte bekommen (und die politischen ihnen verweigert werden) heißt das, dass sie zur Bevölkerung gehören, deren Funktion die Vermehrung der ökonomischen Nutzen darstellt und nie zum Volk, das möglicherweise die Verhältnisse verändern könnte, indem es auf die Politik pochen. Die MigrantInnen haben ihre VorläuferInnen und diese hießen im alten Griechenland Methoken, wie Walzer<sup>12</sup> gezeigt hat, und in der Neuzeit die Arbeiterklasse oder Proletarier, wie Rancière (2000, S. 804) es sagt. Das ist der geschichtliche Hintergrund, dessen Bestandteile die MigrantInnen sind. Hinzuweisen ist darauf, dass die Arbeiterklasse ihr Wahlrecht genauso erkämpft hat wie die Frauen es getan haben. In dieser Tradition sind die Forderungen der MigrantInnen nach dem Wahlrecht zu stellen. Die Geschichte dieser politischen Forderungen<sup>13</sup> ist genauso erst zu schreiben, wie auch die gesamte Geschichte der MigrantInnen als handelnde politische Subjekte. Bisher waren sie auf der rechten Seite des politischen Spektrums Objekte der Ablehnung und auf der linken Seite Objekte der Hilfeleistungen. Es geht darum, diese und ähnliche Konstruktionen, egal wie sie sich politisch

---

12 Vgl. Walzer, Michael (1994) *Die Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main / New York S. 92-105.

13 In einer der ersten Stufen in der Konzeptentwicklung für die Ausstellung „Gastarbajteri“ war eine Ausstellung entlang der politischen Forderungen der MigrantInnen vorgesehen. Der Entscheidung sich davon zu distanzieren lag das Problem der Repräsentation zugrunde. Als Folge der jahrzehntelangen Fürsprache- und Stellvertreterpolitik wurden und werden die meisten politische Forderungen im Namen und für die MigrantInnen von Betreuungsorganisationen gestellt, die mehrheitlich von Nicht-MigrantInnen geleitet werden, es galt dieser Falle des HelferInnentums zu vermeiden. Trotzdem bildeten die Forderungen z.B. nach dem allgemeinen und gleichen Wahlrecht den nicht zu hinterfragenden diskursiven Hintergrund der gesamten Ausstellung. Vgl. dazu: Ongan, Gamze (2004) *Orte wiedererkennen*, In: Gürses, Hakan / Kogoj, Cornelia / Mattl, Sylvia (Hg.) *Gastarbajteri. 40 Jahre Arbeitsmigration*, Wien S. 87-97.

bezeichnen, als Teile der regulierenden Macht zu entziffern und ihnen die politischen Subjekte entgegenzustellen, die nach Gleichheit streben. Diese Gleichheit heißt schlicht und einfach, auf das eigene Schicksal Einfluss nehmen zu können und nicht wie bis jetzt andauernd seitens der nutznießenden Mehrheitsbevölkerung bestimmt zu sein.

## **Gastarbeiteri und Sozialpartnerschaft**

So war es vor der offiziellen Einführung des Wortes „Gastarbeiter“ und so ist es bis heute geblieben. Während in den 1960er Jahren die Sozialpartner die Alleinherrscher über dieses Segment der Bevölkerung bildeten, häuften sich die Fälle des Widerstands, der gar nicht in das Konzept der konsensualen Demokratie des Einparteiensystems passte. Es gab migrantische Streiks mit Forderungen auf Lohnerhöhung 1965 und 1966 seitens der MigrantInnen aus Jugoslawien. Diese wurden mit Unterstützung der Sozialpartner zerschlagen, die MigrantInnen entlassen und sofort abgeschoben. Nur soviel zu der Einheitlichkeit und Solidarität der ArbeiterInnenklasse unter sich. Es gab auch die „Erkenntnis“ Anfang der 1970er Jahre – vor allem seitens der SozialwissenschaftlerInnen wurde es konstatiert –, dass die MigrantInnen ein Problem sind. Wohlgemerkt, nicht dass sie Probleme mit Rassismus haben, sondern dass sie in desolaten Wohnverhältnissen leben, unhygienisch sind, Ghettos am Rande der Stadt bilden usw. Gleichzeitig behauptete die sozialdemokratische Alleinregierung Kreisky, dass kein „Ausländer“ einem „Österreicher“ einen Arbeitsplatz wegnehmen darf. Dieses ganze Geflecht von Schwierigkeiten mit MigrantInnen als AkteurInnen und Schwierigkeiten der MigrantInnen mit dem ihnen auferlegten sozialen Regime führte zu einem Diskurs, in dem eine gesetzliche Regulierung der Migration, vor allem was den Arbeitsmarkt betrifft, in der Öffentlichkeit notwendig erschien. Dieser Diskurs verdichtet sich in dem 1975 beschlossenen und 1976 in Kraft getretenen Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG). Dieses Gesetz bildet nach wie vor das pulsierende Herz des Staatsrassismus im österreichischen Staat. Hinter diesem Gesetz stehen der „Österreichische“ Gewerkschaftsbund und die „Österreichische“ Wirtschaftskam-

mer genau so wie in den ersten Tagen der Sozialpartnerschaft geschlossen und einig. Die Schwierigkeiten, die aufkommen, sind Detailfragen. Das Grundsätzliche steht seit langem fest.

Das war die Situation 1928, 1945, 1961 und 1976 und das ist die Situation heute. Allerdings mit kleinen Veränderungen. Seit Mitte der 1980er Jahren kommt es zu einer sukzessiven Annäherung der österreichischen Fremdengesetzgebung an die der Europäischen Union. Der regulative Höhepunkt erreichte diese Anfang der 1990er Jahre im Asylgesetz 1991, im Fremdengesetz 1992 und im Aufenthaltsgesetz 1993. Nur zur Illustration, der § 6 (3) des Aufenthaltsgesetzes lautete: „Wird über einen Antrag nicht rechtzeitig vor Ablauf der Bewilligung entschieden, so verlängert sich die Geltungsdauer bis zum Zeitpunkt der Entscheidung, längstens aber um sechs Wochen“. Damit bekam die Bürokratie die Möglichkeit, rechtmäßig eingebrachte Anträge, bei denen alle Voraussetzungen zur Erteilung der Aufenthaltsbewilligungen erfüllt waren, einfach liegen zu lassen und so die Struktur<sup>14</sup> des Nationalstaates Österreich zu bereinigen. Mittels dieser und ähnlichen Paragraphen wurden mehrere zehntausend MigrantInnen regulär mittels gesetzlicher Maßnahmen illegalisiert.

Einen ideologischen Höhepunkt dieser Entwicklung bildete die Antrittserklärung der österreichischen EU-Präsidentschaft von 1998, in der sie darauf hinwies, dass die Kriterien der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 längst überholt seien. Statt dessen forderten sie ein „Umdenken, weg von Auffassung, die das Asylrecht als individuellen Rechtsanspruch sieht, hin zu einer Angebotspolitik, die im Ermessen der Empfängerländer liegt.“<sup>15</sup>

Die österreichischen Innenminister bilden seit Anfang der 1990er Jahre die Speerspitze zur Destruktion der Genfer Flüchtlingskonvention. Seit Anfang der 1990er Jahre verliert die im Dienst des NATO-Paktes stehende „humanistische“ Flüchtlingspolitik ihre Kalte Krieg-Funktion, und die MigrantInnen werden in der öffentlichen Wahrnehmung mehr und mehr zu Flüchtlin-

---

14 Die „Strukturereinigung“ stand damals als offizielles Ziel des Gesetzes fest.

15 Zitiert nach Morice, Alain: Flucht in die EU. Die neuen Grenzen des Asyls. In: La Monde diplomatique Nr. 03, 03/2004, S. 16.

gen und die Flüchtlinge umgekehrt mehr und mehr zu MigrantInnen. Der Begriff des „Wirtschaftsflüchtlings“, der wie Senseñig (1999, S. 595–597) zeigt, zum ersten Mal von einem Herkunftsland der MigrantInnen, von Jugoslawien, eingeführt wurde, erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Dieses Verständnis steht hinter der heutigen Diskussion über die AsylwerberInnen. Diese kann nur als Symptombekämpfung bezeichnet werden. Anstatt auf die strukturellen Hintergründe der gegenwärtigen Situation einzugehen und dafür eine Lösung zu verlangen, konzentrieren sich die Massenmedien auf die Auswüchse des Rassismus und die Unmöglichkeit ihrer Überwindung.

## **Antworten der MigrantInnen**

Auf diese restriktiven Entwicklungen antworteten die MigrantInnen, die nie nur Einzelwesen – wie sie meistens von SozialwissenschaftlerInnen wahrgenommen werden – sind, sondern auch Bestandteile sozialer Gruppen, mit einer zunehmenden Verwurzelung in der Gesellschaft des Aufnahmelandes. Während der 1970er Jahren wächst z.B. die Zahl der jugoslawischen Vereine österreichweit auf 120. 1981 wird der Bundesdachverband gegründet. Es entsteht eine große Anzahl von Vereinen anderer MigrantInnengruppen. Und was noch wichtiger ist, die Migration wird eine Angelegenheit der Familie und spätestens ab dem Moment, wo das erste Kind die Schule besucht, auch eine bewusst langfristige. Die Gruppen wachsen und es entstehen europaweite Vernetzungen. Die Netzwerke, die einmal gebildet sind, entwickeln sich weiter. Seit Anfang der 1970er Jahre, seit offiziell ein Zuwanderungsstopp seitens des österreichischen Staates besteht, haben wir das Phänomen der Kettenmigration, der Familienzusammenführung, der Heiratsvermittlung (legaler und illegalisierter) und viele andere Techniken, wie die restriktive Gesetzgebung zu umgehen ist. Es ist nichts Schlimmes dabei, anderen Menschen zu helfen, hierher zu kommen, hier sich zurecht zu finden, egal wie diese Handlungen kriminalisiert werden. So der migrantische Mainstream. In diesen Netzwerken sind inzwischen auch viele MigrantInnen mit Staatsbürgerschaft, sie sorgen dafür, dass die Zahl der MigrantInnen, wie

es die letzte Volkszählung zeigt, trotz aller Stoppschilder wächst. Es gibt mehr als zehn Prozent der BürgerInnen im österreichischen Staat, die daran arbeiten.

Abschließend werde ich punktuell einige Mechanismen der Regulierung der Migration innerhalb des österreichischen Staates skizzieren. Es handelt sich dabei um die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Ausschluss“ und um die tatsächliche Funktionsweise der Regeln, die einen funktionalen Bestandteil der Regulation in unseren Gesellschaften bilden. Dabei verfolge ich das Ziel, die in der Ausstellung „Gastarbeiter“ vorhandenen Themen und Zugänge zu erweitern. Natürlich in der Hoffnung, dass diese Anregungen im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit der Historisierung der Migration berücksichtigt werden.

## **Ausschluss und Anschluss**

Wenn wir Ausschließung sagen, dürfen wir nicht in eine Objektivierung der Ausschließenden und Ausgeschlossenen verfallen. Mir scheinen die Funktionsweise des Ausschließens, die Techniken und Prozesse die für die Geschichte der MigrantInnen wesentlichere Rolle zu spielen. Die Mechanismen der Ausschließung, der Überwachungsapparat, die Viktimisierungstechniken, die Pathologisierungstechniken, die Individualisierungstechniken und die Moralisierungstechniken sind diejenigen, die im Bereich der Migration einen fruchtbaren Boden für ihre Entwicklung finden. Sie finden ihn hier, weil es sich bei den MigrantInnen um Menschen handelt, die in bestimmter Hinsicht von allen Nationalstaaten, mit denen sie in Berührung kommen (zumindest Herkunfts- und Ankunftsstaaten) als Teil der Bevölkerung angesehen werden, mit der bestimmte Verwaltungsexperimente erlaubt sind. Deswegen hatten die jugoslawischen Behörden z.B. nichts gegen die Überwachung ihrer StaatsbürgerInnen im Ausland, weil sie diese selber überwachten. Unter anderem auch deswegen, um die politische Emigration aus Jugoslawien zu bekämpfen. Und was vielleicht für die Mehrheitsbevölkerung wesentlicher ist: die erfolgreich durchgeführten Experimente der Kontrolle an MigrantInnen werden, eher früher als später, auch auf die gesamte Bevölkerung angewendet. Die Parallelität der

Systeme und Gesetzgebungen heißt nicht die Unmöglichkeit gegenseitiger Beeinflussungen. Ganz im Gegenteil: Wir können behaupten, dass das Regime der sozialen Ausschließungen, Überwachung usw., das früher nur für die MigrantInnen reserviert war, sich zur Zeit auf den gesamten gesellschaftlichen Körper ausdehnt. Die Bürgerrechte werden, falls sich die gegenwärtige Konjunktur des Abbaus fortsetzt, nur in Erinnerung mancher libertär gesinnter Geister bleiben.

Die Techniken des Ausschließens, der Überwachung, der Pathologisierung, der Kriminalisierung usw. haben ab einem bestimmten Zeitpunkt einen gewissen ökonomischen Vorteil, der einen politischen Nutzen deutlich werden lässt. Diese Techniken werden ab diesem Zeitpunkt selbstverständlich als Bestandteil der Regulierung der gesamten Bevölkerung und nicht nur eines Teils, eingesetzt. Kurz gesagt: die PolitikerInnen und andere in Lenkungspositionen Befindliche interessieren sich nicht für die MigrantInnen, sondern für die Macht über MigrantInnen. Ihr Interesse gilt dem System, das diese Menschengruppe, ihr Gefügigsein innerhalb der Gesellschaft kontrolliert. Auf dieser Ebene vollzieht sich bis jetzt die offizielle Historisierung der MigrantInnen. Die Fragen, die dabei beantwortet werden, sind: Wie viele sind gekommen? Welche gesetzlichen Maßnahmen waren vorgesehen? Welche davon waren erfolgreich? Wie hat sich „Integration“ vollzogen? Was ist der Unterschied zwischen Integration und Assimilation? Inwiefern können innerhalb dieser Gruppe Interventionen im Sinne einer Lenkung getätigt werden? Inwiefern lässt sich Gruppe unterteilen, z.B. auf die Generationen, auf die Geschlechter, auf die Legalen und Illegalen, auf die Braven und Kriminellen usw.? Diese Fragen weisen in unseren Gesellschaften – auch wenn sie in diesem Zusammenhang mit MigrantInnen in Verbindung gebracht werden – eine universelle Natur auf, sie beziehen sich auf jeden und jede. Die SozialwissenschaftlerInnen sind jene Gruppe in unseren Gesellschaften, die sich mit der Beantwortung dieser Fragen beschäftigen. Ihre Antworten haben dabei eine wichtige Funktion: Die Gewährleistung einer besseren Funktionsweise der Gesellschaft, d.h. desjenigen Systems, das auf Herrschaft und Unterdrückung aufgebaut ist. Das beantwortet auch die am Anfang gestellte Frage nach der Rolle der Sozial-

wissenschaft und andere im sozialen Bereich tätigen WissensproduzentInnen im Bereich der Migration. Das Ansammeln von Wissen über MigrantInnen dient ihrem besseren Verwalten und kann keinesfalls als Wissen über die Geschichte der MigrantInnen als Gruppe bezeichnet werden.

## **Funktionsweisen der Regeln**

Unsere Gesellschaften funktionieren durch die Befolgung von Regeln. Einer Regel folgen heißt, ein allgemeines Verfahren der Praxis anwenden, und zwar auf einen besonderen Fall, in einer besonderen Situation<sup>16</sup>. Was heißt das für die MigrantInnen? Wann ist ein Verfahren der Praxis allgemein? Meiner Meinung nach ist das nur dann der Fall, wenn die Möglichkeit der Mitbeteiligung und Mitentscheidung gegeben ist. Wenn das nicht der Fall ist, dann kann es auch keine Verallgemeinerbarkeit mehr geben. Im gesellschaftlichen Bereich „Migration“ haben wir also mit partiellen, demokratisch nicht legitimierten Praxen zu tun. Die MigrantInnen haben innerhalb des österreichischen Staates auf keiner Ebene eine Partizipationsmöglichkeit. Insofern können die MigrantInnen im Reich der ihnen aufoktroierten, nach Allgemeinheit strebenden, Regeln nur die Rolle der potenziellen RegelbrecherInnen einnehmen. Dazu kommt noch die Tatsache, dass keine Regel ihre eigenen Anwendungsbedingungen regeln kann. Es ist eine Sache der Interpretation. Und wenn es keine Möglichkeit der Interpretation gibt, d.h. keine Möglichkeit eines Einflusses auf den öffentlichen Diskurs zu haben, dann gibt es immer noch die Möglichkeit, diesen nicht zur Kenntnis zu nehmen. Indem es zu keiner Identifikation mit den Regeln kommt, wirken die Regeln der Aufnahmegesellschaften auf die MigrantInnen eher wie situative Maßnahmen. Insofern kann die Integration, die so wie sie betrieben wird, ein anderer Name für die Angleichung von Selbstverständnissen ist, nie gelingen.

Es gibt eine eingespielte Regeldefinierung, -verletzung, -achtung usw., ein Hin und Her, das zum Bereich der Normalität ge-

---

16 Vgl. Ortman, Günther (2003) Regel und Ausnahmen. Paradoxien sozialer Ordnung, Frankfurt am Main, S. 34.



hört. Diese zu verändern braucht es einen Anlass und der Name dieses Anlasses ist Konflikt. Nur durch den Konflikt kann der Kreis der von Institutionen definierten Abweichung, der nach Regelung und Regulierung ruft, und auch umgekehrten performativen Bestätigung dieser Regelungen, indem sie Abweichungen schafft, durchbrochen werden. Kann sein, dass sich dabei am idealen Gehalt der Regel nichts ändert – eine Regel nach der Regel ist auch eine Regel –, wohl aber können Normbewusstsein und in seiner Folge soziale Normen in ihrer faktischen Geltung erodieren, wenn ihre Verletzung gewisse Grenzen überschreitet. Das liefert uns die Erklärung für die Transformation der Migrationspolitik in Wien von der Integrationspolitik in die Diversitätspolitik<sup>17</sup>. Durch den Widerstand der MigrantInnen gegen die ihnen aufoktroierten Vorstellungen der Integration musste die Wiener Stadtregierung erkennen, dass die Faktizitäten sich geändert haben. Das Normbewusstsein der Integration ist nicht mehr genug, um im Bereich der Migration die Hegemonie herzustellen. Was ist passiert? Um wieder eine diskursive Hoheit über die Rede zu gewinnen, werden die MigrantInnen kurzerhand vom Problem (das es zu integrieren gilt) zum Reichtum erklärt. Dadurch soll ein neues Normbewusstsein entstehen, das wiederum zum idealen Gehalt von Regeln führen sollte. So zumindest in der Theorie. Zur Zeit befinden wir uns in der Übergangsphase vom Diskurs der Integration zu dem der Diversität<sup>18</sup> und die Integrationsabteilung der Wiener Regierung hat massive Probleme, ihre BeamtInnen zu überzeugen, dass die MigrantInnen, deren Schicksal sie jahrzehntelang bestimmt haben, ab jetzt für diese gleiche Verwaltung eine Bereicherung sein sollen.

Solange eine Regel aufoktroiert wird, wird sie nicht als allgemeingültige Regel anerkannt, sondern als partiell geltende Maß-

---

17 Vgl.: Stadt Wien, MA 18 (Stadtentwicklung und Stadtplanung) & BLI (Bereichsleitung Integration) (Hg.) (2002) Migration Integration Diversitätspolitik. Verfügbar unter: [www.europaforum.or.at/download/mingbroschuere/kurzfassun.pdf](http://www.europaforum.or.at/download/mingbroschuere/kurzfassun.pdf).

18 Mehr darüber siehe: Bratic, Ljubomir (2004) Tod der Integration? Die neue Wiener Regierungspolitik als Regierungstechnik. In: BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen (Hg.) Historisierung als Strategie. Positionen – Macht – Kritik, Wien, S. 24-35.

nahme. Dieses Bewusstsein ermöglicht einen viel spielerischeren und widerständigeren Umgang mit allen Regulierungsbestrebungen, egal ob diese für die MigrantInnen oder für die anderen Gruppen der Bevölkerung gelten. Umgekehrt können wir aber auch sagen, es würde keinen Bedarf an Zwang geben, wenn nicht etwas da wäre, was es zu bezwingen gäbe. Das was seitens der Verwaltung bezwungen gehört, ist genau das Machtpotential der mittels Gesetzesregelungen geschaffenen Gruppe der MigrantInnen. Der Zwang sich zu integrieren hat nicht funktioniert, demnächst werden wir sehen, wie die Diversität funktionieren wird. Eines ist aber festzustellen: die Praxis der MigrantInnen übersteigt, übergeht, überschreitet und dekonstruiert die Regulierungsvorschriften und das wird so lange gehen, so lange es Nationalstaaten und damit auch Rassismus gibt.

---

Christoph Butterwegge

## Migration und Globalisierung

Migration gibt es, seit es Menschen gibt; sie nimmt jedoch im Zeichen der Globalisierung neue Züge an. Hier soll untersucht werden, wie und weshalb es zu anderen Wanderungsformen bzw. -verläufen kommt, welche Folgen daraus für Wohlfahrtsstaaten wie Österreich erwachsen und ob Chancen einer humanen, demokratischen und sozialen Migrations-, Flüchtlings- bzw. Asylpolitik existieren.

### 1. Globalisierung, neoliberale Modernisierung und die Krise des Sozialen

„Globalisierung“ bedeutet die Intensivierung wissenschaftlich-technischer, ökonomischer, ökologischer, politischer, kultureller und sozialer Beziehungen zwischen Menschen, welche nationalstaatliche Grenzen überschreiten und zumindest der Tendenz nach auch überwinden. Davon deutlich als eine, aber nicht allein mögliche Erscheinungsform der Globalisierung zu unterscheiden ist die neoliberale Modernisierung bzw. Umstrukturierung. Hierbei handelt es sich um ein gesellschaftspolitisches Großprojekt, das auf der ganzen Welt noch mehr soziale Ungleichheit schaffen soll, als es sie aufgrund der ungerechten Verteilung von Ressourcen, Bodenschätzen, Grundeigentum, Kapital und Arbeit ohnehin gibt (vgl. dazu: Butterwegge/Hentges 2002).

Durch den hegemonialen Globalisierungsdiskurs, das Projekt des „Umbaus“ fast aller Gesellschaftsbereiche nach marktwirtschaftlichem Vorbild sowie die Verabsolutierung des Wettbewerbs- und Leistungsgedankens ist der Wohlfahrtsstaat – die soziale Errungenschaft des nordwestlichen Europas schlechthin – stark unter Druck geraten (vgl. hierzu: Butterwegge 2004). Auch durch eine großzügige Migrationspolitik, bei der „Zuwanderung in die Sozialsysteme“ stattfindet, untergrabe er seine Fundamente, heißt es. Vergleicht man die Inanspruchnahme wohlfahrtsstaatlicher Leistungen wie der Sozialhilfe seitens einheimischer und zu-

gewanderter Untersuchungskohorten, stellt man jedoch bereits nach einem Zeitraum von fünf Jahren eine Konvergenz der gezahlten Geldbeträge fest, die zunächst als Integrationshilfe wirken. Felix Büchel, Joachim Frick und Wolfgang Voges (1997, S. 272) wiesen nach, dass „die Wahrscheinlichkeit eines Sozialhilfebezugs mit zunehmender Aufenthaltsdauer abnimmt“. Wenn länger ansässige Ausländer/innen signifikant höhere Sozialleistungen beziehen, ist dies nach der zitierten Studie nicht auf ihre Nationalität bzw. Herkunft, vielmehr eine gegenüber heimischen Vergleichsgruppen ungünstigere Sozialstruktur zurückzuführen. „Aufgrund der tendenziell günstigen demographischen Struktur der Zuwanderer – mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil Jüngerer und wenig Älteren – kann entsprechend davon ausgegangen werden, daß Zuwanderung auf lange Sicht das System der sozialen Sicherung tendenziell eher ent- als belastet.“ (ebd., S. 289)

Auch durch „Illegale“ (Zuwanderer ohne Aufenthaltsrecht bzw. Duldung), deren Zahl besonders stark wächst, wenn sich ein wohlhabendes Land abschottet und die Möglichkeiten des legalen Aufenthalts weiter beschneidet, wird das System der sozialen Sicherung kaum belastet (vgl. Röseler/Vogel 1993, S. 29). Wie die meisten EU-Bürger/innen mit dem Problem „illegale Zuwanderung“ umgehen, grenzt ohnehin an Heuchelei: Man empört sich in den Medien über die Rücksichtslosigkeit der Schlepper- bzw. Schleuserbanden, die zwecks eines hohen Gewinns selbst den Tod von Migrant(inn)en aus der sog. Dritten Welt in Kauf nehmen, fragt aber nicht, ob sich solche Menschen wie die 58 Chinesen, deren Erstickungs- bzw. Kältetod in einem Kühllastwagen als „Drama von Dover“ gegen Ende Juni 2000 Schlagzeilen machte, vielleicht nur deshalb zweifelhaften Organisationen anvertrauen, weil sich Westeuropa immer mehr abschottet und gegenüber dem Flüchtlingselend verschließt.

Aufgrund rassistischer Ressentiments befinden sich Asylsuchende in folgendem Dilemma: Wenn sie einem Arbeitsverbot unterliegen, wirft man ihnen vor, faul und „Sozialschmarotzer“ zu sein; wenn sie arbeiten dürfen, wirft man ihnen vor, den Einheimischen die Arbeitsplätze wegzunehmen. Aus diesem Teufelskreis permanenter Diffamierung führt längerfristig nur eine

Politik der Antidiskriminierung und der gezielten Gleichstellung von (ethnischen) Minderheiten auch und gerade im Wohlfahrts- und Wirtschaftsbereich heraus, verbunden mit Aufklärungskampagnen sowie energischeren Maßnahmen gegen rechtsextreme Organisationen, Strömungen und Bestrebungen.

## **2. Spaltungstendenzen als Konsequenzen neoliberaler Modernisierung**

Die als neoliberale Modernisierung gegen das Projekt sozialer Gleichheit gerichtete Globalisierung führt zu Ausdifferenzierungs- bzw. Spaltungsprozessen in fast allen Bereichen. Genannt und anschließend beleuchtet seien hier

- die Dualisierung des Prozesses transkontinentaler Wanderungen in Experten- bzw. Elitenmigration einerseits und Elendsmigration andererseits;
- die Ausdifferenzierung der Migrationspolitik in positive Anreize für Erstere und negative Sanktionen für Letztere.

### **2.1 Dualisierung der Zuwanderung in Eliten- und Elendsmigration**

Wanderungsbewegungen, denen unterschiedliche Motive zugrunde liegen, hat es immer gegeben und wird es zumindest vorübergehend vermehrt geben, weil nicht nur die neuen Informations-, Kommunikations- und Transporttechnologien bessere Möglichkeiten hierfür bieten (vgl. Köppen 2000), sondern globale Probleme wie Umweltkatastrophen, Hungersnöte oder Epidemien einerseits und dadurch initiierte oder intensivierete Repressalien autoritärer Regime, Bürger- und Interventionskriege wie gegen die Bundesrepublik Jugoslawien oder den Irak andererseits auch die (subjektiv wahrgenommene) Notwendigkeit dazu erhöhen dürften. Allenthalben wird auf die Steigerung der weltweiten Mobilität und die Bedeutung des globalisierten Verkehrswesens für die Entstehung von Migrationsströmen hingewiesen (vgl. Müller-Schneider 2000, S. 111 f.), weniger häufig indes auf die im selben Maße zunehmenden Grenzkontrollen, Überwachungstechniken und anderen Restriktionen.

Petrus Han (2000, S. 63) geht von einer „Globalisierung der Migrationsbewegungen“ seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges

aus und konstatiert eine „Diversifizierung der Migrationsformen“, worunter er die Arbeitsmigration, die Familienzusammenführung, die Flucht, die Migration von Student(inn)en, die Migration ethnischer Minderheiten und die sog. illegale Migration versteht. Wenn man den Globalisierungsbegriff enger fasst und ihn nicht nur im Sinne einer Ausbreitung vormals geografisch begrenzter Phänomene bzw. Prozesse über die ganze Welt deutet, kommt das Neue an der momentanen Migrationssituation besser zum Ausdruck: Arbeitsmigration als wichtigster Migrationstyp der Gegenwart teilt sich noch einmal vertikal in eine Luxus- und eine Pariavariante.

Migrationsprozesse lassen sich weder von den persönlichen Schicksalen der Betroffenen noch von den gesellschaftlichen Eigentums-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen ablösen, die sie determinieren sowie ihr Ausmaß und ihre Richtung bestimmen. Dies gilt auch und gerade für den Globalisierungsprozess. Was im tagespolitischen und Mediendiskurs mit Schlagworten wie „Armutsmigration“ oder „Wirtschaftsflucht“ belegt wird, geht als soziale Problemlage auf Formveränderungen und die wachsende Dynamik des Weltmarktes zurück: „Entwurzelung großer Menschengruppen und durch sie bedingte Ausbreitung der Marginalität sowie darauf folgende Migrationsprozesse sind vom Prozeß der Globalisierung nicht zu trennen.“ (Kößler 1997, S. 331)

Wanderungsbewegungen als Folge des neoliberalen Umstrukturierungsprozesses auf der ganzen Welt zu betrachten heißt aber nicht zwangsläufig, die entwickelten Industrieländer als Opfer riesiger Flüchtlingsströme zu sehen, wie es fälschlicherweise häufig geschieht. „Die weltweiten Migrations- und Asylprobleme spielen sich vor allem auf der südlichen Halbkugel ab.“ (Meier-Braun 2002, S. 173)

Die soziale Spaltung der Weltgesellschaft in Arm und Reich löst neue Wanderungsprozesse aus und führt zu einer Spaltung der Migration wie der Migrant(inn)en (vgl. dazu: Schröer/Sting 2003). Je mehr die sog. Dritte Welt im Globalisierungsprozess von der allgemeinen Wirtschafts- bzw. Wohlstandsentwicklung abgekoppelt wird, umso eher wächst der Migrationsdruck, welcher Menschen veranlasst, ihrer Heimat den Rücken zu kehren und gezielt nach Möglichkeiten der Existenzsicherung in fernen

Weltregionen zu suchen, was wiederum polarisierend auf die Einkommensdisparitäten zwischen den und innerhalb der einzelnen Gesellschaften zurückwirkt. Gleichzeitig werden soziale Zusammenhänge labiler und die Menschen sowohl beruflich flexibler wie auch geografisch mobiler. Sie überwinden leichter und viel schneller als in der Vergangenheit riesige Entfernungen. Transkontinentale Wanderungen verändern die Welt, deren Gesellschaften immer weniger dem Muster homogener Nationalstaaten entsprechen.

Neben die alte Migrationsform eines intentionalen, direkten und definitiven Wohnsitzwechsels, der in aller Regel einer prekären oder Notsituation im Herkunftsland geschuldet ist (Elends- bzw. Fluchtmigration), über nationalstaatliche Grenzen hinweg tritt eine neue Migrationsform, bei der sich Höchstqualifizierte, wissenschaftlich-technische, ökonomische und politische Führungskräfte sowie künstlerische und Sportprominenz heute hier, morgen dort niederlassen, sei es, weil ihre Einsatzorte rotieren, der berufliche Aufstieg durch eine globale Präsenz erleichtert wird oder Steuervorteile zum modernen Nomadentum einladen (Eliten- bzw. Expertenmigration). Ludger Pries (2003, S. 115) spricht in diesem Zusammenhang von „transnationaler“ bzw. „Transmigration“ als einem neuen Migrationstypus: „Transmigranten zeichnen sich dadurch aus, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern für sie kein singulärer Vorgang ist, sondern zu einem Normalzustand und zu einer Normalitätserwartung wird, indem sich ihr gesamter Lebensraum pluri-lokal über Ländergrenzen hinweg zwischen verschiedenen Orten aufspannt.“

## **2.2 Ausdifferenzierung der Migrationspolitik: Anwerbung der „besten Köpfe“ und Flüchtlingsabwehr**

Bedingt durch zunehmende Spaltungstendenzen zwischen den wie innerhalb der einzelnen Nationalstaaten, gestaltet sich die Migrationspolitik immer weniger einheitlich: Während die entwickelten Industrienationen der Triade (Nordamerika unter Führung der USA, Westeuropa unter Führung der Bundesrepublik Deutschland und Südostasien unter Führung Japans) gut ausgebildete Fach- bzw. Führungskräfte aus aller Herren Länder

im „Kampf um die besten Köpfe“ zu gewinnen suchen, gilt Armutsmigration bzw. Flucht den Bewohnern solcher reichen Länder als „Standortnachteil“, den man tunlichst zu vermeiden oder wenigstens zu verringern sucht. Zu- bzw. Einwanderung wird fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihres betriebs- oder volkswirtschaftlichen Nutzens für das als „Wirtschaftsstandort“ begriffene Aufnahmeland bewertet (vgl. dazu: Wengeler 2000).

In der aktuellen Einwanderungsdiskussion verkehren sich die traditionellen Fronten: Während (national)konservative Kreise die Staatsgrenzen „dichtmachen“ und möglichst wenige oder gar keine Migrant(inn)en mehr aufnehmen wollen, setzen sich (wirtschaftsliberale) Unternehmer und ihre Verbände für eine Lockerung der bestehenden Zuwanderungsrestriktionen ein. Aus einer unternehmerischen oder unternehmernahen Perspektive erscheint die begrenzte Zuwanderung (vor allem gut ausgebildeter, möglichst williger und billiger Arbeitskräfte) als ökonomischer Standortvorteil. Scheinbar positiv besetzt ist Zuwanderung auch im Rahmen der neoklassischen Angebots- und Nachfrage- bzw. Konkurrenztheorie, die darin ein Indiz für die Konkurrenzfähigkeit eines bevorzugten Aufnahmelandes gegenüber anderen Wirtschaftsstandorten sieht:

*„Zuwanderung ist der beste empirische Beleg für die relative Attraktivität eines Standortes im Wettbewerb um mobile Produktionsfaktoren. Zuwanderung vergrößert den Pool an Arbeitskräften, erhöht so das verfügbare Humankapital, dadurch steigt die Kapitalrentabilität, und das wirtschaftliche Wachstum wird stimuliert.“* (Straubhaar 1997, S. 61)

Obwohl oder gerade weil der Neoliberalismus (viele, jedoch keineswegs alle) Zuwanderer als Gewinn für die eigene Volkswirtschaft betrachtet, sie „vorurteilsfrei“ ökonomischen Kosten-Nutzen-Kalkülen unterwirft und ihre Arbeitskraft als „Humankapital“ betrachtet, bedeutet eine „Herrschaft des Marktes“ für die Migrationspolitik weniger Humanität und den Abschied von moralischen Kategorien.

Mit den Wanderungsbewegungen erfährt auch die Zuwanderungspolitik in den westlichen Wohlfahrtsstaaten eine Ausdifferenzierung: Elendsmigration unterliegt anderen Gesetzen, präziser: viel restriktiveren und repressiveren Formen der Regulierung, als sie Eliten- bzw. Expertenmigration zuteil wird. Erstere



stößt nicht nur auf offene Ablehnung in der öffentlichen Meinung, wie etwa die alarmistisch geführte Asyldebatte zu Beginn der 1990er-Jahre zeigte, sondern gilt als Existenzbedrohung für den „eigenen“ Wirtschaftsstandort; Letztere wird im Standortinteresse akzeptiert, aber je nach Konjunktur- bzw. Arbeitsmarktlage limitiert. Globalisierung macht die Grenzen nicht durchlässiger, bietet aber Menschen, die als „Edelmigrant(inn)en“ bevorzugt ins Land gelassen, wenn nicht gar gelockt werden, winzige Schlupflöcher. „Die Grenzen sind offen, aber nur für die Gebildeten und Erfolgreichen.“ (von Lucke 2000, S. 911)

Wenn man so will, entsteht ein duales und selektives Migrationsregime: Die „guten“ (d.h. hoch qualifizierten) Zuwanderer werden angeworben bzw. willkommen geheißen, die „schlechten“ (d.h. niedrig qualifizierten) Zuwanderer systematisch abgeschreckt. Zuckerbrot und Peitsche dienen als Instrumente einer Migrationspolitik, die im Alltag volkswirtschaftlichen und demografischen Interessen folgt, wiewohl die Menschenrechte in Sonntagsreden zur obersten Richtschnur des Handelns erklärt werden. Migrant(inn)en fungieren als Mehrer/innen ökonomischen Wohlstandes und/oder als demografische Lückenbüßer/innen, sofern Arbeitskräfte bzw. kinderreiche Familien fehlen, um eine größere Gesamtgütermenge zu produzieren bzw. sich als „Gesellschaft im Niedergang“ biologisch überhaupt noch zu reproduzieren.

Unter dem neoliberalen Diktat der globalisierten Ökonomie bleibt die Humanität leicht auf der Strecke. Je mehr sich die einzelnen Nationalstaaten gemäß der neoliberalen Heilslehre als „Wirtschaftsstandorte“ verstehen, umso stärker wetteifern sie um das schärfste Asylregime in der Annahme, eine hohe Zahl gering qualifizierter Zuwanderer verschlechtere ihre Position auf dem Weltmarkt, belaste nur die Sozialsysteme und gefährde zumindest tendenziell den Wohlstand ihrer Bürger/innen.

Als jüngstes Stadium des Kapitalismus ist die ökonomische Globalisierung durch eine umfassende, Zollschränken, Handelsbarrieren und Devisenkontrollen transzendierende Internationalisierung der Märkte gekennzeichnet, nicht aber durch eine Liberalisierung der Migrationspolitik. Vielmehr sind Maßnahmen neoliberaler Deregulierung durchaus mit einer bürokratischen

Überreglementierung der Zuwanderung vereinbar. Sabine Dreher (2003, S. 14) weist zudem darauf hin, „dass Immigration im ‚neoliberalen Projekt‘ zwar einerseits Wettbewerbsfähigkeit sichern soll und daher weiterhin notwendig ist. Andererseits dient Immigrationspolitik auch dazu, die Handlungsfähigkeit des Staates zu beweisen, ohne dass das ‚neoliberale Projekt‘, die Herstellung eines globalen Marktes, dabei gefährdet wird. Restriktive Migrationspolitik, die auf bewusste Ausgrenzung des ‚Anderen‘ hinausläuft, sichert die Legitimation des Staates.“

Während im Bereich der Flucht- wie der „illegalen“ und normalen Arbeitsmigration rigide Kontroll- und Schließungsmechanismen des einzelnen Nationalstaates greifen, der seine vom Globalisierungsprozess bedrohte Souveränität durch die Weigerung, Minderprivilegierte und Schutzsuchende aufzunehmen, wieder herstellen zu können glaubt, geschieht im Bereich der Experten- und Elitenmigration genau das Gegenteil: Der einzelne Nationalstaat verzichtet auf Kompetenzen zugunsten transnationaler Konzerne, die als Global Player ihre Personalplanung nicht von staatlichen Zuwanderungsentscheidungen abhängig machen wollen. Saskia Sassen (2000, S. 8) prognostiziert sogar eine Privatisierung jener Bereiche der Zuwanderungspolitik, die Personen mit hoher Berufsposition bzw. -qualifikation betrifft:

*„Sie werden Objekte effektiver Regulierung und Unterstützung – ganz im Sinne der neuen Ideologie von Freihandel und freien Investitionen. Im Extremfall könnte den Regierungen nur die Überwachung von ‚schwierigen‘ und ‚unterqualifizierten‘ Immigranten verbleiben – also Arme, Niedriglohneempfänger, Flüchtlinge, Sozialhilfeempfänger und Querulanten.“*

Mit der Dubliner Asylrechtskonvention vom 15. Juni 1990 und den vier Tage später verabschiedeten Durchführungsbestimmungen zum Schengener Abkommen vom 14. Juni 1985 (Schengen II) gab die Europäische Union ihrer Politik auf diesem Gebiet in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts ein juristisches Korsett, das die Aufnahme von Flüchtlingen stark reglementiert. Überhaupt vollzogen alle wichtigen OECD-Länder während der 1990er-Jahre eine restriktive Wende ihrer Asylpolitik (vgl. dazu: Holzer/Schneider 2002). Sie reagierten auf die wachsenden Flüchtlingsströme, indem Grenzkontrollen verstärkt und die Anerken-

nungsprozeduren nicht nur formalisiert, sondern auch strenger gehandhabt wurden. Nach dem Amsterdamer Vertrag von 1997 behalten die EU-Mitgliedstaaten zumindest vorerst ihre Entscheidungsgewalt im Hinblick auf die Ausländer- und Asylpolitik, deren Harmonisierung allerdings voranschreitet (vgl. dazu: Holzberger 2003). Öffnung und Schließung gegenüber bestimmten Gruppen mehr oder weniger erwünschter Zuwanderer stellen strategische Optionen der Migrationspolitik dar, über die nationale Regierungen verfügen. „Staaten sind also (...) nicht einfach ‚Opfer‘ von Globalisierungsprozessen, auf die sie dann reagieren, sondern sie sind Akteure, die nachweisbar selbst globale Strukturen produzieren und durch ihre Handlungsweisen immer stärker stabilisieren.“ (Bös 1997, S. 181)

### **3. Armut, Migration und Chancen einer multikulturellen Gesellschaft**

Individuen und Gruppen von Menschen dürften auch künftig dorthin wandern, wo mehr Wohlstand herrscht und sie auf ein besseres Leben durch Partizipation daran hoffen können. „Die Migration der Armen wird in einer Welt, in der man nur noch durch Polizeigewalt an die Heimat Erde gebunden ist, zu einem bedeutenden Faktor nicht nur der Wirtschaft, sondern auch jener Politik, die im kommenden Jahrhundert neu bestimmt werden wird.“ (Guéhenno 1994, S. 26 f.)

Globalisierung, soziale Polarisierung und Pauperisierung großer Teile der Weltbevölkerung fördern die Migration, der im multimedialen Zeitalter noch mehr Bedeutung zukommen dürfte. Umso dringender bedarf die Globalisierung einer ideologiekritischen Relativierung und Entmythologisierung, weil sie in der öffentlichen Diskussion hierzulande fast ausnahmslos verherrlicht oder hinsichtlich der Folgen eines neoliberalen „Umbaus“ fast aller Lebensbereiche nach Marktgesetzen und Konkurrenzprinzipien verharmlost wird:

*„Der telekommunikative Mythos vom freien Zugang in die Cyberräume einer globalen Informationsökonomie hat die politische Funktion der Vortäuschung gigantischer Freiheitsgewinne, obwohl wir es doch eher mit einer (sozial)technisch vermittelten Retotalisierung von anony-*

*mer Herrschaft zu tun haben, für die m.E. der Ausdruck Globalitarismus angemessen erscheint.“* (Ahlers 1999, S. 27)

Dies gilt auch und gerade im Hinblick auf Wanderungsbewegungen, die teilweise einen ausgesprochenen *Zwangscharakter* haben. Selten wird über die ökonomischen und sozialen Schattenseiten des Globalisierungsprozesses wie den Menschenhandel und die moderne Sklaverei gesprochen. Gerade weil sie heute überall verboten ist, findet die Versklavung außerhalb legaler Räume und damit vielleicht noch brutaler statt (vgl. Arlacchi 2000, S. 153; ergänzend: Bales 2001). Denn es lohnt sich nicht mehr, in die „Ware Mensch“, also die Ernährung, Erziehung und Ausbildung der Sklav(inn)en, zu investieren. Billiger ist es, schnell für weiteren Nachschub an „Menschenmaterial“ zu sorgen. Die fortschreitende Ökonomisierung bzw. Kommerzialisierung der Gesellschaft macht offenbar auch vor einer Vermarktung des Menschen selbst nicht Halt. Pino Arlacchi (2000, S. 41) betrachtet die moderne Sklaverei denn auch als Auswuchs einer globalisierten Marktwirtschaft, in der die Warenbeziehungen von der Güterwelt auf das Individuum und seine Arbeit ausgedehnt werden: „Entgegen den Vorhersagen der Abolitionisten, die Sklaverei und modernen Kapitalismus für unvereinbar hielten, sind niemals mehr Menschen zur Herstellung von Waren und als Dienstleister versklavt worden als gegen Ende des 20. Jahrhunderts.“

Wanderungen, die (scheinbar) freiwillig erfolgen, lösen in den Aufnahmeländern gleichfalls teilweise heftige Reaktionen aus. Dabei spielen die Massenmedien in der multikulturellen Einwanderungsgesellschaft eine Schlüsselrolle, weil sie Migration als Normalität, als Chance oder als Gefahr (z.B. für die „nationale Identität“) erscheinen lassen können, wodurch sich das Image und der soziale Status, aber letztlich auch die materielle Lage und die beruflichen Zukunftsperspektiven der betroffenen Zuwanderer unterschiedlich gestalten (vgl. hierzu: Butterwegge u.a. 1999).

Strukturprobleme moderner Gesellschaften kulminieren im Streitfall der Migration. Integration und Inklusion von Menschen anderer Herkunft bilden eine Kernaufgabe, die der National- als Sozialstaat übernimmt.

„Migration wird zum Medium öffentlicher Kommunikation

von Problemen moderner Gesellschaften. Dies ist der Grund, warum Migration heute solche Resonanz als Problem findet. Die Skandalisierung von Migration ist weniger darauf zurückzuführen, daß Migranten Leid erfahren (das war schon immer so), sondern darauf, daß Migration sich dafür eignet, die Reproduktionsprobleme moderner Gesellschaften neu zu denken.“ (Eder 1998, S. 72)

Mit der Globalisierung wird die multikulturelle Gesellschaft von einer Utopie zur unabweisbaren Realität, an der auch Rassisten nicht mehr einfach vorbeisehen können, sondern die sie vielleicht noch energischer und fanatischer bekämpfen. Ulrich Beck (1997, S. 154) weist auf entsprechende Tendenzen zu Abschottung, Intoleranz und Xenophobie als Schattenseiten der Globalisierung hin, betont jedoch auch und vor allem die positiven Implikationen der veränderten Kräftekonstellation:

*„Wenn die Ambivalenzen der Weltgesellschaft am Ort konfliktvoll aufbrechen, ist das kein Zeichen des Scheiterns ‚multikultureller Gesellschaftsexperimente‘, sondern möglicherweise Zeichen des Beginns einer neuen Gesellschaftsepoche, in der transnationale, transkulturelle Lebensformen Normalität werden.“*

Man sollte Migration nicht auf ein Problem der Vermischung von Kulturen bzw. der Verunsicherung kollektiver Identitäten, aber natürlich auch nicht auf ein sozioökonomisches, *ausschließlich* in der durch Globalisierungsprozesse wachsenden Ungleichheit von Lebensbedingungen und Disparitäten des Welt(arbeits)marktes wurzelndes Phänomen reduzieren (vgl. Bommers/Scherr 1991, S. 296). *Identitätsprobleme* lassen sich meist auf *Interessengegensätze* zurückführen; kulturelle sind von ökonomischen und sozialen Fragen schwer zu trennen.

Auch eine „Politik der Anerkennung“, für die Charles Taylor (1997) in seinem berühmten Essay gleichen Titels plädiert, basiert auf der Bereitschaft zur Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums zwischen Klassen, Schichten und Gruppen. Der entwickelte Wohlfahrtsstaat schafft Seyla Benhabib (1999, S. 35) zufolge überhaupt erst die soziale Basis für eine Ausprägung unterschiedlicher kultureller Identitäten durch (ethnische) Minoritäten:

*„Weil er das Netz sozialer Gleichheit über eine bloße Einkommens-*

*verteilung hinaus ausdehnt, um in den wichtigsten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Ausbildung und Wohnung Chancengleichheit zu erreichen, erzeugt der Wohlfahrtsstaat eine Form der öffentlich-politischen Kultur, die die Bildung von kollektiven Gruppenidentitäten fördert.“*

Neben nationalistischen Partikularismen hält Alfredo Märker (1998, S. 110) dagegen die Herausbildung des modernen Wohlfahrtsstaates für den wichtigsten Faktor, welcher verhindert, dass Menschen über ihren Lebensort autonom bestimmen können: „Mit der Ausdehnung wohlfahrtsstaatlicher Strukturen wuchs zwangsläufig auch das Interesse der betreffenden Staaten, den Zugang zu den damit verbundenen Leistungsansprüchen durch Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung zu kontrollieren.“

Auch Michael Bommers (1999, S. 175) ignoriert m.E. das *dialektische* Moment der Sozialstaatlichkeit und ihre Rückbindung an politökonomische Rahmenbedingungen, wenn er konstatiert: „Der Wohlfahrtsstaat wird zu einer Form der Institutionalisierung von Ungleichheit, indem er seine Leistungen durch Schließung nach außen zu begrenzen und nach innen zu steigern versucht.“ Nicht „der Wohlfahrtsstaat“ agiert nämlich in der hier kritisierten Weise, sondern das gesellschaftliche Establishment, welches ihm die nötigen Ressourcen vorenthält, um bedürftige Migrant(inn)en und Einheimische gleichermaßen alimentieren zu können, oder sie ihm – meist unter dem Vorwand mangelnder Wettbewerbsfähigkeit des eigenen Wirtschaftsstandortes – sogar entzieht.

Wohlfahrtsstaat und Zuwanderung bilden trotz entsprechender Behauptungen von Links- bis Rechtsaußen keinen antagonistischen Widerspruch, können vielmehr in einer nützlichen Wechselbeziehung stehen, wenn die Politik eines reichen Landes wie der Bundesrepublik angemessen auf Migration reagiert (vgl. Butterwegge 2000, S. 276 ff.). Sich armen Zuwanderern mit dem natürlich nicht falschen Hinweis auf die Notwendigkeit einer intensiveren Entwicklungszusammenarbeit zu verweigern, wie es Thomas W. Pogge (2002) empfiehlt, ist dagegen kein Konzept zur Bewältigung der Migrationsproblematik, die letztlich nach einer gerechten Weltordnung ohne Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt verlangt. Umgekehrt wird ein Schuh daraus:

„Sofern die bessergestellten Länder nicht tun, was in ihrer Macht steht, um die ökonomischen Aussichten der gravierend Schlechtgestellten in ihrem Herkunftsland entscheidend zu verbessern, haben sie grundsätzlich keine Berechtigung, ein Einwanderungsgesuch der Betroffenen abzulehnen.“ (Schlothfeld 2002, S. 95)

Migration muss als gesellschaftliche Normalität, konstitutiver Bestandteil des Globalisierungsprozesses und (sozial)politische Gestaltungsaufgabe von höchster Priorität begriffen werden. Notwendig wäre eine integrale Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, die weltoffen, demokratisch und den Menschenrechten verpflichtet ist. Mögen viele Beobachter das Ziel eines Weltwohlfahrtsstaates für utopisch halten, nach Meinung anderer Fachleute existiert ein solches Regime zumindest in Ansätzen bereits (vgl. Hoffmann-Nowotny 2002, S. 33). Diese lassen sich erweitern, sofern das Versprechen der Globalisierung ernst genommen und gegenüber Arbeitsmigrant(inn)en, Flüchtlingen und Vertriebenen eingelöst wird. Bisher genießt nur das Kapital fast uneingeschränkte Freizügigkeit, während die Menschen an den Staatsgrenzen (nicht selten mit Gewalt) zurückgehalten werden.

## Literatur

- Ahlers, Ingolf (1999): Im Zeichen der Globalisierung – Weltökonomie und Neoliberalismus. Eine Einführung in den Diskussionsstand aus abweichender Perspektive, in: Elçin Kürat-Ahlers/Dursun Tan/Hans-Peter Waldhoff (Hg.), Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt?, Frankfurt am Main, S. 15-48
- Arlacchi, Pino (2000): Ware Mensch. Der Skandal des modernen Sklavenhandels, München/Zürich
- Bales, Kevin (2001): Die neue Sklaverei, München
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung?, 3. Aufl. Frankfurt am Main
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt am Main
- Bös, Mathias (1997): Migration als Problem offener Gesellschaften. Globalisierung und sozialer Wandel in Westeuropa und Nordamerika, Opladen
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (1991): Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit, in: PRO-KLA 83, S. 291-315

- Bommes, Michael (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf, Opladen/Wiesbaden
- Büchel, Felix/Frick, Joachim/Voges, Wolfgang (1997): Der Sozialhilfebezug von Zuwanderern in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2, S. 272-290
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun/Sarigöz, Fatma (Hg.) (1999): Medien und multikulturelle Gesellschaft, Opladen
- Butterwegge, Christoph (2000): Zuwanderung und Wohlfahrtsstaat im Zeichen der Globalisierung – antagonistischer Widerspruch oder nützliche Wechselbeziehung?, in: ders./Gudrun Hentges (Hg.), Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, Opladen (1. Aufl.), S. 258-286
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen
- Butterwegge, Christoph (2004): Krise und Zukunft des Sozialstaates, Wiesbaden
- Dreher, Sabine (2003): Vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat?, Die Bedeutung der Migration in der Globalisierungsdebatte, in: Uwe Hunger/Bernhard Santel (Hg.), Migration im Wettbewerbsstaat, Opladen, S. 13-31
- Eder, Klaus (1998): Warum ist Migration ein soziales Problem?, Von einer politischen Ökonomie zu einer politischen Soziologie der Migration, in: Michael Bommes/Jost Halfmann (Hg.), Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen, Osnabrück, S. 63-79
- Gilges, Konrad (1998): Reichtum in Deutschland oder: Reiche werden immer reicher, Arme immer zahlreicher, in: Raúl Fornet-Betancourt (Hg.), Armut im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und dem Recht auf eigene Kultur. Dokumentation des VI. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms, Frankfurt am Main, S. 46-48
- Guéhenno, Jean-Marie (1994): Das Ende der Demokratie, München
- Han, Petrus (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle – Fakten – politische Konsequenzen – Perspektiven, Stuttgart
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (2002): Internationale Ungleichheit und Weltmigration, in: Andreas Treichler (Hg.), Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten. Probleme, Entwicklungen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 27-36
- Holzberger, Mark (2003): Die Harmonisierung der europäischen Flüchtlingspolitik, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.), Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, 2. Aufl. Opladen, S. 111-121
- Holzer, Thomas/Schneider, Gerald (2002): Asylpolitik auf Abwegen. Nationalstaatliche und europäische Reaktionen auf die Globalisierung der Flüchtlingsströme, Opladen
- Köppen, Kirsten (2000): Migration – Zunahme durch die Globalisierung, in: Bundesarbeitsblatt 6, S. 26-30



- 
- Kößler, Reinhart (1997): Globalisierung, internationale Migration und Begrenzungen ziviler Solidarität. Versuch über aktuelle Handlungsformen von Nationalstaaten, in: Ludger Pries (Hg.), *Transnationale Migration (Soziale Welt, Sonderband 12)*, Baden-Baden, S. 329-347
- Lucke, Albrecht von (2000): Einwanderung à la carte, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 8, S. 909-912
- Märker, Alfredo (1998): *Zuwanderung und Gerechtigkeit. Eine Analyse der gegenwärtigen deutschen Zuwanderungssituation*, Saarbrücken
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2002): *Deutschland, Einwanderungsland*, Frankfurt am Main
- Müller-Schneider, Thomas (2000): *Zuwanderung in westliche Gesellschaften. Analyse und Steuerungsoptionen*, Opladen
- Pogge, Thomas W. (2002): Migration und Armut, in: Alfredo Märker/Stephan Schlothfeldt (Hg.), *Was schulden wir Flüchtlingen und Migranten?*, Grundlagen einer gerechten Zuwanderungspolitik, Wiesbaden, S. 110-126
- Pries, Ludger (2003): *Gespaltene Migration – gespaltene Gesellschaft?, Migranten-Inkorporation in Zeiten der Transnationalisierung*, in: Wolfgang Schröer/Stephan Sting (Hg.), *Gespaltene Migration*, Opladen, S. 111-126
- Röseler, Sibylle/Vogel, Dita (1993): *Illegale Zuwanderer – ein Problem für die Sozialpolitik?*, ZeS-Arbeitspapier 1/93 (Zentrum für Sozialpolitik an der Universität Bremen)
- Sassen, Saskia (2000): *Immigration im Zeichen der Globalisierung. Ein neues Feld politischer Inhalte*, in: *Vorgänge* 150, S. 3-13
- Schlothfeldt, Stephan (2002): *Ökonomische Migration und globale Verteilungsgerechtigkeit*, in: Alfredo Märker/Stephan Schlothfeldt (Hg.), *Was schulden wir Flüchtlingen und Migranten?*, Grundlagen einer gerechten Zuwanderungspolitik, Wiesbaden, S. 93-109
- Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (2003): *Gespaltene Migration*, in: dies. (Hg.), *Gespaltene Migration*, Opladen, S. 9-25
- Straubhaar, Thomas (1997): *Zuwanderung und Sozialstaat: Bedrohung oder Chance?*, in: Eckhard Knappe/Albrecht Winkler (Hg.), *Sozialstaat im Umbruch. Herausforderungen an die deutsche Sozialpolitik*, Frankfurt am Main/New York, S. 47-64
- Taylor, Charles (1997): *Die Politik der Anerkennung*, in: ders., *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit einem Beitrag von Jürgen Habermas*, Frankfurt am Main, S. 13-78
- Welzk, Stefan (2000): *Wie in Deutschland umverteilt und der Wohlstand ruiniert wird*, in: Herbert Schui/Eckart Spoo (Hg.), *Geld ist genug da. Reichtum in Deutschland*, 3. Aufl. Heilbronn, S. 27-36
- Wengeler, Martin (2000): *Von „Belastungen“, „wirtschaftlichem Nutzen“ und „politischen Zielen“*. Die öffentliche Einwanderungsdiskussion in Deutschland, Österreich und der Schweiz Anfang der 70er Jahre, Wiesbaden, S. 135-157

# **PISA und MigrantInnenkinder**

## **Eine Zusammenfassung aus spezifischem Blickwinkel<sup>1</sup>**

### **Überblick über das Untersuchungsdesign der Studie**

PISA ist eine internationale Bildungsstudie zur Erhebung von Leistungsniveaus in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften des Altersjahrganges von 15- bis 16-jährigen SchülerInnen (2000 war das der Jahrgang 1984). An dieser Studie nehmen alle OECD-Staaten plus Brasilien, China, Lettland, Liechtenstein und Russland teil. Es wird dabei nicht das Beherrschen des Lernstoffes laut Lehrplan abgefragt, sondern erhoben, inwiefern die Jugendlichen in diesen Bereichen die Grundkompetenzen und Fertigkeiten erworben haben, die sie später als Erwachsene benötigen werden. Es steht also nicht die Reproduktion von Faktenwissen, sondern das Vermögen das erworbene Wissen in alltäglichen Situationen anzuwenden im Vordergrund. Dies geschieht auf Basis eines Expertencurriculums für lebenslanges Lernen. Damit wählt PISA im Gegensatz zu früheren Tests wie z.B. TIMSS, die auf Lehrplananalysen aufbauten, einen neuen Ansatz.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass PISA vor allem auf einen internationalen Systemvergleich abzielt und Handlungsmöglichkeiten auf der Systemebene aufzeigen möchte. Die verwendeten Messinstrumente orientieren sich am angelsächsischen Konzept der „Literacy“, was im deutschsprachigen Raum zu kritischen Diskussionen geführt hat<sup>2</sup>, und stellen einen ersten Versuch ein globales Kerncurriculum zu begründen dar. Dadurch stellt sich natürlich die Frage nach der Curricularen Validität, sprich ob die Tests und ihre Inhalte sich mit den Anforderungen im jeweiligen Bildungssystem decken. Zu welchen Verkürzungen des Bildungsbegriffs es bei einer Studie wie PISA

---

1 Dieser Text bezieht sich in der Darstellung der Ergebnisse von PISA im Wesentlichen auf die von Claudia Reiter und Günter Haider herausgegebenen Bücher: PISA 2000 Nationaler Bericht, Innsbruck 2001; und PISA 2000 Lernen für das Leben, Innsbruck 2002.

kommen kann, zeigt vor allem der Artikel von Brake. Dies hier zu diskutieren, würde aber den Rahmen der Arbeit sprengen. Wichtig scheint mir aber festzuhalten, dass eine Querschnittsstudie wie PISA keine allgemeinen Kausalbehauptungen, im Sinne von Wenn-dann-Beziehungen zulässt. Vielmehr zeigt sich im internationalen Vergleich, dass die gleichen Maßnahmen, wie z.B. eine Zentralmatura, in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Resultaten führen. Es lassen sich folglich keine Patentrezepte aus PISA ableiten. Leider wurden die Ergebnisse von PISA von manchen Politikern und Bildungsideologen trotzdem in diese Richtung fehl interpretiert.

Erhebungen wurden bzw. werden in den Jahren 2000, 2003 und 2006 (2009, 2012, 2015) durchgeführt. Es gibt jeweils einen Schwerpunktbereich: 2000 Lesen; 2003 Mathematik; 2006 Naturwissenschaften. Die anderen Bereiche werden aber immer in einem kleineren Rahmen mit erhoben.

In Österreich wurden im Jahr 2000 4.745 SchülerInnen in 213 Schulen mittels Papier- und Bleistift-Test jeweils ca. 3 Stunden befragt. Die Stichprobe verteilte sich nach Schulen aufgliedert folgendermaßen (Angaben in Prozent der SchülerInnen der österreichischen Stichprobe): Hauptschule (HS) 4,7 %; Polytechnikum (Poly) 9,7 %; Allgemeine Sonderschule (ASO) 1 %; Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) 20,2 %; Berufsschule (BS) 19,6 %; Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) 15 %; Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) 29,7 %. Insgesamt handelt es sich bei PISA um eine repräsentative und methodisch sorgfältig durchgeführte Studie.<sup>3</sup>

- 
- 2 Vgl. Wulf Hopf: Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz. Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 1, 2003. Anna Brake: Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 1, 2003. Hans Merrens: PISA – Erfolg als Kombination von Vermarktung und wissenschaftlicher Redlichkeit. Soziologische Revue, 2003. Marc Szydlik: PISA und die Folgen. Soziologische Revue, 2003.
  - 3 Für eine Vertiefung der methodischen Durchführung der Studie, siehe u.a. Reiter, Haider 2002: 139ff; Hopf (2003); Brake (2003); Merrens (2003) und Szydlik (2003)

Um einen Überblick zu bekommen, werden im ersten Teil zunächst einige generelle Ergebnisse im Kompetenzbereich Lesen dargestellt. Da die wesentlichen Ergebnisse in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften deckungsgleich sind, verzichte ich aus Platzgründen auf eine Darstellung dieser Ergebnisse. Der zweite Teil beschäftigt sich dann spezifischer mit dem Thema Integration und Bildung.

## 1. Generelle Ergebnisse der Studie

### Kompetenzprofil Lesen<sup>4</sup>

Österreich belegt hier im internationalen Vergleich aller teilnehmenden Staaten Rang 10<sup>5</sup>. Neun Prozent der österreichischen SchülerInnen zählen zur obersten von insgesamt 5 Kompetenzstufen<sup>6</sup>, 14% zu den beiden untersten Stufen. Österreich liegt zwar mit 507 Punkten knapp über dem OECD-Schnitt von 500, aber doch 39 Punkte hinter dem Testsieger Finnland (546). Nach unten beträgt der Abstand zur Schweiz 13 und zu Deutschland 23 Punkte, d.h. beide liegen unterhalb des OECD-Schnitts. Für Österreich ist, neben dem Vergleich zu den anderen deutschsprachigen Ländern, unter anderem der direkte Vergleich mit Schweden von Interesse. Schweden liegt in allen drei Kompetenzbereichen in Österreichs Nähe, unterscheidet sich aber bei Detailanalysen. Zusätzlich zählt Schweden wie Österreich, Deutschland

---

4 PISA verwendet folgende Definition: *„Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“* (Reiter, Haider, 2001: 29)

5 Siehe Reiter, Haider 2002: 13ff

6 Die Schüler wurden in 5 Leistungsstufen, plus der Kategorie „unter Level 1“ eingeteilt. Es handelt sich dabei um eine transformierte Skala, deren Werte normalverteilt sind und die über die OECD-Länder gerechnet einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 für jeden der drei Kompetenzbereiche aufweist. „unter Level 1“  $\leq 335$  Punkte; Lesestufe1:  $>335-408$  Punkte; Level 2:  $>408-480$  Punkte; Level 3:  $>480-553$  Punkte; Level4:  $>553-626$  Punkte; Level 5  $>626$  Punkte. Eine Stufe umfasst ca. 73 Punkte. Diese Skala gilt auch für die Mathematik- und Naturwissenschafts-Kompetenz. (Zur Bedeutung der einzelnen Levels s. Reiter, Haider, 2001: 43)

und die Schweiz zu den jungen europäischen Einwanderungsländern. Im Laufe der Zusammenfassung soll deshalb nicht nur der Vergleich zur Schweiz und zu Deutschland, sondern auch zu Schweden gezogen werden. Schweden dient dabei auch als Beispiel für die in punkto Bildung sehr innovativen skandinavischen Länder. Beim Lesen erreichen die schwedischen SchülerInnen im Schnitt 516 Punkte und belegen im internationalen Vergleich Rang 9.

### **Bedeutende Teilergebnisse im österreichischen Vergleich**

Die im Wesentlichen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus der SchülerInnen basierende Selektion des österreichischen Schulsystems in verschiedene Schultypen spiegelt sich in den Ergebnissen wider<sup>7</sup>. Bezüglich Lese-Kompetenz unterscheiden sich die Mittelwerte von AHS (Allgemeinbildende Höhere Schulen), 563 Punkte, und BHS (Berufsbildende Höhere Schulen), 546 Punkte, klar von denen von BMS (Berufsbildende Mittlere Schulen), 480 Punkte, BS (Berufsschulen), 445 Punkte, und APS (Allgemeinbildende Pflichtschulen), 420 Punkte. In Österreich befinden sich 60% der Streuung (Varianz) der Lese-Kompetenz zwischen den Schulen, was auf ein stark segregierendes System hindeutet<sup>8</sup>. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulen erklärt folglich 60% der Leistungsunterschiede der SchülerInnen. Die Streuung der Lese-Kompetenz innerhalb der Schulen beträgt 40%. In den skandinavischen Ländern und Irland ist dies genau umgekehrt. Dort ist die Streuung der Lese-Kompetenz zwischen den Schulen geringer, während sich die Schüler innerhalb der Schulen stärker voneinander unterscheiden. D.h., dass in Österreich die Zugehörigkeit zu ausgewählten, guten Schulen viel zur Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen den SchülernInnen beiträgt.

Interessant sind die Spannweiten (Ranges) innerhalb der Gruppen von Schulen. In der AHS beträgt die Spannweite 134 Punkte: d.h. zwischen den Mittelwerten der besten AHS (638 Punkte) und der schlechtesten AHS (502 Punkte) liegen fast zwei

---

7 Siehe Reiter, Haider, 2002: 15ff.

8 Siehe Reiter, Haider, 2001: 110f.

volle Lesekompetenzstufen. In der BHS reicht die Spannweite von 589 Punkten in den besten Schulen bis zu 507 Punkten in den schlechtesten und ist somit etwas moderater. Bei den BMS beträgt die Spannweite 124 Punkte, wobei der Höchstwert um die 535 Punkte liegt. In den BS findet sich eine Spannweite von 139 Punkten. D.h., dass die besten BS mit 492 bzw. 477 nahe am OECD-Mittelwert liegen und die schlechtesten mit 353 bzw. 358 überwiegend dem untersten Level zugeordnet werden müssen und somit in die Lese-Risiko-Gruppe fallen. Die Allgemeinbildenden Pflichtschulen (hauptsächlich Poly) erreichen ein Maximum von 489 und ein Minimum von 353 Punkten. Auch hier ist die Spannweite (136) also wieder sehr groß. Der mittlere Wert von 420 entspricht hier insgesamt etwa den mittleren Werten von Entwicklungsländern wie z.B. Mexiko. Diese großen Leistungsunterschiede innerhalb der einzelnen Schultypen bestätigen noch einmal den großen Erklärungsanteil der unterschiedlichen Schulen für die Lese-Kompetenz der SchülerInnen und werfen zum anderen die Frage nach der Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse innerhalb der einzelnen Schulsparten auf.

Im österreichischen Vergleich zeigt sich insgesamt auch ein starker Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau der Eltern und der Lesekompetenz der SchülerInnen. Kinder, deren Eltern beide zumindest die Matura haben, liegen mehrheitlich auf Level 4, während Kinder, deren Eltern keine Sekundarschule abgeschlossen haben, mehrheitlich dem Level 2 zugeordnet sind und sich ein großer Teil sogar nur auf Level 1 befindet. Der Einfluss des Ausbildungsniveaus der Eltern ist erwartungsgemäß in allen Ländern vorhanden<sup>9</sup>, aber unterschiedlich ausgeprägt, was sich bei anderen Teilergebnissen noch zeigen wird.

### **Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse**

Österreich liegt zwar in allen drei Kompetenzbereichen über dem OECD-Schnitt, weist aber jeweils einen großen Abstand zu den Spitzenreitern auf. Gleichzeitig ist der Abstand zu den direkt hinter uns liegenden Staaten im Verhältnis relativ gering.

Des Weiteren lassen sich in Österreich generell große Leis-

---

9 Siehe Reiter, Haider, 2001: 94f

tungsunterschiede zwischen den Schulen feststellen, die sich nicht nur auf einen Vergleich zwischen den einzelnen Schulparten beziehen. Diese Unterschiede erklären 60% der Streuungen der Lese-Kompetenz. Die Leistungen schwanken aber nicht nur generell zwischen den verschiedenen Schulen und den verschiedenen Schulparten stark, sondern auch innerhalb der einzelnen Schulparten. Da das österreichische Schulsystem im europäischen Vergleich zusammen mit Deutschland die SchülerInnen am frühesten in verschiedene Schultypen selektiert, scheinen diese Ergebnisse auf Probleme im Selektionsprozess und der Leistungsvergleichbarkeit der Schulen hinzuweisen. Entgegen der Annahme, dass Allgemeinbildende Höhere Schulen sowie Berufsbildende Höhere Schulen generell höhere Leistungsanforderungen und Ergebnisse aufweisen, finden sich dort extreme Leistungsunterschiede, was sowohl den Vergleich zwischen den Schulen als auch den zwischen den SchülerInnen betrifft. Wie diese unterschiedlichen Leistungen auf Schul- bzw. SchülerInnen-Ebene zustande kommen, sollte im Detail untersucht werden. Weiters sollte geklärt werden, wie und warum relativ leistungsschwache SchülerInnen trotz des Selektionsprozesses in höhere Schulen kommen. Dies kann aber nicht die Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein.

## **2. Spezifische Ergebnisse der Studie**

### **Analyse der schlechtesten SchülerInnen<sup>10</sup>**

In Österreich ist, wie bereits angedeutet wurde, der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status (Bildungsstand, beruflicher Status, Einkommen) der Eltern und Schülerleistungen groß. Nach Deutschland und gemeinsam mit einer Reihe anderer mitteleuropäischer Staaten wie der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn lässt sich für Österreich im internationalen Vergleich ein starker Zusammenhang feststellen. Die schlechtesten 10% der SchülerInnen (Low 10) kommen somit erwartungsgemäß überproportional stark aus niedrigeren sozio-

---

10 Siehe Reiter, Haider 2002: 47ff

ökonomischen Schichten. Die genauere Analyse<sup>11</sup> zeigt, dass in Österreich in den unteren Gesellschaftsschichten kleine Unterschiede im sozioökonomischen Status mit großen Änderungen in der Leseleistung einhergehen, während dies bei höherem sozialen Status kaum mehr der Fall ist. Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Leseleistung ist also vor allem in den unteren Schichten groß. In Schweden hingegen kann durch das Schulsystem ein geringerer sozialer Status gut ausgeglichen werden, sodass Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status nur wenig geringere Chancen haben, gute LeserInnen zu sein. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Naturwissenschafts-Kompetenz. Auch hier ist der Einfluss des familiären Hintergrunds in Schweden geringer als in Österreich. In Österreich ist er wiederum vor allem im unteren Leistungsbe-  
reich groß. Generell gilt, dass der Einfluss des familiären Hintergrunds insgesamt klar gegeben ist. Es wäre wichtig, diesen Einfluss durch das Schulsystem zu kompensieren, wie dies z.B. die skandinavischen Staaten erfolgreich praktizieren.

Während in der PISA-Gesamtpopulation (SchülerInnen des Jahrgangs 1984) etwa 10% Immigranten zu finden sind (Anm.: Eltern und Kinder bzw. nur Eltern im Ausland geboren), stellen diese etwa ein Drittel der Low 10. Im Gegensatz dazu stellen die Österreicher nur 68% der Low 10 bei einem Gesamtanteil von 90% der SchülerInnen. In Österreich sind die Unterschiede zwischen SchülerInnen deutscher Muttersprache und SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache besonders hoch (ähnlich wie in Deutschland, Belgien oder der Schweiz).

### **Analyse der besten SchülerInnen<sup>12</sup>**

Die frühe Selektion in verschiedene Schultypen und die Gliederung des österreichischen Schulsystems führen zu einer starken Konzentration der besten 10% der SchülerInnen (High 10) in höheren Schulen (insgesamt 97%): 50% befinden sich in einer AHS, 47% in einer BHS und nur 3% in einer BMS. 64% der High 10 sind Mädchen, 36% Buben.

---

11 Siehe Reiter, Haider, 2001: 102

12 Siehe Reiter, Haider 2002: 55ff



Auch hier lässt sich ein positiver Einfluss von sozioökonomischem Status und Bildungshintergrund der Eltern feststellen. Kinder von Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status stellen folglich einen überproportional großen Anteil der High 10. Während SchülerInnen, deren Eltern eine Pflichtschulausbildung haben und als Hilfsarbeiter oder Arbeiter tätig sind, nur geringe Chancen haben, zu den besten 10% der Leser zu gehören, weisen Akademikerkinder gegenüber ihrem Populationsanteil eine 2- bis 3fach erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, zu dieser Gruppe zu gehören – 21% stammen aus Akademikerhaushalten, obwohl diese nur 9% der Gesamtpopulation ausmachen. Dieses Ergebnis ist für den Bereich Bildung und Integration von entscheidender Bedeutung. Da die meisten Kinder migrantischer Herkunft aus sozioökonomisch schwachen Schichten kommen, sind sie auch in den oberen Leistungsbereichen dementsprechend unterrepräsentiert. PISA zeigt<sup>13</sup>, dass SchülerInnen der höheren Schulen tendenziell eine höhere Lese-Kompetenz aufweisen und auch aus höheren Schichten stammen. Die Wahl der Schulsparte scheint sowohl von vorangegangenen Leistungen als auch vom sozioökonomischen Status der Eltern abzuhängen. Hier zeichnet sich ein Mechanismus ab, der es den Kindern migrantischer Herkunft doppelt schwer macht, in diese Schulen zu kommen. Denn ihr schlechter sozioökonomischer Status wirkt sich sowohl auf die Leseleistung als auch in weiterer Folge auf die Wahl der Schule aus. Als nächstes wird die Gruppe der Schüler, deren Muttersprache nicht der Testsprache entspricht, untersucht.

### **Spezifische Ergebnisse von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht der Testsprache entspricht, im internationalen Vergleich<sup>14</sup>**

Der Einfluss der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache auf den Gesamtmittelwert hängt von der Größe der Abweichungen ihrer Leseleistungen und der Größe der Gruppe ab. In Österreich haben 7%, in Deutschland 8% und in der Schweiz 14% der bei PISA 2000 getesteten SchülerInnen eine andere Muttersprache als die Testsprache. Als Kriterium diente dabei die Sprache

---

13 Siehe Reiter, Haider 2001: 112f

14 Siehe Reiter, Haider 2002: 61ff

des Elternhauses. Damit liegen wir im Bereich von Schweden (7%) und Dänemark (7%), die ebenfalls zu den jüngeren europäischen Zuwanderungsländern gezählt werden.

Für die Qualität des Schulsystems ist es ein entscheidender Faktor, wie die SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als der Testsprache ins System integriert sind. Die größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, Testsprache und andere Sprache als Muttersprache, gibt es in Deutschland (114 Punkte), Belgien (93 Punkte) und der Schweiz (90 Punkte). Österreich liegt hier mit 81 Punkten Differenz, das entspricht etwa dem Abstand zwischen zwei Leistungslevels, an fünfter Stelle. Dänemark weist mit 78 Punkten eine ähnlich hohe Differenz wie Österreich auf, Schweden schneidet aber mit 67 Punkten Differenz deutlich besser ab. Sehr kleine Differenzen gibt es in Finnland (45 Punkte), Kanada 35 (Punkte), Russland (33 Punkte) und Australien (31 Punkte). In Finnland, Kanada und Australien liegen zudem beide Gruppen über dem OECD-Schnitt von 500. Nebenbei bemerkt finden sich in Australien 17% und in Kanada 9% der getesteten Kinder mit einer anderen Sprache als Muttersprache. Dies macht diese Ergebnisse noch bemerkenswerter.

Um diese Ergebnisse besser zu verstehen, muss man in Betracht ziehen, dass sich die Gruppe mit einer anderen Muttersprache als die Testsprache in jedem Land anders zusammensetzt. Je nach Beweggründen für die Immigration, Bildungsniveau der Eltern, Ursprungsland etc. können sich unterschiedliche Konsequenzen für die Schulleistungen der Kinder ergeben. Kanada und Australien sind z.B. Länder, in denen die Einwanderung schon lange gesteuert wird und deshalb viele MigrantInnen ein höheres Bildungsniveau und einen höheren sozioökonomischen Status haben. Weiters handelt es sich um englischsprachige Länder, was darauf schließen lässt, dass ein Teil der MigrantInnen schon vor der Immigration mit der Sprache vertraut war. Dieser Effekt müsste aber überprüft werden und muss sicherlich mit dem sozioökonomischen Status dieser Menschen in Zusammenschau betrachtet werden.

Der sozioökonomische Einfluss ist auch in diesem Vergleich nachweisbar. Bei kontrolliertem, in beiden Gruppen gleich verteiltem sozioökonomischem Status verringert sich die Differenz

zwischen den beiden Gruppen in Deutschland (nur noch 65 Punkte anstatt 114), Belgien (54 Punkte anstatt 93), Luxemburg (47 anstatt 88 Punkte) und den USA (30 anstatt 76 Punkte) stark. In Österreich (57 anstatt 81 Punkte) und Dänemark (57 anstatt 78 Punkte) ist der Effekt weniger stark, aber klar ersichtlich. Schweden (52 anstatt 67) unterscheidet sich auch hier von uns, indem der Unterschied insgesamt deutlich geringer ist. In Neuseeland, Griechenland, Kanada, Australien und Lettland ist dieser Effekt kaum mehr zu finden. Dies deutet darauf hin, dass die MigrantInnen in diesen Ländern sich sozioökonomisch kaum vom Rest der Gesellschaft unterscheiden. In Finnland und Spanien tritt sogar der umgekehrte Fall ein, dass sich die Differenz vergrößert. Hier handelt es sich um Minderheiten, deren Muttersprache eine offizielle Landessprache ist und die offensichtlich sozial nicht schlechter gestellt sind als der Rest der Bevölkerung.

Weiters kann man die MigrantInnengruppe unterteilen in die Gruppe von SchülerInnen, die selbst bereits im Testland geboren wurden, aber zu Hause eine andere Sprache sprechen, und in SchülerInnen, die wie ihre Eltern im Ausland geboren wurden und eine andere Sprache sprechen. Im internationalen Vergleich zeigt sich auch hier, dass es sinnvoll ist, Österreich zusammen mit Deutschland, Dänemark und Schweden in eine Gruppe zu geben. In diesen Ländern sprechen große Anteile (bis zu 80%) der SchülerInnen aus Familien mit Migrationshintergrund – auch jene, die bereits im Testland geboren wurden – zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache. Dieser Anteil ist z.B. in Kanada und Neuseeland bereits deutlich geringer. Es wäre auch hier interessant, zu hinterfragen, inwiefern dies mit ihrer Zuwanderungspolitik und Migrationsgeschichte zusammenhängt.

Anzunehmen wäre, dass von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund diejenigen, die bereits im Testland geboren wurden, besser abschneiden als die, die im Ausland geboren wurden. Im Gegensatz dazu weisen die bereits im Testland geborenen SchülerInnen migrantischer Herkunft in Österreich und Deutschland kaum bessere Leseleistungen als die im Ausland geborenen SchülerInnen auf. Auch in Schweden ist der Unterschied nicht merklich größer, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund schneiden aber insgesamt besser ab. In Dänemark schneiden die

im Ausland geborenen SchülerInnen migrantischer Herkunft sogar besser ab als die bereits im Testland geborenen. In Kanada und Australien hingegen schneiden SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die im Testland geboren wurden, bereits gleich gut ab wie die einheimischen SchülerInnen.

Abschließend möchte ich noch auf eine spezielle Analyse des Einflusses des Einwanderungsstatus auf die Leseleistung bei kontrolliertem familiärem sozioökonomischem Status hinweisen<sup>15</sup>. In Österreich erzielen SchülerInnen migrantischer Herkunft bei vergleichbarem familiärem Umfeld einen um durchschnittlich 58 Punkte niedrigeren Lesescore als Jugendliche österreichischer Herkunft. In der Schweiz beträgt dieser Unterschied 56, in Deutschland 48, in Schweden 40, in Finnland 35 und in Dänemark gar nur 25 Punkte. Der Einfluss scheint demnach in Österreich besonders groß zu sein und in den skandinavischen Staaten insgesamt geringer als in den deutschsprachigen.

### **SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache in Österreich<sup>16</sup>**

Es gibt in dieser Gruppe auch sehr gute Leser (3%) und gute Leser (11%). Insgesamt stellen sie aber einen überproportional großen Anteil an der Gruppe der schlechten Leser. Gut 20% dieser schlechten Leser sind SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache, obwohl diese Gruppe nur 7% der Gesamtbevölkerung stellt.

Der sozioökonomische Status der Eltern deutschsprachiger Schüler liegt im Schnitt deutlich höher. Nur 25% der MigrantInnen erreichen ungefähr den durchschnittlichen Status der ÖsterreicherInnen. In der Bildung zeigen sich vor allem Unterschiede im unteren Segment. Während es kaum deutschsprachige Eltern gibt, die keine Schule abgeschlossen haben, sind dies 12% der Väter und 22% der Mütter der anderssprachigen SchülerInnen. Es wurde bereits angedeutet, wie sich dies sowohl auf die Leseleistung wie auch in weiterer Folge auf die Schulwahl auswirkt.

Es finden sich keine Unterschiede im Bezug auf das Ausmaß sozialer Kommunikation bzw. familiäre Kommunikation über kulturelle Themen. Auch bei der Unterstützung bei Arbeiten für

---

15 Siehe Reiter, Haider 2001: 106f

16 Siehe Reiter, Haider 2002: 69ff

die Schule zeigen sich keine Unterschiede. Es wurde aber nur die konsumierte, nicht die potenzielle Hilfe erhoben. In der absoluten Lesehäufigkeit unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht voneinander. Die Lesefreude der deutschsprachigen SchülerInnen ist geringfügig höher. Außerdem gibt es mehr nichtdeutschsprachige SchülerInnen, die sehr geringe Werte bei der Vielfalt des Lesestoffes aufweisen.

**Fazit: Die Wechselwirkung zwischen Lese-Kompetenz, Muttersprache und sozioökonomischem Status sowie der Einfluss dieser Faktoren auf den weiteren Bildungserfolg<sup>17</sup>**

Österreich liegt mit 7% nichtdeutschsprachigen SchülerInnen im internationalen Schnitt. Der Unterschied zwischen deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Kindern beim Lesen ist, wie diese Zusammenfassung mehrfach betont hat, in Österreich groß. Viele dieser schwachen LeserInnen befinden sich seit etlichen Jahren in unserem Schulsystem und haben immer noch größte Schwierigkeiten beim Lesen. Weiters lassen sich positive Zusammenhänge zwischen Lese- und Mathematik- bzw. Naturwissenschafts-Kompetenz nachweisen<sup>18</sup>. D.h. schlechte Leserschneider tendenziell auch in Mathematik und den Naturwissenschaften schlechter ab. Dies bestätigt die weitgehend anerkannte Tatsache, dass die sprachliche Grundkompetenz und die damit eng verbundene Lese-Kompetenz die Basis für den Bildungserfolg von SchülerInnen darstellt. Von dieser Problematik sind in Österreich vor allem Kinder migrantischer Herkunft mit nichtdeutscher Muttersprache betroffen. Da sich unsere Gesellschaft das Brachliegen dieses Potenzials schon alleine aufgrund des demographischen Wandels langfristig nicht leisten kann, brauchen wir neue Konzepte zur frühkindlichen Sprachförderung und eine gezielte Leseförderung in den ersten Schuljahren (vgl. Lesefit-Aktion des Ministeriums). Denn das Abschneiden bei PISA hängt auch wesentlich davon ab, wie Länder mit ihren schwächsten SchülerInnen in Bezug auf Lesefertigkeit umgehen. Hier gibt es in Österreich Handlungsbedarf.

---

17 Siehe Reiter, Haider 2002: 75f

18 Siehe Reiter, Haider 2002: 77ff

Insgesamt muss aber angemerkt werden, dass es falsch wäre, die Schulen als einzigen Faktor in diesem Handlungsbereich zu sehen. Vielmehr muss festgestellt werden, dass die Schulen nicht für die Bildungsungleichheit hauptverantwortlich sind<sup>19</sup>. Dies wird vor allem durch den Verweis auf den starken Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder klar. Die PISA-Analyse zeigt, dass in Österreich mehrere Faktoren für den Bildungserfolg der Kinder von entscheidender Bedeutung sind. SchülerInnen höherer Schulen schneiden im Schnitt besser ab. Diese höheren Schulen werden aber überproportional von Kindern aus Familien mit hohem sozialem Status besucht. Kinder migrantischer Herkunft kommen hingegen überproportional aus sozial schwächeren Schichten. Da sie meistens zusätzlich mit einem sprachlichen Defizit belastet sind, kann man von einer doppelten Benachteiligung sprechen, die sich im Laufe der Schulkarriere wechselseitig verstärken kann. Zunächst sind sie aufgrund ihrer sprachlichen und sozioökonomischen Defizite beim Lesen und in weiterer Folge auch in der Mathematik- und Naturwissenschaft-Kompetenz benachteiligt. Dies führt zu einem schwächeren Abschneiden, was sie oftmals von den höheren Schulen ausschließt und sie in der Folge weiter zurückfallen lässt. Wie die neuesten Studien des Österreichischen Instituts für Familienforschung zeigen<sup>20</sup>, wird die Schulkarriere in Österreich größtenteils bereits im Alter von 10 Jahren durch die Entscheidung für oder gegen eine Allgemeinbildende Höhere Schule entschieden. Kinder aus Familien mit höherem sozialem Status haben eklatant größere Chancen, in eine AHS-Unterstufe zu gehen. Die Studien zeigen insgesamt, wie ungleich der Zugang zu höherer Bildung für die verschiedenen sozialen Gruppen ist. Das österreichische Schulsystem reproduziert somit die soziale Ungleichheit anstatt ihr entgegenzuwirken. Da das Bildungssystem natürlich nicht den sozioökonomischen Status der Eltern erhöhen kann, muss es diesen sozioökonomischen Einfluss ausgleichen und für mehr Chancengleichheit durch Bildung sorgen. Ein Beispiel hierfür

---

19 Marc Szydlik (2003)

20 Österreichisches Institut für Familienforschung: unveröffentlichte working papers no. 15 und 23, Wien 2002.

sind die – wie so oft – innovativeren skandinavischen Staaten. PISA zeigt, dass in Bildungssystemen in denen die Herkunftseffekte ausgeglichen werden, die SchülerInnen nicht nur im Durchschnitt, sondern auch im Spitzenbereich besser abschneiden.<sup>21</sup> Aufgrund dieser Ergebnisse scheinen vor allem Frühförderungen von Kindern bildungsferner Eltern erfolgversprechend. Weiters muss das Schulsystem eine stärkere individuelle Förderung der SchülerInnen möglich machen.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Integration, und das gilt auch für das Thema Bildung, eine Querschnittsmaterie ist und deshalb auf mehreren Ebenen gleichzeitig angegangen werden muss.

---

21 Vgl. Marc Szydlik (2003)

Herbert Langthaler

## **„Schule ohne Rassismus“ Gemeinsam für eine Gesellschaft ohne Diskriminierung und Vorurteile**

### **Ein antirassistisches Schulprojekt**

Die politischen Entwicklungen in Europa aber auch Fragen der globalen Verteilung von Gütern und politischem Einfluss haben in den vergangenen Jahren zu einer breiten öffentlichen Diskussion über Ursachen und Wesen des modernen Rassismus geführt.

Die internationale Staatengemeinschaft hat der Brisanz des Problems mit der Ausrichtung der UN-Weltkonferenz gegen Rassismus, rassistische Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und verwandte Intoleranz (WCAR) 2001 in Durban und den dort beschlossenen Aktionsplan Rechnung getragen.

Auch auf EU-Ebene wurden bereits durch die Verankerung von Antidiskriminierungsmaßnahmen im Vertrag von Amsterdam (Art. 13) die Weichen zu einer konzertierten Bekämpfung aller Formen von Diskriminierung gestellt.

Leider leidet die Umsetzung all dieser Erklärungen, Pläne und Maßnahmen stark unter den Folgen der Anschläge des 11. September 2001, die den Befürworter/innen „polizeistaatlicher Maßnahmen“ und rassistischer Einwanderungsbeschränkungen ermöglichten ihre Ideen durchzusetzen.

Um so wichtiger erscheint es im Sinne des Globalen Lernens provinzielle Denkbeschränkungen aufzuheben und Kindern und Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, dass wir alle in einer Welt leben, in der es für Ausgrenzung, Rassismus und Diskriminierung keinen Platz geben darf.

Dem Lebens- und Arbeitsraum „Schule“ kommt bei der Bewältigung dieser intellektuellen, sozialen und politischen Herausforderung ein zentraler Stellenwert zu. Schulen bieten sich aber auch als Ort für interkulturelle Verständigung und Sensibilisierung für Offenheit und umfassende gesellschaftliche Solidari-



tät an, weil in ihnen gesellschaftliche Entwicklungen wie in keinem anderen Lebenszusammenhang sichtbar werden.

Das Projekt *Schule ohne Rassismus* bietet hier für viele Schüler/innen und Lehrer/innen ein willkommenes Angebot, sich mit der Thematik vertieft auseinanderzusetzen.

## **Was ist *Schule ohne Rassismus*?**

Das Projekt wurde in den 80er Jahren in Belgien entwickelt und hat sich seither auch in den Niederlanden, der BRD und in Spanien etabliert.

1998 wurde *Schule ohne Rassismus* von der ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus in Graz nach Österreich geholt. Ein Jahr später stieg die „asylkoordination österreich“ als Projektträger für Ostösterreich ein.

Im Mittelpunkt des Projektes steht die aktive Beteiligung der Schüler/innen. Es wird kein pädagogischer Zeigefinger erhoben, kein Lehrer diktiert, was zu tun ist, sondern die einzelnen Schulklassen müssen selbst die Verantwortung übernehmen, wie sie das Projekt gestalten wollen.

### **Zielsetzungen:**

- Sensibilisierung von Schüler/innen für alle Formen von Diskriminierung und Rassismus
- Förderung des Engagements von Schüler/innen gegen Diskriminierung und für Integration und Chancengleichheit
- Förderung humaner und demokratischer Denk- und Handlungsmuster bei Schüler/innen
- Qualifizierung von Schüler/innen und Lehrer/innen
- Nachhaltiger Abbau von Rassismus, Diskriminierung und Gewalt in unserer Gesellschaft

**In einem offenen demokratischen Prozess entscheiden sich die Klassen nach eingehender Information durch die Projektträger, ob sie bei *Schule ohne Rassismus* mitmachen wollen.**

Als Einstieg wird Schüler/innen, die sich besonders für das Projekt engagieren wollen, ein mehrtägiges kick-off-Seminar angeboten. Dabei geht es einerseits um die Sensibilisierung für Ras-

sismus und Diskriminierung und die Vermittlung grundlegender Kenntnisse aus den Bereichen Rassismus- und Vorurteilsforschung, Migrations- und Asylwesen, andererseits um die konkrete Planung des Projekts an der jeweiligen Schule.

Jede Projekt-Klasse kann aus einem breiten Angebot aus Rollenspielen, Workshops, Vorträgen, Projektideen, Ausstellungen – wir bezeichnen diese Elemente als Module – im Ausmaß von acht Unterrichtseinheiten auswählen. Darüber hinaus verpflichten sich die Lehrer/innen sechzehn Unterrichtseinheiten pro Klasse dem Thema Diskriminierung/Rassismus zu widmen.

*Schule ohne Rassismus* bietet Module verschiedener Organisationen, Initiativen und Referent/innen an und leistet so auch einen Beitrag zur Vernetzung antirassistischer Bildungs- und Jugendarbeit.

Eine Steuergruppe bestehend aus Schüler/innen, Lehrer/innen und den Projektträgern ARGE bzw. Asylkoordination koordiniert das Projekt während des gesamten Schuljahrs. Am Jahresende werden im Rahmen einer öffentlichen Präsentation die Projektclassen mit dem Zertifikat **Schule ohne Rassismus** ausgezeichnet.

ARGE und Asylkoordination bieten den Lehrer/innen für die Gestaltung ihrer Unterrichtseinheiten umfangreiche Materialien, Beratung und Unterstützung.

### **Beispiele für Projekte im Rahmen von *Schule ohne Rassismus***

Innerhalb des vorgegebenen organisatorischen Rahmens ist alles möglich. Das Projekt hat dabei eine Dynamik entwickelt, die auch die Projektträger immer wieder zum Staunen bringt:

- So planten Schüler/innen eines vierten Jahrgangs der HBLA Wassermannsgasse im 21. Bezirk nach dem Besuch des Flüchtlingsheims in der Nußdorferstraße drei Programme für dessen Bewohner/innen. Eine Gruppe organisierte eine Wien-Führung, eine zweite ein Fußballspiel auf der Donauinsel, die dritte schließlich einen Malnachmittag mit den Flüchtlingskindern. Die Erfahrungen, welche die Schüler/innen dabei machten, veröffentlichten sie in einem Artikel im Schüler-Standard. Zu Beginn des nächsten Schuljahres wurde dann im Notquartier der Caritas in der Robert Ham-

---

merlinggasse ein Abendessen für die Flüchtlinge organisiert. Der Event war ein sehr bewegender Augenblick der bisherigen Projektarbeit. Schließlich wurde im Palais Eschenbach unter dem Motto *Cross the Nations* ein Clubbing mit DJs und Liveperformances veranstaltet. Die professionelle Herangehensweise der Schüler/innen machten die Veranstaltung zu einem so großen Erfolg, dass wir beabsichtigen, sie zum fixen Bestandteil des Projektjahres werden zu lassen. Für die Projektpräsentation wurden drei Videos und eine Powerpoint-Präsentation produziert. Die von den Schüler/innen in Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum-Wien gestalteten Videos boten einen exzellenten Einblick in die Arbeit der Schüler/innen.

- Im Polytechnikum in Weiz beschäftigten sich die Schüler/innen intensiv mit der Lebenswirklichkeit von afrikanischen Flüchtlingen in Österreich. So ließen 5 junge Afrikaner/innen die Schüler/innen an ihren Schicksalen teilhaben. Am Leben in ihrem jeweiligen Heimatland, an den Gründen für ihre Flucht und am jetzigen Leben in Österreich. In unterschiedlicher Form wurde dabei das Thema Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Ausgrenzung bearbeitet und erlebbar gemacht. Unter dem Titel „OMOFUMA – Als Afrikaner in Österreich“ haben Joachim Baur (Werkstadt Graz) und Bambo Sane (Afrika-Haus Graz) gemeinsam mit den Schüler/innen mehrere Tage über die Situation von Afrikaner/innen in Österreich gearbeitet. Über die Gründe, warum Menschen überhaupt ihre Familien, ihre Freunde und ihre Heimat (teilweise unter lebensgefährlichen Umständen) verlassen müssen. Und über die Lebensumstände, unter denen sie in Österreich als Flüchtlinge leben. Anhand des Todes von Marcus Omofuma versuchte Bambo Sane die fremden-, ausländer- und menschenfeindliche Seite Österreichs aufzuzeigen: Marcus Omofuma wurde am 1. Mai 1999 bei seiner Abschiebung nach Bulgarien der Mund mit Klebebändern derart verklebt, dass er während des Fluges daran erstickt ist. Die beteiligten Beamten sind in der Zwischenzeit wieder im Dienst. Die Schüler/innen gestalteten das *&-Symbol* als Zeichen gegen Menschenfeindlichkeit und Rassismus. Es wurde

am 1. Mai 2001 in der Europa-Allee während einer kurzen Gedenkfeier der Öffentlichkeit in Weiz überantwortet.

- In der Hauptschule-Absberggasse beschäftigten sich die Schüler/innen der vierten Klassen mit drei Themenkomplexen: Flucht und Asyl, Fußball und Rassismus und eigene Lebenswelt und Medien. Dabei organisierte die „asylkoordination österreich“ einen Projekttag, an dem drei Gruppen die Grundlagen für eine selbständige Weiterarbeit erarbeiteten. Die Asyl-Gruppe spielte das Rollenspiel „Rechtsweg Asyl“ und beschloss danach, selbst ein Flüchtlingsheim zu besuchen und Interviews mit der Heimleitung und Flüchtlingen zu machen. Die Fußballgruppe besuchte einen Workshop der Initiative „Fair Play – Fußball gegen Rassismus“ und entschied sich mit Spielern der beiden Wiener Großvereine Austria und Rapid über Rassismus im Fußball zu reden. Die Medien-Gruppe analysierte verschiedene Beispiele von Berichterstattung über „Ausländer“ und arbeitete Fragen für Straßeninterviews an öffentlichen Plätzen im 10. Bezirk aus. In den nächsten Wochen schritten die Kids mit Unterstützung ihrer Lehrer/innen zur Umsetzung ihrer Vorhaben. Schließlich trafen sich alle wieder, um die Ergebnisse ihrer Arbeit in verschiedenen Medien zu dokumentieren. Es wurden Plakate gestaltet, Texte geschrieben und eine Webpräsentation erarbeitet.
- Ein anderes Modell wurde an der Hauptschule Augasse im niederösterreichischen Neunkirchen angewandt. Nach einem kick-off-Seminar setzten die Schüler/innen und Lehrer/innen ihre Pläne im Rahmen des Unterrichts um. Im Rahmen eines Austauschprogramms des bm:bwk wurden im April 2002 eine Lehrer/in aus Ghana und ein Lehrer aus Tunesien an die Schule eingeladen. Während ihres Aufenthalts wurde für die gesamte Schule ein „Afrika-Tag“ organisiert. Es wurde tunesisch gekocht, westafrikanisch musiziert, Probleme der globalen Verteilung von Gütern und Kapital spielerisch erarbeitet, Drahtspielzeug produziert, über Aids und Kakao informiert, im Internet zu Afrika recherchiert und es wurden afrikanische Märchen erzählt. Schließlich kamen alle Schüler/innen und Lehrer/innen in der Aula zusammen und präsentierten die Ergebnisse des Tages.

- Gemeinsam mit Schüler/innen und Lehrer/innen wurden auch immer wieder Aktivitäten entwickelt, die eine Einbeziehung von Klassen, die nicht am Projekt beteiligt waren, ermöglichten. So wurde z.B. am BG/BRG Wien 16 in der Maroltingergasse eine 8. Klasse in das Rollenspiel „Stationen einer Flucht“ eingeschult, das sie dann mit einer ersten Klasse selbständig und mit großem Erfolg durchführten.

Zu den Partnern des Projekts *Schule ohne Rassismus* gehören ANAR, BAOBAB, Initiative Minderheiten, Initiative Muslimischer Österreicher, das jüdische Museum, ÖKS, Romano Centro, VIDC/Fair Play und KiLa, Spielräume, Südwind Agentur, UN-HCR, SADOCC, ZARA. Die Liste der angebotenen Module wird laufend überarbeitet und ergänzt.

Es stellte sich bei der Evaluierung unserer Arbeit heraus, dass der Meinungsbildungsprozess in den Klassen im Projektverlauf eine ganz zentrale Rolle einnimmt. Oft konnten sich die Befürworter des Projekts nur sehr schwer durchsetzen und sie waren gefordert, überzeugende Argumentationslinien zu entwickeln, um ihre Mitschüler/innen zu überzeugen. In sehr intensiv geführten Diskussionen mit den Schüler/innen und Lehrer/innen kamen auch immer wieder die grundlegenden Probleme mit der Projektarbeit in der Institution Schule zur Sprache. So können die beschränkten Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler/innen und die immer noch starren Hierarchien bei der Projektarbeit nicht einfach ignoriert werden. Es gehört aber zu den demokratiepolitisch wichtigen Zielen von *Schule ohne Rassismus*, dass solche Probleme zumindest offen diskutiert werden können und das Projekt auch zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beiträgt. Auch Konflikte, die nicht Rassismus im engeren Sinn betreffen (wie z.B. Sexismus), kamen im Verlauf der Arbeit und der begleitenden Gespräche auf den Tisch und konnten zum Teil durch größere Gesprächsrunden, durch theaterpädagogische Interventionen oder durch den Einsatz von spezialisierten Referent/innen bearbeitet werden.

## Wie kann eine Schule eine *Schule ohne Rassismus* werden?

- 1 Kontaktaufnahme mit einem der Projektträger
- 2 Informationsgespräch
- 3 Entscheidung der Schule, am Projekt teilzunehmen
- 4 Einrichtung einer Steuergruppe an der Schule bestehend aus Schüler/innen, Lehrer/innen und einer/einem Vertreter/in des Projektträgers
- 5 Umsetzung: mindestens 16 Unterrichtseinheiten und 8 zusätzliche Module pro Klasse und Schuljahr zum Thema Rassismus/Ausgrenzung
- 6 Präsentation und Verleihung des Zertifikats *Schule ohne Rassismus*

## Adressen

ARGE – Schule gegen Gewalt und Rassismus  
Jakob-Redtenbachergasse 11  
A - 8010 Graz  
Tel.: 0043-316-877-4058  
E-Mail: [arge\\_jugend@argejugend.at](mailto:arge_jugend@argejugend.at)  
Homepage: [www.checkit.at/arge\\_jugend](http://www.checkit.at/arge_jugend)

asylkoordination österreich  
c/o Herbert Langthaler  
Laudongasse 52/9  
A- 1080 Wien  
Tel.: 0043-1-532 12 91-12  
E-Mail: [langthaler@asyl.at](mailto:langthaler@asyl.at)  
Homepage: [www.asyl.at/sor](http://www.asyl.at/sor)

## ZWEISPRACHIGKEIT – MEHRSPRACHIGKEIT

Gero Fischer

# Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der „Zweiten Generation“

## Vorbemerkungen

Die pädagogische Arbeit mit Zuwanderern und ihren Kindern hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. In Österreich wurde die Zuwanderung als pädagogische Herausforderung erst in den späten 70er Jahren wahrgenommen, die Bildungspolitik versuchte damals in unterschiedlichen Schulversuchen geeignete Modelle zu erproben. Einige positive Erfahrungen wurden auch in Lehrpläne umgesetzt. Die Problematik hat sich heute qualitativ verlagert, wir haben es jetzt mehr mit Nachkommen der Zuwanderer – „Zweite Generation“ – als pädagogischer Aufgabe zu tun. Neben die Alphabetisierung in der Muttersprache bzw. zweisprachige Alphabetisierung im Vordergrund ist die komplexe sprachliche Förderung der Schüler in den weiterführenden Schulen getreten. Es haben sich auch die Rahmenbedingungen geändert: Auch hier ist der Sparstift zu spüren. Nicht überall, wo Fördermaßnahmen angekündigt sind, finden sie auch im vollen Umfang statt.

Statistiken

Österreich	1999–2000	2000–1	2001–2	2002–3
APS	12,9	14,0	14,6	15,2
AHS	7,2	7,6	8,2	8,9
BMS	10,1	10,7	12,0	12,5
BHS	6,3	6,6	7,4	7,7

Wien	1999–2000	2000–1	2001–2	2002–3
APS	36,2	38,8	41,0	43,0
AHS	16,3	16,9	17,8	19,2
BMS	31,2	34,0	36,3	35,5
BHS	17,1	18,1	19,7	19,7

Quelle: bm:bwk Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2004

## Historischer Rückblick

Der Beginn der Zuwanderung von Gastarbeitern liegt in der Mitte der 60er Jahre. Sie wurden in Ex-Jugoslawien und in der Türkei angeworben in der Annahme, dass sie sich nach einem „Rotationsprinzip“ verhalten würden, d.h. nach einer bestimmten Zeit, in der sie in Österreich ausreichend verdient haben, wieder in ihre Heimatländer zurückwandern.. Ab den 70er Jahren wurde aber klar, dass sich die Arbeitsmigranten zunehmend in Österreich als dauernden Wohnsitz niederließen, ihre Kinder nachholten, Familien gründeten. Damit kamen immer mehr Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in die österreichischen Schulen. Die Schulpolitik verhielt sich aber entsprechend den Erwartungen an das Rotationsprinzip und versuchte den Spagat zwischen rascher Integration in das österreichische Schulsystem und Rückkehrvorbereitung durch Förderung muttersprachlicher und kultureller Kenntnisse für eine Reintegration in den Herkunftsländern. Es kam zu bilateralen Kooperationen mit den sog. „Entsenderländern“, muttersprachlicher Unterricht wurde etabliert, anfänglich vermittelten die Konsulate die muttersprachlichen Lehrkräfte, deren Qualifikation für die konkrete pädagogische Arbeit nicht immer gegeben war, oft verfügten diese Personen bestenfalls über minimale Deutschkenntnisse, was die Eingliederung in den Lehrkörper, Kooperationen und Abstimmungen im Unterrichtsprozess unmöglich machte. Die Illusionen des Rotationsprinzips wurden erst spät (in den 80er Jahren) aufgegeben. Zu Beginn der 90er Jahre fanden die bilateralen Kooperationen mit Jugoslawien und der Türkei ein Ende,



da die ursprüngliche pädagogische Zielsetzung der Rückkehrperspektive und der Erleichterung der Reintegration weitgehend obsolet geworden war: Etwa drei Viertel der jugoslawischen und knapp die Hälfte der türkischen Kinder waren in Wien geboren. Damit schien ein für die Bildungspolitik bis dahin einleuchtendes und allgemein akzeptiertes Argument für die Förderung der Muttersprache scheinbar wegzufallen. Inzwischen setzte sich aber allmählich die wissenschaftlich fundierte Erkenntnis durch, dass der Erwerb des Deutschen (als Bildungssprache) die gute Kenntnis der Muttersprache voraussetzt, um negative Folgen der schulsprachlichen Sozialisation zu vermeiden, die da sind Sprachmischung, unvollständiger Erwerb des Deutschen, unausgewogene Kompetenzen im Deutschen, Verlust muttersprachlicher Kompetenzen, Formen der Halbsprachigkeit u.ä. 1992/3 wurde der „muttersprachliche Unterricht“ in den regulären Lehrplan der allgemeinbildenden Pflichtschulen integriert. In den ersten Klassen der Grundschule war und ist die Alphabetisierung in der Muttersprache bzw. zweisprachige Alphabetisierung der Grundstein für die weitere schulische Sozialisation und Bildungskarriere. Der Besuch des muttersprachlichen Zusatzunterrichtes erreichte nur kurzfristig (in Wien zwischen 1987–1990) mehr als 50 % und zeigt seit den 90er Jahren eine rückläufige bzw. stagnierende Tendenz. Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen dieses Unterrichts sind jedoch in mehrfacher Hinsicht problematisch (siehe Cinar/Davy:1998: 47-49). Neben dem muttersprachlichen Unterricht wurde und wird Förderunterricht in Deutsch angeboten.

Inzwischen ist auch der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache an den weiterführenden Schulen größer geworden, damit wurden diese Schulen auch mit Zweisprachigkeit, Interkulturalität und Integrationsfragen konfrontiert. Die Problematik ist die, dass in größerer Zahl in diese (vor allem berufsbildende mittlere und höhere) Schulen Kinder kommen, deren Deutschkenntnisse häufig nicht den Anforderungen einer Bildungssprache genügen und eine Reihe differenzierter sprachunterstützender Maßnahmen erforderlich machen, um Interferenzen, Halbsprachigkeit, unvollständigen Erwerb der Hochsprache(n), u.a. begegnen zu können.

1986 wurde für die allgemeinbildenden Pflichtschulen das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt und gemeinsam mit der Umsetzung neuer Unterrichtsformen (projektorientiertes Lernen, offenes Lernen) empfohlen. Ende der 80er Jahre wurden in Wien an einer Volksschule und an einer HAK/HASch Schulversuche mit bilinguaem Unterricht installiert, die auch wissenschaftlich begleitet wurden und international Beachtung fanden (Fischer 1994, 1995, 1996). Einige dieser Erfahrungen und Erkenntnisse fanden auch Eingang in die überarbeiteten Lehrpläne zu Beginn der 90er Jahre und wurden auf relativ breiter Basis umgesetzt, bis gegen Ende der 90er Jahre die Sparpolitik in z.T. drastischer Weise diese Errungenschaften zurücknahm – mit klar nachvollziehbaren negativen Folgen für die betroffenen Schüler.

Seit etwa 15 Jahren zeigt sich ein weiteres Phänomen: Im Zuge der Ostöffnung und der gesteigerten wirtschaftlichen Aktivitäten und Existenzgründungen von Osteuropäern in Österreich kommen zunehmend mehr Schüler aus Russland, Tschechien, der Slowakei, Polen, etc., deren Integration in den Unterricht in der Regel reibungslos von statten geht, weil es sich (noch) eher um Einzelfälle handelt und diese Kinder meistens die Unterstützung ihrer der gehobenen Mittelschicht zuzurechnenden Familien besitzen.

## **Sozialisation und Sprachunterricht**

Die grundlegende Frage ist, inwieweit pädagogische Maßnahmen Folgen der Sprachsozialisation, bzw. den Prozess der sprachlichen Sozialisation „korrigieren“ können. Wünschenswert für die Bildungsinstitutionen und die Bildungspolitik wäre es, wenn Migrantenkinder bereits beim Schuleintritt über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügten, sodass sie von Anfang an in den Regelunterricht problemlos integriert werden könnten. Die Bedingungen für die sprachliche Sozialisation sind jedoch von Schüler zu Schüler völlig unterschiedlich. Wenn wir von pädagogischen Konzepten sprechen, dann müssen diese notwendigerweise verallgemeinern, sie basieren auf empirischen Erfahrungen, generalisieren bzw. abstrahieren von Soziali-

sationstypen (soziales und kulturelles Umfeld) und Spracherwerbssituationen (wie z.B. Zwei- oder Mehrsprachigkeitssituationen in den Herkunftsländern).

In einer Umwelt, in der das Deutsche dominiert, kann sich im Normalfall auch die Muttersprache nicht entsprechend entfalten, wenn nicht die Eltern/Erziehungsberechtigten entsprechende Initiativen setzen und die Weitergabe von Herkunftssprache und Kultur sich zum Anliegen machen. Wo dies nicht der Fall ist, werden die Sprachkenntnisse und die kulturelle Kompetenz nicht allzu gut entwickelt sein. Wenn wir von einem durchschnittlichen „Idealfall“ ausgehen, also Kind aus nichtakademischer Familie, Eltern berufstätig, für „Sprach- und Kulturarbeit“ in der Familie keine zusätzliche Zeit, im Familienverband wird Dialekt gesprochen, Hochsprache bleibt den Kindern weitgehend fremd – außer über TV und Video-Inputs – so wird sich eine aktive Sprachbeherrschung in der Muttersprache vorwiegend entlang der familiären Lebenswelt entwickeln, sozusagen in Analogie zum „Kuchlböhmisch“: eine Sprache, die als Bildungssprache nicht geeignet ist, der die abstrakte Begriffsbildung fehlt, der entsprechende Wortschatz, die komplexe Syntax, Wortbildung, Stilistik, Pragmatik. Türkische Kinder haben in Österreich in der Regel nicht die Möglichkeit, in ihrer Muttersprache einkaufen zu gehen, Theaterstücke, Museumsführungen, etc. zu besuchen.

Die Deutschkenntnisse hängen stark davon ab, welche Sprachpraxis die Kinder im Deutschen machen können. Im deutschsprachigen Milieu ist die Kenntnis der Hochsprache von eminenter Bedeutung, Hochdeutsch kommt aber nur in bestimmten Szenarien vor, zu denen man einen kulturellen Zugang haben muss – wenn wir einmal die Schule beiseite lassen.

Pädagogische Maßnahmen greifen – fast notwendigerweise – zu kurz: Die Schulen knüpfen an eine – in den wenigsten Fällen gegebene – vorschulische Vorbereitung an und bieten unterschiedliche Formen der Primär-Alphabetisierung an, diverse Formen zweisprachigen Unterrichts, Förderung der muttersprachlichen Kenntnisse. Diese „Förderpädagogik“ endet aber für die meisten Schüler im dritten Schuljahr, d.h. die Schüler sind in ihrer Muttersprache zwar alphabetisiert, aber noch nicht „literarisiert“,

das will heißen, dass sie in der Regel nicht inmitten bzw. gewohnt sind, Texte oder gar Literatur zu lesen.

## **Zur Sprachsituation der „Ersten Generation“**

Die muttersprachliche Situation der Zuwanderer ist sehr häufig dadurch charakterisiert, dass sie oft nur regional begrenzte Dialekte/Sprachvarianten beherrschen, die mehr oder weniger stark von der jeweiligen Standardsprache abweichen. Wenn die Erziehungsberechtigten über keine mittlere oder höhere Bildung verfügen, dann sind die Beherrschung der Schriftsprache und der ständige Umgang mit ihr sowie das Lesen auch keine Selbstverständlichkeit. Die Zuwanderergeneration erlernt das Deutsche aus pragmatischen Gründen nur so weit, wie es die Bewältigung des Alltags erfordert. Dies prägt die muttersprachliche Sozialisation der Kinder entscheidend. In vielen Migrantenfamilien werden überdies nicht nur eine, sondern zwei, manchmal auch mehrere (Umgangs-)Sprachen gesprochen (z.B. Kurdisch/Türkisch; Romanes/Serbisch; Ungarisch/Rumänisch/Serbisch, etc.). Als Resümee bedeutet dies, dass die sprachliche Basis, auf der sie nun Deutsch lernen (sollen), überaus komplex sein kann.

Migrantenkinder der ersten Generation sehen sich im Augenblick der Einwanderung vor die Notwendigkeit gestellt, innerhalb kurzer Zeit Deutsch als Verkehrssprache zu erlernen. Deutsch ist das primäre Medium, das den Immigranten buchstäblich das Überleben und die Integration in die neue deutschsprachige Gesellschaft ermöglicht. Üblicherweise müssen mehrere Hundert Stunden gesteuerten Fremdspracherwerbs (Sprachkurse) durchlaufen werden, um einigermaßen die Grundlagen der Kommunikation zu erwerben. Wollen die Immigranten bzw. deren Nachkommen jedoch aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, Bildungschancen bis zur Hochschulebene und kulturelle Angebote nutzen etc., müssen sie Deutsch wie eine Zweitsprache beherrschen. Deutsch als Zweitsprache stellt somit hohe Anforderungen an den Spracherwerb und erfordert in der Regel eine mehrere Jahre dauernde intensive und bewusste Beschäftigung mit dieser Sprache. Sicherlich muss man zugestehen, dass die neue Fremdsprache in der neuen Umwelt (also un-

ter den Bedingungen der Immersion) im Prinzip leichter und effizienter erlernt werden kann als im üblichen Fremdsprachenunterricht. Es muss dazu allerdings vor allem eine Bedingung gegeben sein: Gleichberechtigte gesellschaftliche Akzeptanz durch die neue Umgebung, die nun Lebensmittelpunkt (entweder für immer oder zumindest für einen längeren Zeitraum) für die Zuwanderer geworden ist.

## **Zur Sprachsituation der „Zweiten Generation“**

Die „zweite Generation“ wächst grundsätzlich in bilingualen und bikulturellen Verhältnissen auf. Zweisprachigkeit auf ausgeglichenem hohem Niveau entwickelt sich jedoch nur dort (und keineswegs „automatisch“), wo entsprechende sprachliche und kulturelle Inputs gegeben sind, diese sprachliche und kulturelle Kompetenz in zwei Milieus auch bewusst gefördert wird/werden kann. Meist bewusste Mittelschichten, die ihre Kinder in Sprachkurse schicken, in den Ferien in die Herkunftsländer fahren, zu Hause konsequent in der Alltagskommunikation die Muttersprache fördern, sich um Lesestoff, Medien etc. kümmern, allfälliges kulturelles Angebot in der Muttersprache vor Ort nutzen, und dergleichen.

Die Migrantenkinder wachsen zwar in ganz oder teilweise bilingualem Milieu auf, sie erwerben in der Regel dabei die Umgangssprache ihrer Umgebung gut, aufgrund der soziokulturellen Umstände bleibt Unterschichtkindern in den allermeisten Fällen die Hochsprache (vor allem die Schriftsprache) – sowohl in ihrer Muttersprache wie auch im Deutschen – weitgehend fremd. Mängel in der deutschen Hoch-/Schriftsprache bedingen es aber, dass sie in den weiterführenden Schulen (Handelsschule, Handelsakademie, AHS, verschiedene berufsbildende Schulen, aber später auch Studienberechtigungsprüfung) gerade an sprachlichen Problemen scheitern: Ihre Deutsch- und Muttersprachkenntnisse reichen zwar für die Alltagskommunikation, nicht aber für Anforderungen höherer Bildung. Die Annahme, dass Schüler, die schon mehrere Jahre im deutschsprachigen Umfeld leben bzw. hier die Schulpflicht abgelegt haben, keine sprachlichen Probleme mit dem Deutschen hätten, ist irrig. Trotz guter mündlicher Sprach-

leistung haben mehr als 60% der Schüler mit Schwächen in der Schriftsprache und insbesondere mit fachsprachlichen Problemen zu kämpfen, bei 15-20% der Schüler erweisen sich diese sogar als gravierend (siehe ÖIBF: 1994: S. 40f). D.h. die vorhandenen Deutschkenntnisse erschweren das Erlernen von Fremdsprachen und reichen nicht für den Erwerb der Fachsprachen aus. In Gegenständen wie Grammatik, Naturwissenschaften, BWL, u.a. äußern sich die sprachlichen Schwierigkeiten bei der Begriffsbildung, beim Umgang mit komplexeren syntaktischen Strukturen, beim Textverständnis, im Bereich der sprachlichen Sensibilität (etwa für Stile bei verschiedenen Textsorten oder in bestimmten soziokommunikativen Situationen etc.).

Es ist häufig zu beobachten, dass Migranteneltern ihre Kinder nur einsprachig in der Mehrheitsprache auf Kosten ihrer Muttersprache erziehen in gutem Glauben und in der Absicht, „dass die Kinder gut Deutsch lernen“. Sie riskieren aber dabei, Halbsprachigkeit – unvollständige Sprachbeherrschung in der Muttersprache und im Deutschen anstelle einer ausgewogenen Zweisprachigkeit – bei ihren Kindern zu produzieren. Sprache stellt einen zentralen Bestandteil der Identität dar; Verdrängung und Verlust der Sprache der Kindheit – der Sprache der Gefühle und der Beziehungen der Kindheit – führen zur Verdrängung der Kindheitserfahrungen. „Wenn jemand die Sprache seiner Kindheit weglegt wie ein Hemd, zahlt er einen hohen Preis dafür. Er behindert seine eigene sprachliche Entwicklung und damit auch seine geistige Entwicklung, und zwar trotz der neuen Sprache, die er statt der Kindheitssprache lernt. Er bindet seine emotionale Energie an Verdrängungsarbeit und behindert damit die Entwicklung einer persönlichen Identität“ (Larcher: 1991: 136). Unter den gegebenen Sozialisationsbedingungen vieler Migrantenkinder ist ihre kognitive und emotionale Verarmung daher keine Seltenheit. „Halbsprachige“ verfügen – in beiden Sprachen – über ein verringertes sprachliches Inventar, es fehlen ihnen abstrakt(er)e Begriffe, Schulanfänger können z.B. „links“/„rechts“ nicht unterscheiden, kennen nicht die Bezeichnungen der Grundfarben, haben keine oder reduzierte Mengenvorstellungen, kennen die grundlegenden Zahlbegriffe nicht, sie können komplexe syntaktische Konstruktionen nicht verstehen (geschweige

denn reproduzieren), stilistische Ebenen unterscheiden bzw. auseinanderhalten usw. Halbsprachigkeit ist Resultat eines Sozialisationsprozesses, es ist der gescheiterte individuelle Versuch funktionale Zweisprachigkeit zu erwerben. Die Möglichkeit, gefestigte Halbsprachigkeit im Regelunterricht aufbrechen oder gar überwinden zu können ist in der Regel als beschränkt anzusehen (vgl. Fischer 1994, 1995). Aufwändige pädagogische Verfahren und die Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Lehrkräften als Integrations- und Vermittlungsinstanzen sind dabei unumgänglich, muss doch diese „Reparaturpädagogik“ im Prinzip Sozialisations- und Integrationsdefizite vorangegangener Jahre aufarbeiten und korrigieren. Die Ergebnisse dieser Bemühungen müssen jedoch als unsicher angesehen werden. Zielführender ist es, Sozialisationsdefizite, die zur Halbsprachigkeit führen, überhaupt zu vermeiden. Gewissermaßen präventiv müsste den Migranteneltern bzw. den Erziehungsberechtigten zu einem sehr frühen Zeitpunkt ein Netz von schulischen und außerschulischen Kontaktstellen in den wichtigsten Migrantensprachen zur Verfügung stehen, die Informationen und Hilfestellungen insbesondere im pädagogischen und Erziehungsbereich anbieten.

Das Gros der „zweiten Generation“ erlernt das „Gassendeutsch“, und in diesem Soziolekt sind die ausländischen von den einheimischen Kindern oft nicht zu unterscheiden. Die ausländischen Kinder beherrschen aber im Deutschen oft nur diesen Code und keinen anderen (gehobene deutsche Umgangssprache, Hochdeutsch). Sie haben häufig auch keine besondere Leseerfahrung im Deutschen, vor allem ihr Wortschatz, ihre Begriffsbildung geht kaum über den der durchschnittlichen Alltagserfahrungen hinaus. Das heißt, dass diese Sprache als Bildungssprache (wegen des Mangels abstrakter Begriffsbildung, komplexen und differenzierten Sprachgebrauchs) nur bedingt geeignet ist. Dieses Problem der sprachlichen Unausgewogenheit zeigt sich bei Schülern der „Zweiten Generation“ insbesondere in weiterführenden Schulen wie in den Handelsschulen und Handelsakademien, wo sprachlich anspruchsvolle Fächer wie z.B. BWL als unerwartete Hürden erscheinen. Das Problem dabei ist, dass mit Übersetzungen in die Muttersprache oft nicht viel auszurichten ist, weil diese Begriffssphäre auch dort fehlt. Spezielle Sprachdidaktik (auch in

den „nichtsprachlichen“ Fächern) kann gleichsam fachbegleitend helfen, einen fachspezifischen Wortschatz aufzubauen.

Aus dem Gesagten wird offensichtlich, dass die sprachliche Situation der Migranten vor allem der zweiten Generation aus sprachpädagogischer Sicht keineswegs als ausgeglichen oder „problemlos“ bezeichnet werden kann (siehe dazu auch die Erfahrungen mit dem Schulversuch an der Handelsakademie in Wien-Margareten, Fischer: 1994). Als wissenschaftlich empirisch eindeutig gesichert ist, dass erfolgreicher (Fremd-)Spracherwerb (Zweitsprache Deutsch bzw. weitere lebende Fremdsprachen) eine gesicherte Beherrschung der Muttersprache voraussetzt (vgl. insbesondere De Cillia 1998). Daraus folgt, dass die Förderung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit und Bikulturalität bei Kindern von Zuwanderern – den Brückenbauern über ethnische, kulturelle, sprachliche und Generationsgrenzen hinweg – Ziel der Bemühungen des Bildungswesens und einer Integrationspolitik sein sollte, die diesen Namen auch verdient. In unserer (d.h. in der westeuropäischen) Gesellschaft gibt es eine Hierarchie der Akzeptanz von Zweisprachigkeit (und Bikulturalität), der auch aufgrund des gesellschaftlichen Prestiges entsprechende Förderung zuteil wird: generell sind dies Zweisprachigkeiten mit der Beteiligung des E(nglischen), D(eutschen) und F(ranzösischen). Den absolut größten Anteil der Zweisprachigen in Europa machen hingegen die Migranten aus mit Sprachkombinationen wie T(ürkisch)-D, Serbisch/Kroatisch-D, Spanisch-D, T-F, Arabisch-D, Arabisch-F, Pakistani-E usw. Deren gelebte Zweisprachigkeit, die sehr viel zum inneren Frieden unserer multiethnischen Gesellschaften beitragen kann, kann sich dagegen einer vergleichbaren Wertschätzung und Förderung durch Gesellschaft und Politik nicht erfreuen.

## **Integrationsfördernde und integrationshemmende Bedingungen**

Ein erfolgreicher – gesellschaftlicher, d.h. sozialer, sprachlicher, kultureller – Integrationsprozess erfordert die Bereitschaft der Zuwanderer und der Einheimischen neue Wege gemeinsamen Zusammenlebens zu suchen und zu entwickeln. Die Einstellun-



gen der Zuwanderer zum Deutschen werden wesentlich von den Erfahrungen mit dem deutschsprachigen Gastland geprägt. Nicht nur in Österreich zeigen sich gegenüber Fremden negative Trends. Angesichts der immer offensichtlicheren Hilf- und Machtlosigkeit der Politik gegenüber sich verstärkenden Trends der Weltökonomie, die die Gesellschaft gewaltigen sozialen Segregations- und Ausgrenzungsprozessen zu unterwerfen drohen, gewinnt ausländerfeindliche und wenig verschleierte rassistische Rhetorik an Konjunktur, die Problemlösungen suggeriert, in Wahrheit aber nur Sündenböcke definiert (vgl. auch Schui/Ptak u.a.: 1997). Slogans wie „Österreich zuerst“ und seine Abwandlungen gerinnen allmählich zu einem gesellschaftspolitischen Grundkonsens, nach dem es „selbstverständlich“ und geradezu „naturegegeben“ sei, Nichtdazugehörige verschiedensten, sehr weitgehenden Einschränkungen und Diskriminierungen zu unterwerfen. In diese Kategorie von Zumutungen gehört auch die Forderung, Ausländer behördlichen Tests in der deutschen Sprache, der österreichischen Geschichte, der Feststellung des Grades der Integration, etc. zu unterziehen. Vom Ergebnis der Sprachtests, die in Wirklichkeit objektiv schwer fassbare Faktoren auf ein simples Prozedere herunterbrechen und letztlich allerlei Willkürlichkeiten Tür und Tor öffnen können, soll die Gewährung bestimmter Bürgerrechte abhängig gemacht werden. Ob diese Tests die sprachlichen Leistungen und die „Qualität der Integration“ wirklich steigern werden, muss mehr als fraglich bleiben, vor allem wenn man in Betracht zieht, was sich die Integrationspolitiker als Förder- und Bildungsprogramme vorgestellt haben und bereit sind, dafür zu investieren. Die Vorgaben des neuen österreichischen Integrationsgesetzes mit 120 Stunden Sprachunterricht sind absolut unzureichend, wenn man dazu Holland zum Vergleich hernimmt: 600 Stunden und im Vergleich zu Österreich etwa 25-fache Aufwendungen für die Integrationsmaßnahmen durch den Staat. Integration ist ein gesellschaftlicher Prozess, der Einheimische wie Zuwanderer gleichermaßen aneinander bindet, in dem die Schule einen wichtigen Part spielen könnte. Den politischen Willen einmal vorausgesetzt, käme der Schule die Rolle eines interkulturellen Katalysators zu, indem die Schule kulturelle und soziokommunikative Bedürfnisse

der einheimischen wie ausländischen Bevölkerung aufgreift. Diese Diskussion hat schon vor mehr als zehn Jahren unter dem Titel Community Education eine Reihe von konkreten Vorschlägen hervorgebracht (vgl. schulheft 62/1991). Heute ist aber die Schule immer weniger in der Lage, die ihr übertragenen gesellschaftspolitischen Aufgaben zu übernehmen. Die Sparprogramme, denen sich auch die Bildungspolitik der letzten Jahre bereitwillig und neoliberal unterworfen hat (die u.a. zu einem Kahlschlag beim muttersprachlichen Förderunterricht geführt haben), haben die materielle Lage für spezielle Unterrichtsmodelle und Lehrprogramme dermaßen verschlechtert, die Arbeitsbedingungen systematisch verschlechtert und die Lehrerschaft in ruinöser Weise demotiviert, dass wir uns integrationspädagogisch um Jahrzehnte zurückgeworfen sehen.

## **Das pädagogische Ziel der Zweisprachigkeit und die Realität**

Es ist mittlerweile wissenschaftlicher Gemeinplatz, dass der muttersprachlich unterstützte Unterricht in der Lage ist, Sprachbewusstsein zu stützen und zu stärken, Sprachsensibilität zu fördern, was dem Erwerb des Deutschen auch zugute kommt. Der Realisierung des Ziels eines hohen Maßes an zweisprachiger (und bikultureller) Kompetenz stehen aber eher hemmende Faktoren entgegen: „Die große Idee der Bikulturalität (Zweisprachigkeit) als positiv besetzter Wert wird durch die Einreihung des muttersprachlichen Unterrichts unter die unverbindlichen Übungen bzw. Freigegegenstände mehr unterlaufen als zur Entfaltung gebracht.“ Der zweite negative Aspekt ist, dass die Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts unsicher ist, „weil dies Unterrichtsjahr für Unterrichtsjahr davon abhängt, dass sich genügend Kinder zum Unterricht anmelden. Geschieht das nicht, fällt der Unterricht aus“ (Cinar/Davy, 1998:58). Darüber hinaus ist das pädagogische Idealziel einer vollständig ausgeprägten Zweisprachigkeit nur dann erreichbar, wenn alle – außerschulische und schulische – Faktoren positiv zusammenwirken. Dabei finden sich die sprachpädagogischen Konzepte der Zweisprachigkeit in einer grundsätzlich schwachen Position:

Werden die Ziele nicht durch die aktive Mithilfe der Eltern, Angehörigen, – das muttersprachliche Umfeld der Migrantenkinder – mitgetragen, so wird sich die Bilingualität nicht ausgewogen entwickeln können. Wahrscheinlich ist dann folgendes Muster: Die Mutter-/Primärsprache ist die Haus- und Familiensprache, Deutsch wird als „Gassensprache“ (in Analogie zur realen Lebenswelt der Jugendlichen) und als (restringierte) „Schulsprache“ im Kontext der schulischen Sozialisation erworben. In solchen Kontexten wird das Deutsche als Bildungssprache nur unvollständig beherrscht, was sich für die weitere Bildungskarrieren negativ niederschlägt. In den letzten zehn Jahren nimmt die Zahl von Personen mit Sozialisationsgeschichten der eben skizzierten Art zu, die im Rahmen der Studienberechtigungsprüfung (SBP) ein Sprachstudium, nicht selten das ihrer Muttersprachen, beginnen wollen, sich ihrer Sprachprobleme bewusst sind, und diese jetzt „von Grund auf“, eben durch ein Studium, beheben wollen. Die Bewerber – sie müssen von Gesetzes wegen älter als 21 Jahre sein – drücken häufig bei den Beratungsgesprächen das Bedauern aus, dass sie in ihrer Kindheit und Jugendzeit muttersprachlich nicht entsprechend gefördert wurden, bzw. dass sie bzw. ihre Eltern die Sprachproblematik einfach unterschätzt oder falsch eingeschätzt haben und sich vom Erziehungsmotto leiten ließen: „Deutsch ist wichtig, die Muttersprache können wir ja sowieso.“ Das Studienvorhaben läuft dann häufig bei den sprachbezogenen Prüfungen zur SBP (Aufsatz in Deutsch, Philologische Grundlagen, mündliche und schriftliche Prüfung in der gewählten Zielsprache, sprachbezogene Wahlfächer) auf Grund.

Wir müssen konstatieren, dass das Potenzial sprachlicher und kultureller Mittlerschaft bei den Migranten zwar real vorhanden ist, aus den verschiedensten Gründen jedoch nur minimal genutzt wird. Im Hinblick auf diese Tatsachen ist nicht Resignation sondern Ernüchterung angesichts vielleicht zu hoher Erwartungen und Pragmatismus angesagt.

## **Schlussbemerkungen**

Integration ist ein Prozess, an dessen Gelingen Einheimische wie Zuwanderer unermüdlich arbeiten müssen. Bereitschaft und gu-

ter Wille auf beiden Seiten, faire Bedingungen vorausgesetzt werden letztendlich Migranten zu einer effektiven und gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess befähigt werden und die Chancen steigen, indem Menschen bewusst grenz-, sprach- und kulturüberschreitend miteinander kommunizieren, sich gemeinsam den gegenwärtigen Tendenzen der Segregation, des Nationalismus, Chauvinismus und Rassismus entgegenstellen – das sind unabdingbare Voraussetzungen für ein demokratisches und friedliches Zusammenleben. Von der Bildungspolitik einzufordern ist ein großzügiges Angebot von Maßnahmen, die die sprachliche und kulturelle Integration der Zuwanderer unterstützen, wie insbesondere

- Bereitstellung institutioneller (schulischer und außerschulischer) Hilfestellungen, wie pädagogischer Beratung, professioneller sozialpädagogischer bilingualer Betreuung
- Förderung der bikulturellen/interkulturellen und bilingualen Identität im Bildungswesen, um negative Begleiterscheinungen monolingualer Beschulung zu verhindern (vgl. Egger 1985, Larcher 1991), insbesondere
- Forcierung zweisprachiger Vorschulerziehung, Kindergärten
- Förderung der Zweisprachigkeit in den Grund- und weiterführenden Schulen durch geeignete den konkreten Verhältnissen angepasste pädagogische Maßnahmen und Schulversuche
- Breites Angebot geförderter Integrationshilfen in der Erwachsenenbildung – Sprachkurse, Lebens- und Familienberatungen, Begegnungsforen, interkulturelle Angebote
- Förderung der Forschung zur sprachlichen, kulturellen und sozioökonomischen Integration
- Förderung der Herausgabe von Lehrwerken, mehrsprachiger Jugendliteratur, Lesecken

## Literatur

- Cinar, D. / Davy, U. (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Innsbruck – Wien 1998
- De Cillia, R.: Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen 3/98. bmu, Wien 1998

- 
- Egger, K.: Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung. Innsbruck 1985
- Fischer, G.: Schulversuch: Zweisprachiger Unterricht an Handelsschule und Handelsakademie des BFI in Wien Margareten. Schlußbericht. bmuk, Wien 1994
- Fischer, G.: Alphabetisierung in der Muttersprache – Schulversuch Modell Kindermannngasse Wien. In: Gauß, R./ Harasek, A./ Lau, G. (Hg.) Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Wien 1995: 185-200
- Fischer, G.: Interkulturelle und bilinguale Erziehung in der Grundschule. In: Nehmt euch Zeit und nicht die Lust am Lernen. Wien 1996: 44-55
- Larcher, D.: Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol im vielsprachigen Österreich. Klagenfurt 1991
- schulheft 62/1991: Community Education. Hg. von Sigrid und Walther Binder
- Schui, H. / Ptak, R./ Blankenburg, St./ Bachmann, G./ Kotzur, D.: Wollt ihr den totalen Markt? Der Neoliberalismus und die extreme Rechte. München 1997

*Die Muttersprache der Zukunft ist die Mehrsprachigkeit!  
Die Zukunft der Muttersprache ist die funktionelle Multilingualität!*

Wolfgang L. Gombocz

## **Für das allgemeine Menschenrecht auf mehrsprachige Alphabetisierung als nächster Phase der Schulpflicht**

*Erste These: Anzustreben ist Zwei- bzw. Dreisprachigkeit von Geburt an mit dem Ziel funktioneller Multilingualität aller Menschen!*

Zweisprachigkeit ist grundsätzlich nur durch (wenigstens nachfolgenden) bilingualen Elementarunterricht sinnvoll möglich, und nur so zielführend zu voller Sprachkompetenz in jeder der erlernten/erlernbaren Sprachen weiter entwickelbar. Dabei ist die Zwei- oder Mehrsprachigkeit gleichwertig zu entfalten, ausgeglichen zu fördern, alle Sprachen sind zugleich zu benützen und gleich zu lehren. Der These 1 wird dort nicht entsprochen, wo die Erstsozialisierungssprache (oder eine der Alphabetisierungssprachen) nur den Status eines Schulfaches hat und nicht auch selbst Unterrichtssprache ist, bzw. nach einer anfänglichen bilingualen Periode des Unterrichts zum bloßen Schulfach „herabgestuft (degradiert)“ wird, wie dies bei einigen Modellen in Gebieten „sehr kleiner“ Erstsprachen geschieht, so z.B. beim Ladinischen in Südtirol.

*Zweite These: Die zwei- bzw. mehrsprachige Alphabetisierung ist prinzipiell und für alle Kinder (auch die der Mehrheitsbevölkerung) umfassend der einsprachigen Einschulung vorzuziehen! Funktionelle Bilingualität (Multilingualität) als Ziel steht am Anfang der Elementarschule für alle Schulpflichtigen.*

Jedes Kind wird *bilingual* empfangen, wird in der *Muttersprache* abgeholt!

*Dritte These: Die elementare Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bis zum zehnten (10.) Lebensjahr, also durch wenigstens vier (im*

*Idealfall des bilingualen Kindergartens durch fünf und mehr Jahre führt zur verwirklichungswürdigen Möglichkeit der Erlernung einer dritten Sprache, nach Möglichkeit einer Großsprache, ab der fünften oder wenigstens ab der sechsten/siebenten Schulstufe.*

*Vierte These: Die (zweite) These von der allgemeinen mehrsprachigen Alphabetisierung aller Kinder eines Gebietes von Geburt an verlangt, die Zweisprachigkeit ins Elternhaus hinein zu reklamieren. Das aber muss gelernt sein!*

Zwei Eltern – zwei Sprachen, zwei Generationen – zwei Sprachen, sind überall dort, wo sie natürlich auftreten, brauchbare Modelle. Dass eindeutig einsprachige Kinder beim Eintritt in die öffentliche Schule (ohne auch nur einen Unterschied in der Staatsbürgerschaft oder in der Autochthonie zu sehen) zunächst in „ihrer“ Sprache abgeholt werden müssen, ist selbstverständlich. Aus dem Umstand monolingualen Schuleintritts – *eine und nur eine* Sprache ist immer die besser beherrschte Sprache! – aber folgt sogleich, dass es eines Alphabetisierungsschubes hin zur Bilingualität vom ersten Tag des Kindes im Kindergarten an oder in der Grundschule bedarf.

*Fünfte These: Wie schon die historische Einführung der allgemeinen Schulpflicht ab dem sechsten Lebensjahr (in unserem Kontaktraum) keinen Zwang darstellte, so ist auch eine allgemeine (allgemein verpflichtende) zwei- oder dreisprachige Alphabetisierung von Kindesbeinen an keine Vergewaltigung der Kinder!*

Prinzipiell möchte ich dafür argumentieren, dass ein allgemeines Menschenrecht auf funktionelle Bilingualität (bzw. Multilingualität) existiert, welches alle Eltern lebend geborener Kinder ganz eigentlich ebenso in die Pflicht nimmt wie die allgemeine Schulpflicht es tut.

*Sechste These: Zwei- bzw. Dreisprachigkeit meint auch bzw. zielt auf Zweifach- bzw. Dreifachkulturalität, auf Multikulturalität!*

Obschon man sehr wohl funktionelle Multilingualität anstreben und auch erreichen kann, wird man zugeben müssen, dass eine

gleichermaßen „funktionelle Multikulturalität“ mehr das hehre Ziel als der tatsächliche Endpunkt einer Entwicklung sein wird bzw. bleiben muss. Derlei Multikulturalität kann indes nur in Graden ausgeformt bzw. erreicht werden.

*Siebente These über die übergebührlige Förderung von Kleinsprachen: Je kleiner eine Kontaktsprache (aufgrund der Anzahl der tatsächlichen Sprecher) ist, desto größer und mächtiger ist die zu fordernde öffentliche Unterstützung dieser anzusetzen!*

*Achte These: „Ich muss zuerst ein braver Bilingualer/Trilingualer sein, bevor ich ein guter Kroate, Slowene, Ungar, Serbe, Deutscher sein kann!“*

Wie es im Motto dieses Beitrages (von Andreas Heintze, Berlin) formuliert ist, sieht man als Anhänger solcher Thesen die Zukunft der Muttersprache in der (funktionellen) Mehrsprachigkeit. In Ausnützung einer völlig anderen Redeweise kann man formulieren: Jeder Mensch ist zunächst der multilinguale Vielsprecher und Vielfalt-Denker, den er als ein Erwachsener darstellt, und erst in zweiter oder dritter Hinsicht der geborene Kroat oder Sinto, zu dem er wird, weil die Erstsozialisation so erfolgt, wie sie geschieht!

*Neunte These: Angesichts der Thesen 1-8 ist die Schulsprachpolitik in Österreich großteils als unzureichend, ja als menschenrechtsverletzend einzustufen!*



---

Interview mit einer türkischen PädAk-Studentin<sup>1</sup>

## **„Bei mir haben sie auf Granit gebissen“**

Mein Name ist A.E. Ich habe zuerst Türkisch gelernt. Ich bin 1986 im Alter von sechs Jahren nach Österreich gekommen. Ich habe hier dann mit der ersten Klasse Volksschule begonnen, wobei ich schon mit fünf Jahren in der Türkei in einer ersten Klasse war. Ich habe dort ganz normal lesen, schreiben und rechnen auf Türkisch gelernt. Also ich habe sehr wohl lesen und schreiben auf Türkisch können, als ich angefangen habe, hier in die Volksschule zu gehen. Hier habe ich dann eine neue Sprache, ein neues Alphabet sozusagen kennen gelernt. Ich habe mir dann nicht wirklich schwer getan, zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, sogar wesentlich leichter als die anderen Kinder in der Klasse, da ich schon lesen und schreiben konnte, also die Technik beherrscht habe. Ich habe mich dann eigentlich mehr auf die mündliche Sprache konzentriert und habe sie ziemlich rasch erlernt. Ich muss aber dazu sagen: In meiner Volksschulzeit gab es so etwas wie Förderkurse nicht. Das ist erst viel später gekommen, glaube ich.

Dann bin ich in eine Hauptschule gekommen.

Nachher habe ich ein Jahr HBLA-Fachschule gemacht, weil ich mich nicht getraut habe, ins Gymnasium zu gehen, weil die Lehrer uns abgeraten haben, weil es generell so ist, dass man Hauptschülern rät, arbeiten zu gehen. Ich wollte das aber nicht und habe es in der Fachschule versucht. Ich habe aber gesehen, dass ich mich damit „spiele“ und habe gesagt: „Ok, ich probiere es im Gymnasium!“ Ich habe dann die Oberstufe gemacht. Danach habe ich zwei Jahre gearbeitet, ein Jahr davon im Phönix. Das ist ein Kultur- und Bildungsinstitut. Da habe ich Nachhilfe gegeben für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache und habe die Nach-

---

1 Das Interview führte Michael Sertl. Der gedruckte Text entspricht dem gesprochenen Wort (mit Anonymisierung und leichten Kürzungen; Transkription: Bernadette Michal).

mittagsbetreuung übernommen. Daraufhin habe ich mich eigentlich auch entschieden, auf die PädAk zu gehen.

### **Zur Sprache**

Zu Hause habe ich eigentlich immer Türkisch gesprochen. Meine Mutter und mein Vater sprechen eigentlich auch nur Türkisch, aber unter Geschwistern, vor allem wenn wir wollten, dass uns die Eltern nicht verstehen, haben wir Deutsch gesprochen.

Seit ich von zu Hause ausgezogen bin, spreche ich viel mehr Deutsch als Türkisch, weil ich auch kaum türkische Freunde habe. Ich habe zwei oder drei türkische Freunde. Sonst bin ich eher international. Ich habe jugoslawische Freunde, polnische, österreichische, rumänische aber wenig türkische. Ich weiß nicht, warum sich das so ergeben hat. Mit wem ich was spreche...: Wenn jemand aus der Türkei kommt, dann rede ich mit ihm automatisch Türkisch. Wenn ich in der Türkei bin, rede ich kein Wort Deutsch. Mit meinen restlichen Freunden rede ich schon hauptsächlich Deutsch.

*Was ist jetzt Ihre „echte“ Sprache?*

Das ist schwer. Es ist wirklich situationsabhängig. Wenn ich über wissenschaftliche oder fachliche Dinge rede, muss ich auf Deutsch reden, weil ich dafür nicht den Wortschatz habe, dass ich das in Türkisch ausdrücke. Aber so auf der Gefühlsebene fällt es mir auf Türkisch fast einfacher. Weil ich das eben von der Familie gewohnt bin, weil man in der Familie, unter Geschwistern öfter über Emotionen redet und ich da den Wortschatz sehr wohl habe, das ist einfach auch persönlicher. Auch mit dem Denken und Träumen ist das eine ganz witzige Sache: In meinen Träumen sind sehr wohl beide Sprachen vorhanden, auch in meinem Denken. Bestimmte Dinge kann ich nicht auf Deutsch denken, weil die einfach so automatisiert auf Türkisch sind, weil die Wörter mir auf Türkisch einfach viel besser gefallen. Dieses Wort trifft die Situation einfach viel besser auf Türkisch. Manchmal gibt es Situationen, da trifft das deutsche Wort die Situation viel besser. Ich entscheide nach Qualität der Sprache und nach Situation, welche Sprache jetzt zu welcher Situation besser passt. Es gibt wirklich Unterschiede in der Sprache, wo ich einfach die

Qualität unterscheiden kann. Das ist dann für mich relevant, welche Sprache ich verwende. Die Qualität entscheidet. Ich träume zum Beispiel Deutsch, also ich rede in meinem Traum Deutsch, aber wenn ich von meiner Mutter träume, redet sie mit mir Türkisch und ich antworte auf Deutsch. Sie spricht aber Türkisch und versteht auch das, was ich sage – im Traum zumindest. Es kommt natürlich auch vor, dass ich Türkisch träume, das ist wirklich gemischt. Ich schalte ständig hin und her.

*Haben Sie noch eine dritte Sprache, die im Traum vorkommt?*

Ich habe ein Jahr lang in einer amerikanischen IT-Firma gearbeitet, da habe ich sehr viel Englisch geträumt.

*Geträumt auch schon?*

Ja, das geht bei mir irrsinnig schnell.

*Heißt das, dass Sie besonders sprachlich begabt sind, oder ist das die Tatsache, dass Sie zweisprachig aufgewachsen sind?*

Das kann ich nicht sagen, weil ich nicht weiß, wie es wäre, wenn ich nicht zweisprachig aufwachsen würde. Ich muss ehrlich sagen, ich bin mündlich wirklich begabt, das weiß ich. Aber ich weiß nicht, ob das so wäre, wenn ich das nicht hätte, also wenn ich jetzt nicht Deutsch dazugelernt hätte, oder Englisch oder Französisch dazugelernt hätte. Ich war ja auch in Englisch und in Französisch immer gut, habe eigentlich nie Schwierigkeiten gehabt, zumindest mündlich. Ich war auch immer eine der Ersten, die sofort in den Redefluss gekommen ist, viel schneller als die anderen in der Klasse zum Beispiel. Aber ich kann es nicht wirklich beurteilen, ob das jetzt daher kommt, dass ich Deutsch nachher dazugelernt habe, oder ob das vielleicht allgemein schon so war.

### **Zur Alphabetisierung und zum Gebrauch der Erstsprache in der Schule**

*Wie sehen Sie das Thema aus pädagogischer Sicht? Wie sollte alphabetisiert werden? Wie sollte der Zugang zur Hochkultur für Kinder mit zwei Sprachen geschaffen werden?*

Also ich glaube, dass es schon sehr wichtig ist, dass man in seiner Muttersprache, oder in der Sprache, die man zu Hause ge-

sprochen hat, auch das Schriftbild kennen lernt. Ich habe auch zuerst Türkisch geschrieben und gelesen und habe eigentlich dadurch viel schneller Deutsch gelernt, habe ich die Erfahrung gemacht. Ich glaube nicht, dass es stimmt, dass die Kinder, wenn sie jetzt aufhören, ihre Sprache weiter zu studieren, sich sprachlich zurückentwickeln. Weil ich habe selbst die Erfahrung gemacht, jedes Mal, wenn ich eine Sprache dazugelernt habe, wenn ich meine Sprachkenntnisse erweitert habe, dann habe ich in gewissem Sinne parallel auch mein Türkisch erweitert, weil ich einfach auch andere Dimensionen gesehen habe. Sprachen haben doch viele Ähnlichkeiten bzw. mir sind bestimmte Dinge einfach klar geworden, von der Struktur her vom Türkischen. Ich hatte als Kind natürlich keine Ahnung von der Sprachstruktur im Türkischen. Aber dadurch, dass ich die Sprachstruktur vom Deutschen, vom Französischen kennen gelernt habe, habe ich sehr viele Zusammenhänge aus dem Türkischen wieder finden können. Das heißt, das ist für mich ein Beweis dafür, dass es nicht aufhört. Es entwickelt sich sehr wohl parallel auch weiter. Trotzdem glaube ich fast, dass es besser ist, wenn man die Sprache, die man immer gesprochen hat, auch einmal im Schriftbild kennen lernt. Das ist meine Meinung.

*Eine türkische (Studien)Kollegin hat gesagt, dass sie den Eindruck hat, dass es von den Lehrern der Praxisschulen nicht gerne gesehen wird, dass sich die Kinder auf Türkisch (oder Jugoslawisch) unterhalten.*

Da kann ich viel dazu sagen, ehrlich gesagt. Ich hatte zu Beginn eine andere Praxislehrerin und ich habe zwei unterschiedliche Erfahrungen gemacht, was das angeht. Ganz zu Beginn im ersten Semester mit der anderen Praxislehrerin war es so, dass es willkommen war, dass jemand in der Klasse steht, der etwas mehr versteht als sie. Manchmal haben die Kinder zum Beispiel Witze gerissen und haben einen Schüler auf Türkisch verarscht und sie hat das gar nicht mitbekommen. Ich habe das natürlich mitbekommen und plötzlich haben die Kinder das auch gemerkt, dass sie nicht mehr anonym sind und haben sich auch nicht getraut, alles, was sie normalerweise untereinander sprechen, oder wie sie miteinander sprechen würden, so zu sprechen, weil ich einfach da war und sie gewusst haben, dass das

nicht mehr anonym ist, was sie sagen. Ich glaube, diese Anonymität macht schon sehr viel aus. Bei ihr war es auch willkommen, dass ich den Kindern etwas erkläre, wenn sie es nicht verstehen auf Deutsch. Das habe ich dann auch gerne getan. Jetzt in meiner neuen Klasse ist es so, dass mir die Lehrerin klar gemacht hat, dass sie das nicht haben will, dass ich mit den Kindern Türkisch rede und auch, dass die Kinder untereinander Türkisch reden. Wobei ich sagen muss, ich finde, das ist ein Blödsinn, ich halte mich auch nicht danach, wenn ich sehe, dass ein Kind etwas auf Deutsch nicht verstanden hat, dann erkläre ich es ihm auf Türkisch. Wobei ich hier wieder die Erfahrung gemacht habe, dass die Kinder mit den türkischen Erklärungen auch wenig anfangen können, vor allem, was so grammatikalische Sachen angeht, weil sie die Ausdrücke nicht kennen. Wenn ich also „Verb“ sage, die kennen das nicht. Ich kann trotzdem Hausübungen erklären, die sie nicht verstanden haben bzw. was jetzt genau ablaufen wird. In diesen Dingen ist es natürlich ein Vorteil. Vor allem zum Beispiel in der Klasse in den Stunden laufen oft so Smalltalks auf Türkisch, die die Lehrerin gar nicht realisiert, was da eigentlich besprochen wird. Ich verstehe das natürlich. Das, glaube ich, macht schon etwas aus.

*Was sind die Motive der Lehrerin den Kindern – und Ihnen auch – das Türkischsprechen zu verbieten?*

Sie hat das so begründet, dass die Kinder sowieso ständig zu Hause Türkisch reden, in der Pause Türkisch reden, mit den Freunden Türkisch reden und sie sollen in der Stunde Deutsch reden. Ich finde aber nicht, dass es ganz richtig ist, dass die Kinder in der Pause Deutsch reden müssen, weil der Zwang allein ist schon ein bisschen lächerlich. Wie will sie das überprüfen? Die nächste Sache ist, die Kinder, die ich in der Praxisschule treffe, die haben so und so ein irrsinnig niedriges Sprachniveau auf Türkisch. Also frage ich mich, wieso sollen sie ihr Sprachniveau nicht erhöhen bzw., wenn sie durch die Kommunikation weiterkommen, voneinander lernen. Ja, wo sollen sie denn voneinander lernen. Offensichtlich haben die Eltern zu Hause nicht genug Zeit, den Kindern die Sprache wirklich kompetent beizubringen oder selber kein entsprechendes Sprachniveau. Da denke ich an mich

zum Beispiel, ich habe mit sechs sicher viel besser gesprochen als die Kinder, die ich in der Hauptschule treffe. Ich glaube, dass es schon etwas ausmacht, ob man jetzt in der Türkei aufwächst oder hier aufwächst und Türkisch lernt. Weil das ist ein großer Unterschied: Hier hört man ein Türkisch auf nicht so hohem Niveau bzw. man hört sehr viele verschiedene Dialekte zum Beispiel. Es sind nämlich irrsinnig viele verschiedene Dialekte, ich meine, die Türkei ist ein riesiges Land. Und wenn man sich vorstellt, die eigenen Eltern kommen von dort, die Nachbarn kommen von Norden, die kommen von Süden, die von Osten, da spricht jeder etwas anders. Das Kind kann sich natürlich nicht in eine Richtung orientieren. Das ist auch ein Zusatz, der die Sache noch erschwert, Hochtürkisch zu lernen. Ich hatte die Schwierigkeit nicht, weil ich in der Türkei in der Schule war. Das Fernsehen ist eigentlich die einzige Möglichkeit für diese Kinder, Hochtürkisch zu lernen. Ich glaube wirklich, dass es nicht schlecht wäre, die Kinder in Türkisch zu unterrichten, weil das Sprachniveau wirklich sehr niedrig ist. Dadurch glaube ich, können sie auch nicht ordentlich Deutsch lernen. Weil die Sprachvorstellung nicht da ist. Das habe ich wirklich realisiert.

*Sie plädieren also ganz massiv für eine türkische Alphabetisierung, oder?*

Ja, ich würde schon sagen.

*Um auch in der Muttersprache oder Erstsprache das Hochsprachniveau zu erreichen?!*

Wissen Sie, ich denke mir, wenn ich jetzt in die Schule komme und ich kann nur Floskeln auf Deutsch und ich muss dann plötzlich von einer Sprache die Schrift lernen, die ich eigentlich nicht beherrsche, dann stelle ich mir das viel schwieriger vor, einfach viel abstrakter für die Kinder als wenn ich in einer Sprache, die ich zu Hause ständig gesprochen habe, plötzlich einfach die Schrift dazulerne. Weil das ist ja ganz etwas Neues, ob ich jetzt eine neue Sprache in Schrift und Bild lerne oder ob ich jetzt meine Sprache, die ich gesprochen habe, von einer neuen Dimension kennen lerne. Ich denke, das ist ein Unterschied. Ich weiß natürlich, dass es schwer ist, das praktisch umzusetzen.

*Ich befürchte, dass es öfters vorkommt, dass es von PraxislehrerInnen nicht gern gesehen wird, dass anderssprachige Studenten mit den Schülern in der Muttersprache reden...*

Offensichtlich. Wenn ich im Deutschunterricht sage, dass ich woanders herkomme, sind die Kinder alle so was von überrascht, für die Kinder ist das total belustigend, aha, sie kommt aus der Türkei. Das ist ja ganz eigenartig, sie sind es nicht gewohnt, dass eine Lehrerin, noch dazu mit türkischer Sprache, versucht sie in Deutsch zu unterrichten. Ich rechne auch mit den Reaktionen, wie ich zum Beispiel im Einstiegspraktikum erlebt habe, dass ein Kind mir sagt: „Sie sind doch Ausländerin!“, wenn ich sie versuche in Deutsch zu unterrichten. „Wie kann mich jemand, ich bin doch Österreicher, wie kann mich jemand, der Ausländer ist, in Deutsch unterrichten.“

Ich betrachte mich sehr wohl nicht einfach als Österreicherin oder Türkin, ich bin einfach eine Migrantin, aber trotzdem: Damit rechne ich schon, dass ich solche Reaktionen bekomme. Und ich bekomme sie auch, aber nicht nur von Schülern. Es ist viel schlimmer, wenn ich sie von meinen Betreuern in der Praxis direkt bekomme. Für die Kinder ist die Sache wirklich interessant. Sie fragen wirklich irrsinnig viel nach. „Welche Religion haben Sie? Sind beide Eltern aus der Türkei? Wo sind Sie geboren? Sie sind aber schon hier geboren? Wo kommen Sie genau her? Und warum studieren Sie...“ Da wird wirklich sehr, sehr viel nachgefragt, und sie versuchen einfach herauszufinden, wie das geht.

*Das finde ich ja gut, dass es zunehmend dieses Vorbild gibt für die Schüler, dass zwei Kulturen präsentiert sind, bis jetzt ist das eine monokulturelle Angelegenheit, dieses Lehrersein.*

Dazu kommt noch, dass ich in der Hauptschule war und das sage ich den Kindern auch. Und dann sind sie verwundert. „Man kann nach der Hauptschule etwas studieren?“ Und solche Dinge kommen dann. „Wie ist das gegangen?“ Die Kinder haben ein Vorbild, das total untypisch ist für ihr Weltbild, das sie bis jetzt immer gesehen haben. Auf einer bestimmten Ebene ist das schön, aber auf der anderen ist es irgendwie, weil es so fremd ist, auch etwas negativ beladen für die Kinder. Alles was fremd ist, macht irgendwie ein bisschen Angst.

*Sie haben doch bei diesen Kindern genau diese Mischung von reinen Österreichern in der Minderheit und Migrantenkindern in der Mehrheit. Reagieren die alle gleich?*

Nein, die jugoslawischen Kinder haben wieder eine andere Reaktion. Da war ein auffälliges Kind und ich habe es gefragt: „Wie heißt du?“ Er hat mich darauf hin verarscht und gesagt: „Ich heiße Mustafa.“ Obwohl er anders geheißen hat. Und dann sagen die Kinder, wenn ich zum Beispiel mit einem Kind türkisch rede, dann kommt schon manchmal die Reaktion „Bitte Deutsch reden, wir wollen es auch verstehen!“, da muss ich wirklich aufpassen, dass die Kinder nicht das Gefühl haben, ich bevorzuge meine Landsleute.

*Glauben Sie, dass Sie es als Türkin schwerer haben als beispielsweise Ihre ex-jugoslawischen KollegInnen?*

Ja, ich glaube, das ist einfach etwas negativer besetzt. Ich habe z.B. noch keine Gelegenheit bekommen, meine Herkunft usw. vor der Klasse zu thematisieren. Es wurde ganz bewusst vertuscht. Ich habe mich in der neuen Klasse, in der ich jetzt bin, nicht einmal vorstellen dürfen ...

*Den Namen nicht nennen dürfen, weil der türkisch ist?*

Ja, die Lehrerin hat das total verschleiert und sie will es auch gar nicht, dass ich sage, dass ich aus der Türkei bin, dass Türkisch meine Muttersprache ist. Ich habe dann mit den Kindern die direkte Rede gemacht. Dann habe ich an die Tafel geschrieben: „Ayse sagt“, und dann auf einmal: „Ayse, was ist das?“ Das war dann halt so irgendwie die erste Reaktion darauf. So sind die Kinder dann überhaupt erst draufgekommen, dass ich nicht aus Österreich komme. Ich finde das irgendwie traurig, ich finde es auch schlimm für mich eigentlich. Weil ich denke mir, ich will das auch thematisieren und auch den Kindern ein Vorbild sein. Ich bekomme ja nicht einmal die Gelegenheit dazu, dass ich das zum Thema mache, weil es einfach so negativ besetzt ist. Denn eine türkische Frau sitzt entweder daheim und hat Kinder oder geht putzen und unterrichtet nicht.



---

*Wir haben auch noch kein Vorbild für Sie. Oh ja, wir haben eine türkische Studentin in der Englischgruppe gehabt, die hat man aber auch nicht wirklich als Türkin erkannt, die ist schon Lehrerin. Wen wir noch nicht haben, ist eine Kopftuchträgerin. Die haben es nicht geschafft. Wir haben immer wieder Studentinnen mit Kopftuch, aber die haben in meiner Erinnerung immer das Studium vorzeitig abgebrochen. Ich kann es nachvollziehen.*

*Ich kann es auch nachvollziehen, denn der Druck ist doppelt so groß. Wenn Sie ihn schon so erleben, wie groß ist der erst, wenn sie ihn mit Kopftuch erleben? Die halten nicht durch.*

Ich habe mit dieser einen Kollegin, die ein Jahr versucht hat, Deutsch zu studieren, genau dieses Thema wie eben besprochen. Sie hat mir von ihrer Praxis erzählt und wie sie oft nach der Praxis nach Hause gegangen ist und geheult hat, wie sie mehr oder weniger misshandelt worden ist, es ist wirklich eine Misshandlung meiner Meinung nach. Da wird einem ständig beigebracht: „Ja du bist auch ein Mensch, du hast genau dieselben Rechte wie wir.“ Wenn man aber die Rechte in Anspruch nimmt, wird man ausgestoßen und wird mehr oder weniger emotional vernichtet, dass man sich das dann sowieso nicht mehr traut, das zu machen. Aber bei mir haben sie auf Granit gebissen, weil ich bin wirklich ein sehr starker Mensch, ich habe eine starke Persönlichkeit und ich weiß, dass ich etwas kann und deshalb kann mich meine Praxislehrerin nicht fertigmachen, dass ich nicht Deutsch kann, weil sie sucht wirklich nach allen möglichen Fehlern, nach Beistrichfehlern und sämtlichen Dingen. Ich weiß das ganz genau. Ich weiß ganz genau, dass sie wirklich nach Mängeln sucht an meiner Sprache und an meinen Sprachkenntnissen. Ich spüre das ständig.

# **Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen.**

## **Gesetzliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen**

Die Anzahl der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch an den allgemein bildenden Pflichtschulen (APS)<sup>1</sup> hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Es konnte österreichweit ein Zuwachs von 76.701 (Schuljahr 1993/94<sup>2</sup>) auf 103.877 SchülerInnen im Schuljahr 2002/03 verzeichnet werden. Prozentuell ausgedrückt handelt es sich um eine Steigerung von 11,2% auf 15,2% der gesamten Schülerpopulation, wobei erhebliche regionale Unterschiede zu beobachten sind (Steiermark: 7,0%, Wien: 43,0%).

Auch an den weiterführenden Schulen ist die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in diesem Zeitraum ständig angestiegen. An den allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) hat sich der Anteil dieser Schülergruppe von 4,2% auf 8,9% mehr als verdoppelt, an den berufsbildenden mittleren Schulen von 4,7% auf 12,5% annähernd verdreifacht und an den berufsbildenden höheren Schulen von 3,2% auf 7,7% ebenfalls mehr als verdoppelt.

Jedenfalls werden SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch auch in Hinkunft eine konstant starke Gruppe darstellen, deren spezifischen Bildungsvoraussetzungen in der Schule entsprochen werden muss.

### **1. Allgemeine Rahmenbedingungen – Integration, nicht Segregation**

Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der

---

1 Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen

2 Die Daten aus den vorangegangenen Schuljahren sind nur bedingt vergleichbar.

Sprache und des Bekenntnisses zugänglich.<sup>3</sup> Die Schulpflicht gilt für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und ihrem aufenthaltsrechtlichen Status.<sup>4</sup> Die zuständige Sprengelschule hat *alle* schulpflichtigen Kinder, also auch Kinder von AsylwerberInnen oder Kinder, deren aufenthaltsrechtlicher Status ungeklärt ist, aufzunehmen. Grundsätzlich dürfen Schulen bei der Aufnahme von Kindern nur jene Daten abfragen, die sie zur Beurteilung der Frage benötigen, ob ein Kind alle *schulrechtlichen* Voraussetzungen für die Aufnahme erfüllt. Das österreichische Schulrecht kennt *keine* Verpflichtung, ihr bekannt gewordene ausländerrechtliche Daten weiterzuleiten.<sup>5</sup> Hier unterscheidet sich das österreichische Schulsystem positiv von einigen anderen europäischen Staaten, die etwa Asylwerberkinder dezidiert vom Besuch der Regelschule ausschließen.

Migranten- und Flüchtlingskinder sind in der Regel von Anfang an in eine ihrem Alter entsprechende Klasse integriert. Eigene Klassen für diese SchülerInnen können nur in besonderen Fällen, die zu begründen sind, als Schulversuch geführt werden und bedürfen der Zustimmung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Um schulpflichtigen SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne weiteres folgen können, den Schulbesuch zu erleichtern, sind sie für maximal zwölf Monate als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen.<sup>6</sup> Der außerordentliche Status bedeutet, dass die SchülerInnen während dieses Zeitraums nicht unbedingt benotet werden müssen, und stellt somit eine gewisse „Schonfrist“ dar, die für den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch genützt werden soll. Der Status als außerordentliche Schülerin/außerordentlicher Schüler kann von der Schulleitung für weitere zwölf Monate bewilligt werden. Sobald eine Schülerin/ein Schüler in den ordentlichen

---

3 Vgl. Art. 14 Abs. 6 B-VG sowie § 4 Abs. 1 SchOG

4 Vgl. § 1 Abs. 1 SchPflG

5 Vgl. Zl. 12.773/1-III/B/8/2001

6 Vgl. § 4 Abs. 2 und 3 SchUG, für nicht mehr schulpflichtige SchülerInnen vgl. § 4 Abs. 5 SchUG

Status übernommen wurde, ist eine Rückversetzung in den außerordentlichen Status nicht mehr möglich.

Was die Feststellung der schulischen Leistungen betrifft, werden *alle* ordentlichen SchülerInnen – ungeachtet ihrer Erstsprache – nach den gleichen Kriterien beurteilt.<sup>7</sup> Die formale Gleichbehandlung von Lernenden mit ungleichen Voraussetzungen resultiert somit in einer realen Ungleichbehandlung, auch wenn empfohlen wird, eine noch unzureichende Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch bei der Beurteilung zu berücksichtigen.

## **2. Die drei Säulen einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern: Deutsch als Zweitsprache – muttersprachlicher Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“**

Die internationale Fachwelt ist sich einig, dass eine zielgruppenadäquate Pädagogik in Einwanderungsgesellschaften auf drei Säulen<sup>8</sup> beruht:

1. Förderung der Landessprache
2. Förderung der Erstsprache
3. Interkulturelle Erziehung

Mit den Lehrplanverordnungen für Deutsch als Zweitsprache<sup>9</sup> und für den muttersprachlichen Unterricht<sup>10</sup> sowie mit der Verankerung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“<sup>11</sup> wurde in Österreich – zumindest an den allgemein bildenden

---

7 Vgl. § 18 SchUG und Leistungsbeurteilungsverordnung, BGBl. 371 vom 24.6.1974 in der derzeit geltenden Fassung

8 Vgl. de Cillia, Rudolf: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çnar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“. Studienverlag, Innsbruck – Wien 1998.

9 Vgl. BGBl. 528/1992 in der derzeit geltenden Fassung für die Volks- und Sonderschulen, BGBl. II Nr. 134/2000 für die Hauptschulen, BGBl. II Nr. 133/2000 für die AHS-Unterstufe sowie BGBl. 616/1992 in der derzeit geltenden Fassung für die Polytechnischen Schulen

10 Vgl. Fußnote 8. Alle Lehrpläne sind auf der Homepage des bm:bwk unter [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at) abrufbar.

---

Pflichtschulen und an der AHS-Unterstufe – die Voraussetzung für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit anderer Erstsprache als Deutsch geschaffen.

## **2.1. Deutsch als Zweitsprache**

### **Stundenausmaß**

Der Lehrplan sieht für den besonderen Förderunterricht in Deutsch maximal zwölf Wochenstunden für außerordentliche und eine Obergrenze von fünf bzw. sechs Wochenstunden für ordentliche<sup>12</sup> SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vor. Dieser Lehrplan dient auch als Beurteilungsgrundlage für den Unterrichtsgegenstand Deutsch.

Die für den besonderen Förderunterricht in Deutsch benötigten zusätzlichen Personalressourcen werden im Bereich der APS nach einem bestimmten Schlüssel, der je nach Bundesland unterschiedlich ist, vergeben. Im Bereich der AHS werden die erforderlichen Werteinheiten dem schulautonomen Kontingent entnommen. De facto wird das vorgesehene Höchstmaß an schulischer Förderung so gut wie nie in Anspruch genommen. Im Allgemeinen werden nicht mehr als zwei bis drei Wochenstunden angeboten, was – gerade bei SeiteneinsteigerInnen – bei Weitem nicht ausreicht.

### **Organisationsform**

Der besondere Förderunterricht in Deutsch kann unterrichtsparallel (die betreffenden SchülerInnen werden in einer eigenen Gruppe zusammengefasst), integrativ (die/der Klassen/FachlehrerIn und der/die BegleitlehrerIn unterrichten im Team) oder – falls organisatorisch nicht anders möglich – zusätzlich zum regulären Unterricht, etwa am Nachmittag, angeboten werden.

---

11 Vgl. BGBl. 439/1991 für die Volksschulen, BGBl. 528/1992 für die Sonderschulen, BGBl. II Nr. 134/2000 für die Hauptschulen, BGBl. II Nr. 133/2000 für die AHS-Unterstufe, BGBl. 616/1992 in der derzeit geltenden Fassung für die Polytechnischen Schulen sowie BGBl. 555/1993 in der derzeit geltenden Fassung für die AHS-Oberstufe.

12 bis zu sechs Schulbesuchsjahren in Österreich

## **Qualifikation der LehrerInnen**

Die meisten Pädagogischen Akademien bieten keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen während des Regelstudiums, sondern freiwillige Zusatzstudien zu den Bereichen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Interkulturelles Lernen“ an, die parallel zum oder nach Abschluss des Regelstudiums absolviert werden können. Was die universitäre LehrerInnenausbildung betrifft, so enthält der neue Studienplan für das Lehramt Deutsch eine verpflichtende Übung „Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache“ im ersten Studienabschnitt.

Da Fort- und Weiterbildungsangebote grundsätzlich freiwillig sind, haben viele LehrerInnen, die im besonderen Förderunterricht für Deutsch eingesetzt sind, keine einschlägige Ausbildung. Die fachliche Unsicherheit dieser KollegInnen kann auch nicht durch ihr zweifellos vorhandenes großes Engagement wettgemacht werden.

## **2.2. Der muttersprachliche Unterricht**

### **Zur Wichtigkeit der Förderung der Erstsprache**

ExpertInnen aus der Sprachwissenschaft sind sich weitgehend einig, dass eine solide Basis in der Erstsprache nicht nur den Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt, sondern auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen sowie für den schulischen Erfolg und die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes von Vorteil ist. Dieser Erkenntnis wurde bei der Formulierung der Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht berücksichtigt.

### **Lehrplan – Sprachenangebote – Ausmaß des muttersprachlichen Unterrichts<sup>13</sup>**

Für folgende Schularten wurden Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht verordnet: Volksschule, Hauptschule, Sonderschulen, Polytechnische Schule und AHS-Unterstufe. Da die Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht sprachneu-

---

13 Vgl. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2002/03. Wien, September 2003.

tral formuliert sind, lassen sie sich mühelos auf *alle* Sprachen anwenden, was die Einführung neuer Sprachen erleichtert.

Dementsprechend konnte in den vergangenen Jahren eine Ausweitung des Sprachenangebots verzeichnet werden<sup>14</sup>, wenngleich die beiden Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch immer noch mit Abstand die meisten LehrerInnen und SchülerInnen aufweisen können. Von 332 muttersprachlichen LehrerInnen waren im Schuljahr 2002/03 165 für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und 119 für Türkisch im Einsatz. Von den restlichen Sprachen ist die Gruppe der Albanisch-lehrerInnen mit 23 Personen erwähnenswert, während manche Sprachen (Portugiesisch, Slowakisch, Spanisch) österreichweit nur von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet werden.

Generell hat das Interesse am muttersprachlichen Unterricht in den letzten Jahren leicht zugenommen. Im Schuljahr 2002/03 haben österreichweit 26.506 SchülerInnen am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen, was einem Plus von 1.994 TeilnehmerInnen oder in Prozenten ausgedrückt einer Zunahme von 8,1% im Vergleich zum Vorjahr entspricht. An insgesamt 861 Schulstandorten wurde muttersprachlicher Unterricht angeboten, wobei der Löwenanteil (542 Standorte) auf den Bereich der Volksschulen entfällt. Anders ausgedrückt kamen von 62.695 VolksschülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch bzw. zweisprachigen VolksschülerInnen 18.487 (oder knapp 30%) in den Genuss des muttersprachlichen Unterrichts. An den anderen Schularten ist dieser Prozentsatz deutlich geringer.

### **Organisationsform – Stundenausmaß**

Muttersprachlicher Unterricht kann laut Lehrplanverordnung an Volksschulen und Sonderschulen als unverbindliche Übung, an den anderen Schularten als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden. Ebenso wie der besondere Förderunterricht in

---

14 Im Schuljahr 2003/04 werden folgende Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Türkisch und Ungarisch.

Deutsch kann auch der muttersprachliche Unterricht unterrichtsparallel, integrativ (Team Teaching) oder in eigenen Kursen am Nachmittag abgehalten werden.

### **Gruppengröße**

Bei nichtintegrativer Führung (Kursform) gelten die Eröffnungszahlen für Freigegegenstände und unverbindliche Übungen, die im Bereich der APS von Bundesland zu Bundesland variieren.<sup>15</sup> (Im günstigsten Fall reichen fünf TeilnehmerInnen, im ungünstigsten Fall sind es zwölf.) Allerdings können SchülerInnen auch aus mehreren Klassen, Schulstufen, Schulen und sogar Schulararten zusammengefasst werden.

### **LehrerInnen**

Mit der Übernahme des muttersprachlichen Unterrichts ins Regelschulwesen (1992) und der entsprechenden Lehrplanverordnung liegt die Zuständigkeit für die Förderung der Erstsprache ausschließlich in österreichischer Hand. Auswahl, Anstellung und Bezahlung der muttersprachlichen LehrerInnen, von denen übrigens etwa die Hälfte die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt, erfolgen durch österreichische Schulbehörden.

### **2.3. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“**

Anders als der besondere Förderunterricht in Deutsch und der muttersprachliche Unterricht richtet sich das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ an *alle* SchülerInnen und kann/soll in *allen* Unterrichtsgegenständen mitgedacht werden. Es soll sich wie ein roter Faden durch den schulischen Alltag ziehen und nicht nur in „interkulturellen Projekten“ zum Schulschluss seinen Niederschlag finden.

Ein Forschungsprojekt im Auftrag des bm:bwk<sup>16</sup> ging der Frage nach, wie die Zielvorstellungen dieses Unterrichtsprinzips in der alltäglichen schulischen Praxis umgesetzt werden. Kernstück der wissenschaftlichen Arbeit war die regelmäßige teilnehmende

---

15 An Bundesschulen gilt eine einheitliche Eröffnungszahl von 12 SchülerInnen (vgl. Eröffnungs- und Teilungszahlen-verordnung, BGBl. Nr. 86 vom 27.1.1981 in der derzeit geltenden Fassung).



---

Beobachtung in 18 Schulklassen der 8. Schulstufe in Wien und Niederösterreich, ergänzt durch Fragebögen, Interviews und informelle Gespräche. Ausgehend von dieser exemplarischen Erhebung des Status quo wurden Empfehlungen an die Bildungspolitik entwickelt. Die zentrale Forderung, die erhoben wurde, bezog sich auf verpflichtende Veranstaltungen zur Arbeit mit Migrantenkindern in der Lehrererstausbildung und auf ein verstärktes Angebot interkultureller Inhalte in der Weiterbildung.

### **3. Resümee**

Wie eingangs dargelegt, hat das österreichische Bildungswesen mit den entsprechenden Lehrplanverordnungen geeignete Rahmenbedingungen für die Arbeit in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen geschaffen. Um die Lehrplanvorgaben erfolgreich in die schulische Praxis umzusetzen, bedarf es jedoch laufend einer Reihe von begleitenden Maßnahmen, wie etwa eine Verbesserung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch und für den muttersprachlichen Unterricht, die Bewusstseinsbildung, was den Stellenwert der Erstsprache betrifft, die Anpassung der Leistungsbeurteilungsverordnung an die spezifische Lernsituation zweisprachiger SchülerInnen, die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien und vor allem entsprechende Vorstöße im Bereich der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen. Das Referat für interkulturelles Lernen im bm:bwk unterstützt Schulen und LehrerInnen mit der Herausgabe von Informationsbroschüren und Unterrichtsmaterialien<sup>17</sup> und steht auch für rechtliche und pädagogische Anfragen im Zusammenhang mit der Beschulung von Migrantenkindern zur Verfügung.

---

16 Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Band 18 der Reihe Bildungsforschung. Studienverlag, Innsbruck – Wien 2003.

17 Z.B. die Serie „Interkulturelles Lernen – Deutsch und Mathematik“. Kopiervorlagen für die 5. bis 8. Schulstufe.

## Literatur

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 7. aktualisierte Auflage. Wien, September 2003.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 2: SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1995/96 bis 2002/03. 6. aktualisierte Auflage. Wien, Februar 2004.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 3: Spracherwerb in der Migration (Dr. Rudolf de Cillia). 6. unveränderte Auflage. Wien, September 2003.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2004/05: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Muttersprachlicher Unterricht – Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht. 6. aktualisierte Auflage. Wien, Februar 2004.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5: Muttersprachlicher Unterricht. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2002/03 (Mag. Harald Waldrauch). 5. aktualisierte Auflage. Wien, September 2003.

Die angeführte Literatur kann kostenlos beim Referat für interkulturelles Lernen im bm:bwk angefordert werden.

Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Band 18 der Reihe Bildungsforschung. Studienverlag, Innsbruck – Wien 2003.

Fleck, Elfie: Der muttersprachliche Unterricht. In: Erziehung und Unterricht 9-10/2002.

Fleck, Elfie: Immigrant pupils in Austrian schools: the challenge of linguistic and cultural diversity. In: CIDREE (Hg.): A Europe of differences. educational responses for interculturalism. Enschede 2002.

---

Gabi Lener

## TiP – Türkçe ikidilli Proje

Im Versuch, dem Umstand Rechnung zu tragen, dass in Wien eine nennenswerte Anzahl von Kindern mit türkischer Muttersprache lebt und schulpflichtig ist, entstand – gemeinsam mit einigen KollegInnen aus dem Bereich der MuttersprachenlehrerInnen und aus dem interkulturellen Bildungsbereich – die Idee, die sprachlichen Potentiale dieser Kinder nicht verkümmern zu lassen, sondern für die gemeinsame Bildung von Kindern mit deutscher und türkischer Muttersprache zu nutzen. D.h. wir wollten ein Modell erarbeiten und realisieren, das nicht nur den türkischsprachigen Kindern einen vermehrten und geförderten Gebrauch ihrer Muttersprache in der Schule ermöglicht, sondern auch den deutschsprachigen Kindern die Chance bietet, im Rahmen der Volksschule Türkisch als Zweitsprache zu erwerben – also ein bilinguales Grundschulmodell, in dem Deutsch und Türkisch als Arbeitssprachen im Unterricht verankert sind. Entgegen verbreteter Vermutungen, dass die Realisierung eines solchen Modells einen Schulversuch nötig mache, reicht schulrechtlich für das Unterrichten in zwei Arbeitssprachen die Zustimmung der Schulbehörde erster Instanz (BezirksschulinspektorIn).

Im Schuljahr 2002/03 konnten wir schließlich eine „TiP“-Klasse in einer Volksschule im 20. Bezirk eröffnen.

### Die Ziele

Zusätzlich zur Grundschulbildung nach dem österreichischen Lehrplan soll durch das TiP-Projekt zweierlei erreicht werden:

**Ziel 1)** Kinder mit **türkischer Muttersprache** sollen durch vermehrte Förderung in ihrer Muttersprache ein Sprachniveau erreichen, das ihnen den Erwerb der Zweitsprache Deutsch erleichtert (Vermeidung doppelseitiger Halbsprachigkeit) und insgesamt kognitive Strukturen fördert, die eine erfolgreiche Schullaufbahn begünstigen. Der Literatur folgend erwarteten wir, dass „die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweit-

sprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte. (...) ferner (...), dass bilinguale Erziehung imstande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen“.<sup>1</sup>

**Ziel 2) Kinder mit deutscher Muttersprache** sollen Fertigkeiten in der türkischen Sprache erwerben, die im Rahmen des herkömmlichen schulischen Fremdsprachenlernens kaum vermittelt werden können.<sup>2</sup> Normalerweise hätten monolingual deutschsprachige Kinder keine Möglichkeit, Türkisch auf dem Niveau einer Zweitsprache zu erlernen, d.h. unter natürlichen Bedingungen und auf einem höheren Niveau, als das beim traditionellen Fremdsprachenunterricht möglich wäre. Diese Chance wird von Jahr zu Jahr kleiner, denn mit dem Wechsel der Generationen werden auch die Kinder von MigrantInnen zunehmend mehr monolingual deutschsprachig. Damit ginge aber zugleich ein kulturelles und auch bildungspolitisch interessantes Potential – nämlich die Möglichkeit zu echter Zweisprachigkeit – verloren. Betrachtet man vergleichsweise den schulischen Erwerb verschiedener Fremdsprachen, so handelt es sich dabei zumeist um strukturierten Unterricht, meist sogar als eigenes Fach. In alltagsweltlichen Zusammenhängen spielen diese Fremdsprachen dagegen oft nur eine geringe kommunikative Rolle. Eine MigrantInnensprache könnte jedoch über das Niveau einer Fremdsprache hinaus als Zweitsprache erworben werden, da sie alltäglich verwendbar ist und einen wesentlich höheren kommunikativen Stellenwert einnehmen kann als eine Fremdsprache. Dabei sind Auswirkungen auf die gesamte kindliche Entwicklung zu erwarten: „Wissenschaftliche Kreise plädieren heute für einen positiven Zusammenhang zwischen Bilingualismus und Intelligenz (im weitesten Sinn). Generell wird behauptet, dass Bilingu-

---

1 Fthenakis zit. nach De Cillia, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen; in: Cinar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen?, Wien; S.240

2 Vgl. Zielstellungen des Stadtschulrats für Wien zum VBS; SSR (1998): Schulversuche an allgemeinbildenden Wiener Schulen im Schuljahr 1998/99; Wien

ale sprachinteressierter und deshalb sprachgewandter seien. Im Gegensatz zu Einsprachigen verhalten sich Zweisprachige auch toleranter, seien offener, flexibler, kreativer und damit letztlich auch intelligenter“.<sup>3</sup>

Ziel war demnach bilingualer Unterricht, womit sowohl die notwendige Förderung in der Muttersprache, als auch der Erwerb der Mehrheitsprache Deutsch für die MigrantInnenkinder abgesichert wird und außerdem für die deutschsprachigen Kinder Türkisch tatsächlich auf zweitsprachlichem Niveau erwerbbar ist.

## Das Organisationsmodell

Um ein geeignetes Konzept für diese Absicht auszuarbeiten, orientierten wir uns organisatorisch an Modellen, die zur Zeit in Wien im Rahmen bilingualer Schulprojekte durchgeführt werden:

### 1) Vienna Bilingual Schooling VBS.

Die Alphabetisierung bzw. der Unterricht in den Kulturtechniken erfolgt in der Muttersprache (Deutsch/Englisch, Lesen, Schreiben und Mathematik – 11 Wochenstunden). Alle anderen Gegenstände werden im bilingualen Teamteaching unterrichtet.

### 2) Scuola Elementare Italiano Bilinguale SIB.

Italienisch wird als Arbeitssprache im Ausmaß von 5 Wochenstunden ab der 1. Schulstufe in den Gesamtunterricht integriert, und zwar v.a. in den Lernbereichen Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Leibesübungen, Sachunterricht und Werkerziehung. In diesen Bereichen werden die Kinder im Teamteaching von MuttersprachenlehrerInnen und ihren KlassenlehrerInnen unterrichtet. Englisch wird ab der GSII im Ausmaß von 2 Wochenstunden unterrichtet.

3) Das Konzept der **Zweisprachigen Alphabetisierung** war hier nicht näher zu betrachten, da es nur um die Zweisprachigkeit der nichtdeutschsprachigen Kinder bemüht ist.

---

3 Peltzer-Karpf, Annemarie; u.a. (1995): Vienna Bilingual Schooling. Ein psycho-, pragma- und soziolinguistisches Forschungsprojekt; Graz, S.24

**Daraus folgte für TiP:**

- VBS ist ein Gesamtkonzept, das bereits im Kindergarten beginnt und bis zur Matura führt. Das sind Bedingungen, mit denen TiP nicht unbedingt rechnen kann. Die **Weiterführung** von TiP würde aber an diversen fremdsprachlichen Hauptschulen und Mittelstufen dadurch möglich, dass an diesen Schulen Türkisch als lebende Fremdsprache angeboten werden könnte. Dennoch muss im Falle von TiP stärker als im Falle des VBS auf die Möglichkeit der freien Schulwahl nach der Grundschulzeit geachtet werden. Die Vermittlung von **Englisch** als lebende Fremdsprache ist somit ab der Grundstufe I unverzichtbar. Da Türkisch der ural-altäischen Sprachgruppe angehört und damit grundsätzlich anders funktioniert als die indogermanischen Sprachen, also agglutinierend statt flektierend, und auch im lexikalischen Bereich kaum Ähnlichkeiten bestehen, waren Interferenzfehler beim gleichzeitigen Einstieg ins Türkische und ins Englische nicht zu befürchten.
- Anders als bei SIB konnte von einem mindestens 50%igen Anteil von Kindern mit türkischer Muttersprache ausgegangen werden. Die **Alphabetisierung** sollte daher wie beim Modell VBS in der **Muttersprache** erfolgen. Da an der Schule, an der wir das Projekt nunmehr im zweiten Schuljahr umsetzen, aufgrund verschiedener Umstände eine Doppelbesetzung in der Grundstufe I für alle Klassen möglich ist (Offene Schule und hoher Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache), unterrichten wir nun sämtliche Gegenstände im bilingualen Teamteaching. Dadurch ist nicht nur die muttersprachliche Alphabetisierung abgesichert, sondern gleichzeitig wird der Erwerb der jeweiligen Zweitsprache vorangetrieben.

Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, dass das Modell TiP **kostenneutral** ist. Im bisherigen Plan treten bei entsprechender Anzahl von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache neben den/die KlassenlehrerIn der/die MuttersprachenlehrerIn und der/die BegleitlehrerIn. Durch deren Wegfall im Modell TiP (die Aufgaben werden vom bilingualen Team abgedeckt) verursachen die bilingualen Teamteaching-Wochenstunden keine Mehrkosten.

In unserem konkreten Fall arbeiten in der TiP-Klasse während

des Großteils der Unterrichtszeit zwei KlassenlehrerInnen – mein muttersprachlich türkischsprachiger Kollege Ercan Özcan und ich – im Teamteaching.

## Die Probleme

Wie gesagt konnten wir im Schuljahr 2002/03 mit einer TiP-Klasse beginnen, sie befindet sich nunmehr auf der zweiten Schulstufe und wir sind mit der sprachlichen Entwicklung unserer SchülerInnen nicht unzufrieden. Dennoch sind wir von einer optimalen Umsetzung weit entfernt:

- Immer wieder ist darauf hinzuweisen, dass die Sinnhaftigkeit der Installation bilingualer Schulmodelle nicht zuletzt eine Frage der Akzeptanz ist, auf die diese im schulischen und gesellschaftlichen Umfeld sowie in der spezifischen Sprachgruppe stoßen. In der Tat ist mit dieser Frage im Falle der türkischen Sprache besonders sorgfältig umzugehen. Einer der Gründe, warum die türkische Sprache in Österreich z.T. geringes Ansehen genießt, ist darin zu finden, dass Österreich im Zuge der Arbeitsmigration vorwiegend schlecht qualifizierte Arbeitskräfte aus der Türkei angeworben hat, somit Leute, die aufgrund ihrer sozialen und Bildungssituation die eigene Herkunftskultur und -sprache in Österreich nur unzureichend als wertvoll vermitteln konnten. TiP soll einerseits **das gesellschaftliche Ansehen** der türkischen Sprache heben, indem es als Modell gleichwertig neben VBS, SIB u.a. steht. Dafür hoffen wir durch den Umstand sorgen zu können, dass an unserer Schule gleichzeitig auch das Projekt SIB läuft. Gleichzeitig wäre für eine gesellschaftliche Vermittlung (Bewerbung) durch Institutionen zu sorgen gewesen, die mit türkischer Sprache und Kultur auch auf elaboriertem Niveau befasst sind (also z.B. die Erziehungsabteilung der türkischen Botschaft oder der Dachverband der türkischen Vereine). Diese Unterstützung blieb leider aus. Demzufolge besteht unsere SchülerInnenpopulation vorwiegend aus Kindern aus sozial deprivierten Familien mit sehr schlechtem **Bildungshintergrund**, die sich aufgrund der politischen Entwicklungen in der Türkei auch zunehmend mehr von modernen gesellschaftlichen Ziel-

stellungen abwenden. Zweisprachigkeit auf einem elaborierten Niveau lässt sich damit nur schwerlich erreichen. Gleichzeitig erklärt sich aus diesem Umstand, sowie aus der ebenfalls mangelnden Unterstützung von Seiten österreichischer Institutionen (was die Bewerbung und die Finanzierung von Begleitmaßnahmen betrifft), auch das mangelnde **Interesse** von Eltern in den drauffolgenden Schuljahren einzuschulender Kinder, ihre Kinder an einem solchen Projekt teilnehmen zu lassen. Auch dass die Akzeptanz meines türkischsprachigen Kollegen als gleichwertigen Klassenlehrer den Eltern erst durch entsprechende Überzeugungsarbeit abgerungen werden musste, ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

- Gemeinsam mit dem Projekt TiP planten wir eine Reihe von **Begleitmaßnahmen**: wie bereits im Jahr vor Projektstart gemeinsam mit einer türkischsprachigen Kommunikationswissenschaftlerin sehr erfolgreich durchgeführt, wollten wir für nichtalphabetisierte Frauen eine Kombination aus Deutschkurs und Alphabetisierungskurs am Schulstandort anbieten, um so auch die Schwellenangst der Frauen vor Bildungsinstitutionen zu minimieren. Dafür bekamen wir jedoch keine finanzielle Unterstützung mehr. Gemeinsam mit einer ebenfalls türkischsprachigen Musikwissenschaftlerin erarbeiteten wir das Konzept „Kinderkulturarbeit“, bei welchem Kindern der Zugang zu hochwertiger türkischsprachiger Literatur und Musik in spielerischer Form vermittelt werden sollte, womit wir hofften, mittelfristig auch die Eltern dieser Kinder für Bildungsangebote gewinnen zu können. Auch dafür blieb uns die finanzielle Unterstützung versagt.
- Last but not least haben wir schließlich die mangelnden Mittel für eine **wissenschaftliche Evaluation** des Modells zu beklagen. Trotz größter Bereitschaft von Seiten mit der Thematik einschlägig befasster WissenschaftlerInnen, unser Projekt zu evaluieren, konnte bisher keine Finanzierung für ein derartiges Vorhaben aufgetrieben werden. Nicht zu verschweigen ist schließlich, dass für eine Evaluierung auch eine zahlenmäßig ausreichende Population fehlt, denn trotz vieler Absichtserklärungen konnten in ganz Wien bisher keine weiteren TiP-Klassen eingerichtet werden.



---

Adelheid Unterwurzacher/Sedat Demirdegmez

## **„Deutschkurs“ für türkische Mütter**

### **Ein Abenteuer**

#### **Kursidee**

Unsere Schule – eine Volksschule in einem Wiener Arbeiter- und Handwerkerbezirk – wird zum Großteil von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache besucht, wobei der Anteil an türkischen Kindern am höchsten ist. Türkische Kinder haben oft keinen Kindergarten besucht, türkische Kinder sprechen wenig Deutsch, wenn sie in die Schule kommen. Die Väter sprechen ein „Bauarbeiterdeutsch“ und verstehen halbwegs, was ihnen die LehrerInnen zu vermitteln versuchen, können die Informationen aber schlecht in der Familie kommunizieren. Bei größeren Problemen spielt auch väterliche Gewalt in der Familie eine Rolle. Die Mütter tragen ihren Kindern die Schultaschen in die Schule, sprechen aber kein oder fast kein Deutsch. Die Frage war: Wie können wir speziell mit den türkischen Familien die kommunikative Situation verbessern? Wie kommen wir an die Mütter heran? Es entstand die Idee, die Mütter an einem Vormittag zu einer Plauderstunde einzuladen. Ungefähr 20 Frauen erschienen. Bei dieser Gelegenheit wurde der Vorschlag gemacht, einen Deutschkurs mit ihnen zu machen. Die Mütter zeigten sich zum Großteil daran interessiert. Wichtig war, dass dieser Kurs am Vormittag (wenn die Kinder und die Mütter in die Schule kommen) stattfand und eine Kinderbetreuung für die kleineren Kinder gegeben war. Der Wiener Integrationsfonds war bereit, dieses Projekt zu unterstützen.

Es war von vornherein klar, dass das kein üblicher Sprachkurs werden würde, in dem sich Grammatikregeln – den neuesten Fremdsprachdidaktiken gemäß – aus den Texten heraus sozusagen wie von selbst ergeben würden. Es musste ein Kurs sein, der den speziellen Bedürfnissen und Interessen dieser Frauen entsprach. Ein eigener, experimenteller Kurs, ohne Vorbilder, den es galt, sozusagen mit den Frauen zu entwickeln.

## Motivation

Als VolksschullehrerInnen befinden wir uns an der Schnittstelle von Integration. Wir erleben Tag für Tag die Sprachlosigkeit vieler türkischer Frauen. Wie erleben diese Frauen den „Arbeitsplatz“ ihres Kindes? Welches sind die Ängste, Unsicherheiten, Probleme, die diese Frauen mit dem System Schule im speziellen und mit der fremden Umgebung im allgemeinen haben? Wie können diese Sprachlosen zu Verstehenden und im Idealfall zu Sprechenden gemacht werden? Wie können Nichtverstehende (LehrerInnen) zu Verstehenden werden? Welche Gedanken bewegen diese Frauen? Was ist ihnen besonders fremd in unserem Land? Was macht ihnen Angst? Was kann ein Sprachkurs im geschützten Bereich Schule, der den Frauen wenigstens vom räumlichen Rahmen her vertraut ist, leisten? Wie kann Fremdheit zwischen uns (den österreichischen LehrerInnen und den Frauen, die aus einem völlig anderen Kulturkreis kommen) bearbeitet werden? Kann ich persönlich durch die Auseinandersetzung mit diesen Frauen die Kinder, die ich unterrichte, besser verstehen? Das sind Frauen, die das traditionelle Frauenbild leben, deren Leben sich ausschließlich im Reproduktionsbereich abspielt. Ein aufregendes Projekt. Persönliche Interessen und die beruflichen Vorteile (besseren Draht zu Eltern unserer Schulkinder) spielten bei der Entscheidung, diesen Deutschkurs zu machen, gleichermaßen eine entscheidende Rolle. Wie können wir die türkischen Mütter stärker in den Schulalltag einbeziehen? Wie können sie aus ihrem beschränkten Lebensalltag herausgeholt werden? In diesem Fall deckt sich das Interesse der Schule (nämlich eine bessere Kommunikation) mit der durch einen Kurs angebotenen Möglichkeit für Frauen, aus ihrem Alltag auszubrechen, eigene Interessen zu entwickeln, auch einmal nur für sich selbst zu arbeiten.

## Zur Organisation des Kurses

Als Kursbetreiber fungiert die Schule. Ohne die ausdrückliche Unterstützung und das Interesse der Direktion und der KollegInnen wäre dieses Projekt nicht zustande gekommen. Der Stundenplan wurde so eingeteilt, dass zwei Lehrkräfte für einen

Schultag in der Woche von 8 bis 10 Uhr freigespielt wurden. Trotz der eklatanten Raumnot konnten sowohl ein Kursraum als auch ein Kinderbetreuungsraum zur Verfügung gestellt werden.

Der Wiener Integrationsfonds unterstützte dieses Projekt problemlos und unbürokratisch.

Der Kurs findet einmal wöchentlich von 8 bis 9:40 statt. Angelegt ist der Kurs auf 60 Unterrichtseinheiten, die sich auf ein Schuljahr verteilen. Das sind 15 Termine pro Semester, 30 im Jahr. Der Kurs wird zweisprachig durchgeführt, türkisch und deutsch. Den türkischen Part übernimmt ein türkischsprachiger (männlicher!) Kollege, den deutschen eine deutschsprachige Frau.

Aufgenommen wurden 16 Frauen. Durchschnittlich waren 10 bis 12 Frauen anwesend. 14 der Frauen sind türkischer Herkunft, angeschlossen haben sich zwei Frauen aus dem arabischen Raum (Palästina, Ägypten), die sich dessen bewusst waren, dass eine der beiden Unterrichtssprachen Türkisch ist. Anfangs kamen auch 2 Frauen aus Indien. Diese Frauen wollten nicht im Kurs bleiben. Obwohl wir uns dessen bewusst waren, dass der Erwerb der Schriftsprache, die Alphabetisierung also, ein sehr sensibler Bereich ist, nahmen wir auch 3 Frauen auf, die weder lesen noch schreiben können. Niemand sollte abgelehnt werden.

## **Ziele**

In erster Linie geht es darum, eine Anlaufstelle im Bereich Schule für türkische Frauen zu schaffen. Diese Frauen würden aufgrund ihrer soziokulturellen Situation normalerweise keinen Deutschkurs besuchen. Dass dafür auch patriarchalische Strukturen, die von den Frauen auch als solche erkannt und formuliert werden („Unsere Männer lassen es nicht zu, dass wir Deutsch lernen.“), verantwortlich sind, sei an dieser Stelle nur nebenbei erwähnt. Dieser Kurs soll eine Möglichkeit für türkische Hausfrauen sein, sich zu verändern, er soll das Selbstbewusstsein dieser Frauen stärken, und er soll Wissen bezüglich des neuen Lebensraums mit dem Schwerpunkt Schule als Ausgangspunkt vermitteln. Die Frauen sollten sich im Idealfall im Bereich Schule besser auskennen als ihre Männer. Wichtig war uns, dass unter keinerlei Leistungsdruck gearbeitet wird. Der Spracherwerb

funktioniert als integrativer Bestandteil der Eroberung der Schulwelt bzw. umgekehrt. Damit wird ein anderer Weg von Integration beschritten: Die Frauen werden exakt dort abgeholt, wo ein Teil ihres Alltags stattfindet, und gleichzeitig werden sie aus ihrem Alltag herausgeführt, weil sie neue Fähigkeiten erwerben. Die sozialen (einen Elternsprechtag absolvieren) und interkulturellen Ziele (die Differenzen zwischen der Herkunftsgesellschaft und der neuen Umgebung erkennen und wertfrei stehen lassen können) waren uns wichtiger als rein sprachliche Ziele. Sprachliche Ziele sind pragmatisch zu sehen: Welchen Kommunikationssituationen werden die Frauen im Schulbereich ausgesetzt und welches Handwerkszeug ist ihnen mitzugeben, damit sie wenigstens verstehen können, was Sache ist? Zusammenfassend: Die Schule ist das Hauptthema, davon ausgehend werden Themen behandelt, die die grundlegenden Lebensbedürfnisse dieser Frauen betreffen: persönliche Daten, Familie, Gesundheit, Zeit, Telefonieren mit Schule und Ärzten, einfache Fragen und Antworten verstehen etc.

## **Zielgruppe**

Die Zielgruppe dieses Kurses sind Frauen aus der Türkei. Das Bewusstsein eine Fremdsprache zu lernen, fehlt eigentlich. Für die meisten Kursteilnehmerinnen ist es eine ungewöhnliche Handlung, in einem Raum zu sitzen und gezielt und konzentriert etwas über ein bestimmtes Thema zu „lernen“. Manche von ihnen reagieren sehr außergewöhnlich, wenn sie von uns aufgefordert werden, eine Frage zu beantworten. Zuerst lachen sie sehr laut und dann kündigen sie ihren Freundinnen an, dass sie jetzt gefragt sind. Das ist ein Beweis, dass sie wenig bis gar keine schulische Erfahrungen haben.

Frauen wurden durch persönliche Gespräche ohne Berücksichtigung des Alters in den Kurs aufgenommen. Bei der Aufnahme wurden sie angehört, ihre Wünsche zu dem Inhalt des Kurses zu äußern. Es wurde darauf geachtet, auf den Wunsch jeder Kursteilnehmerin einzugehen. Die Analphabetinnen, diejenigen, die eigentlich einfach von zu Hause wegkommen wollten, wurden nicht abgelehnt. Der Kurs soll auch als ein Schritt in die Frei-

heit fungieren, weil wir durch persönliche Gespräche ganz konkret erfahren haben, dass manche von ihren Männern daran gehindert wurden, an dem Kurs teilnehmen zu dürfen. Es gab eindeutige Verbote. Wir haben sogar versucht, mit den Männern der Frauen zu sprechen. Manche dieser Männer sind in den Kursraum gekommen und haben sich alles angeschaut.

Es muss jedoch klar dargestellt werden, dass der Besuch des Kurses total freiwillig ist. Die Kursteilnehmerinnen haben durch die Schulbesuche mit ihren Kindern persönlichen Kontakt mit den LehrerInnen. Daher war es relativ leicht, sie für einen Sprachkurs zu gewinnen, sonst würden sie sehr schwer so einen Kurs besuchen.

## **Unterricht konkret**

Der Lernbereich Deutsch-Sprechen beschränkt sich im Kurs fast ausschließlich auf angeleitetes Sprechen, freies Sprechen auf Deutsch ist noch unmöglich, außer in der Form von Einwortsätzen (Möchten Sie dieses Arbeitsblatt haben? Ja, bitte. Haben Sie das jetzt verstanden? etc.). Ausspracheübungen und langsames Nachsprechen sind unumgänglich, besonders im Hinblick auf die für türkische SprecherInnen ungewohnte Konsonantenhäufung des Deutschen. Es ist als Fortschritt zu bezeichnen, wenn die Frauen zu „Bestätigung“ jetzt nicht mehr nur „Bestung“ sagen, sondern „Bestätigung“. (Das Wort „Schulbesuchsbestätigung“ z. B. ist eine große Herausforderung für die Kursteilnehmerinnen!) Die Frauen wiederholen ein und dasselbe Wort mehrere Male und sind sehr geduldig miteinander. Angeleitetes Sprechen bezieht sich auf tatsächliche durchgeführte Telefonate mit der Direktion (telefonische Krankmeldung eines Kindes in der Schule) und andere Rollenspiele (z. B. Elternsprechtag, Arztbesuch).

Was die türkische Sprache betrifft, ist freies Sprechen möglich und wird von uns gefördert, weil das Sprechen in einer Gruppe, die Meinungsäußerung und das Besprechen von Meinungsverschiedenheiten an sich einen interkulturellen Wert darstellen. Gegenstand von Diskussionen war z.B. das Thema Krankenhaus. Gibt es in der Türkei auch KrankenpflegerInnen?

Auf das Lesen und Leseverständnis als einer der wichtigsten

Teilbereiche beim Erlernen einer Sprache legen wir besonderen Wert. Arbeitsblätter werden sowohl gemeinsam als auch im Reihumlesen erlesen. Die Frauen begegnen der verschrifteten deutschen Sprache in der Schule in Form von Informationen, die im sogenannten „Mitteilungsheft“ (von ihnen als „Unterschriftenheft“ bezeichnet) gesammelt werden, fast täglich. Es ist ein besonderes Anliegen dieses Kurses, auf diese spezielle Verschriftung der deutschen Sprache einzugehen (Lesen von Entschuldigungen). Das deutsche ABC wird kontrastiv zum Türkischen erarbeitet. Die Frauen buchstabieren als Übung dazu z.B. ihre eigenen Namen. Fremde Phoneme (sch, ch, ä, z, ck, tz, ie, ei ...) werden durch ständige Wiederholung eingeschliffen. Lesestoff sind Arbeitsblätter, Telefonbuchseiten, Stadtpläne, Klassenschilder, Wegweiser, Mitteilungshefttexte, selbst hergestellte Spielkarten (Memoryspiele), Prospekte, Krankenscheine und Fragebögen.

Der Lernbereich Schreiben wird sehr pragmatisch gesehen. Die Frauen schreiben sich oft in ihrer Muttersprache die Übersetzungen dazu, auf Deutsch wurde in der ersten Phase des Kurses fast nichts geschrieben. Das wird von uns auch deswegen unterstützt, weil die Frauen so auch ihre eigene Muttersprache einbringen können und sie eine Kulturtechnik üben, die sie normalerweise im Alltag nur sehr selten brauchen. Wenn sie schon Deutsch verstehen, lesen und sprechen lernen, dürfen sie wenigstens in ihrer eigenen Sprache schreiben. Die Kulturtechnik Schreiben wird zwar geübt, aber nur sehr pragmatisch in der neuen Sprache in der Form von Namenskärtchen und Lückentexten (z.B. Thema „sich vorstellen“: Wie heißen Sie? Ich heiße ... Wie viele Kinder haben Sie? Ich habe ... Kinder).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Methodenmischung aufgrund der Zielgruppe von allein ergeben und bewährt hat. Die Lernbereiche Hörverstehen und Lesen standen bisher im Vordergrund.

Was die didaktische Komponente betrifft, war und ist die Sache einfacher (vgl. Anhang: Themenliste). Die Lehrinhalte liegen und lagen auf der Hand (vgl. Ziel: Frauen werden zu ExpertInnen in Sachen Schule). Wichtig ist es uns auch noch, zu betonen, dass der Spracherwerb zwar ein wichtiges, aber gleichwertiges Ziel zum Erwerb von Kenntnissen über die neue Kultur (Schul-

kultur) darstellt. Beide Ziele sollen so eng wie möglich verknüpft werden.

## **Besonderheiten dieses Projekts**

Eine Besonderheit des Kurses ist die relative Homogenität der Gruppe. Das sind Frauen, deren Leben sich in erster Linie zu Hause abspielt. Sie werden – das wurde schon gesagt – exakt in einem Bereich der Integration erwischt, für den sie ein natürliches Interesse aufbringen (Stichwort: „Unsere Kinder, unser Leben“), und in dem sie auf der Stelle Gelerntes umsetzen können.

Das zweite Besondere an diesem Projekt ist die Zweisprachigkeit. Der Kurs wird von einer österreichischen Lehrerin und einem türkischen Lehrer geführt. Ängste, etwas nicht zu verstehen, sind von vornherein ausgeschlossen. Die türkische Sprache als Muttersprache der Teilnehmerinnen wird genauso wertgeschätzt wie die deutsche Sprache. Als Lehrerin passiert es mir ständig, dass mir die Mütter sagen, wie etwas auf Türkisch heißt. Ich wiederhole natürlich die Wörter (und merke sie mir selten!), und die Frauen bemühen sich, mir die richtige Aussprache beizubringen. Es gibt einen Sprach-Austausch, der für das Projekt kennzeichnend und bedeutungsvoll ist. In den üblichen Sprachkursen z. B. an der Wiener Universität gibt es eine Vielzahl an Herkunftssprachen und Inhalten, die mehr oder weniger durchlaufen werden, sodass auf spezielle Bedürfnisse der Herkunftssprachen und Inhalte oft gar nicht eingegangen werden kann. Die Zweisprachigkeit des Kurses hat natürlich weiterhin die Dimension, dass der türkische Lehrer als Brücke und Vermittler zwischen den Kulturen fungiert (Was bringen die Frauen mit? Woher kommen sie? Was kann sie interessieren? etc.).

Schließlich war uns auch die Geschlechterdifferenz (beide Geschlechter sind als Unterrichtende vertreten) ein wichtiges integratives Anliegen. Fremdheit und Vertrautheit kehren sich in diesem Projekt um bzw. werden einigermaßen verrückt: Eine Frau als Frau ist den Frauen vertraut, aber fremd in ihrer Anderssprachigkeit und Andersheit als Österreicherin. Der männliche Part ist den TeilnehmerInnen vertraut in seiner Gleichsprachigkeit und Kulturzugehörigkeit, aber fremd als fremder Mann, mit dem

zu arbeiten auf engem Raum und zum Teil auch allein in einem Raum für die Frauen einen Tabubruch darstellt.

Abschließend möchten wir noch betonen, dass uns auch das Kennenlernen einer Arbeitssituation, in der Frauen und Männer gleichwertig zusammenarbeiten (Frau Lehrerin, Herr Lehrer) für die integrative Komponente des Projekts wichtig war.

## **10. Abschluss, Fortführung**

Am Ende des ersten Teils des Kurses hat es keine Abschlussprüfung gegeben, wir werden auch am Schluss keine derartige Prüfung abhalten. Die einzige Leistung ist die Anwesenheit. Eine Abschlussprüfung widerspricht unserem Kurskonzept. Am Ende der ersten Hälfte haben wir gesehen, dass es Kursteilnehmerinnen gibt, die noch nicht das Wort „Österreich“ schreiben können. Das ist verständlich, weil sie in ihrem Alltag weder Briefe noch andere Texte schreiben. Wohl aber können sie sagen, in welchem Land sie jetzt leben. Auf der anderen Seite können sie mittlerweile einen Anruf entgegennehmen, eine Adresse finden, kurz gesagt: sie haben jetzt den Mut, selbstständig, ohne Hilfe eines dritten, eigene Dinge zu machen.

Dieser Kurs versteht sich als Alternative zu gewöhnlichen Sprachkursen. Er ist experimentell. In der zweiten Hälfte wird es um die Vertiefung der sozialen und sprachlichen Kompetenz in der Schule und das Hinausgehen in die Welt (MigrantInneneinrichtungen) gehen, z. B. in ein österreichisches Kaffeehaus gehen und einen Kaffee trinken.



## Anhang

Deutschkurs für türkische Mütter 2003/04

Übersicht: Inhalte der bisherigen Unterrichtseinheiten (Stand: Feb. 2004)

1. kurze Vorstellungsrunde, Abklärung von Interessen, persönliches Einstufungsgespräch
2. sich vorstellen, Namenskärtchen schreiben  
Österreich in Europa, Wien: Bezirke, Arbeit mit Stadtplan, Wohn-, Schul- und andere Orte  
Adressen suchen
3. Exkursion Schule  
Elternhefttext: Lehrausgang  
Schulsachen, Herstellen eines Memoryspiels dazu
4. Zahlen bis 10, Telefonnummern  
Telefonieren: Mein Kind ist krank – Rollenspiel
5. Stundenplan und Unterrichtszeiten der Kinder, Unterrichtsfächer,  
Verben: Was davon ein Kind in der Schule macht  
Mitteilungshefttext: Schule aus/Unterrichtsschluss  
Übungen mit Zahlen
6. Thema Zeit: Uhrzeit, Monate, Wochentage  
ABC auf Deutsch/Türkisch, Buchstabierübungen  
Elternsprechtage vorbereiten
7. Festigung Elternsprechtage – Rollenspiele  
Tageszeiten
8. Körper und Körperteile – Memory herstellen  
Krankheiten
9. Ärzte, Arztbesuch – Rollenspiel, Arzttermin – Rollenspiel,  
schriftliche Entschuldigungen
10. Familien- und Verwandtschaftsbezeichnungen
11. Kalender: Werk- und Feiertage, Ferien, Feste: Weihnachten in Ö
12. Film: Mülltrennung; Prospekte anschauen – Infos weitergeben
13. Film: 20. Bezirk, Geschichte; „Test“
14. Fragen – Antworten: die wichtigsten Fragewörter  
Artikel und Substantiv als deutsche Besonderheit im Vgl. zum Türkischen
15. Wiederholung; Fragebogen ausfüllen;  
Aktuell: Im Krankenhaus (eine Mutter steht vor Krankenhausaufenthalt)

## **Schulberatungsstelle für MigrantInnen (SBM)**

### **Eine unverzichtbare Adresse in der Wiener Bildungslandschaft**

#### **Vorbemerkung**

Durch die Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen, Flüchtlingen und Vertriebenen seit den 60er Jahren, ist in Österreich eine neue gesellschaftliche Realität entstanden, an der man weder heute noch morgen vorbeigehen wird können.

Der Schulbereich ist nach wie vor ein wichtiger Brennpunkt dieser Realität und liefert noch immer viel Diskussionsstoff zu den politisch-gesellschaftlichen Auseinandersetzungen hierzulande. Aber es wird dabei oft vergessen, daß es sich hier schließlich und endlich um Kinder handelt, die – egal von welcher Nationalität – keine andere Heimat mehr haben, außer einem „gemeinsamen Morgen“, dessen Geburtsort eben nur die Schule sein kann. Dieser gemeinsame Morgen bedeutet auch die Zukunft dieses Landes.

Wie alle anderen Großstädte Europas musste auch Wien lernen, mit dieser Wirklichkeit umzugehen und zu leben. Das war zugleich eine Herausforderung, der diese Stadt mit einer neuen zeitgenössischen Geisteshaltung gerecht werden sollte. Diese Geistesrichtung bezieht ihre Nahrung in erster Linie von inter- und multikulturellen Dimensionen, in denen, nicht nur rationale Denkmodelle und starre Konzepte Platz haben dürfen, sondern auch Phantasien und Visionen. Im Lichte dieses Gedankengutes wurde die Schulberatung für MigrantInnen (SBM) vor zehn Jahren als ein innovatives Kooperationsmodell zwischen dem Stadtschulrat für Wien und Wiener Integrationsfonds gegründet.

#### **Die ersten zehn Jahre der SBM**

Die Schulberatungsstelle für MigrantInnen ist darum bemüht, auf Basis der derzeitigen schulischen und schulrechtlichen Gegebenheiten, die Schullaufbahn der SchülerInnen mit nichtdeut-

scher Muttersprache zu verbessern und betrachtet sich als Stützpunkt dieser Kindern und Jugendlichen.

SBM kann mit Stolz auf die vergangenen zehn Jahre zurückblicken, wobei sie mittlerweile zum unentbehrlichen Bestandteil der Wiener Schullandschaft geworden ist und sehr viel dazu beigetragen hat, dass das Schulwesen in Wien in vielen Belangen von ihrer Arbeit profitieren konnte.

Neben der individuellen Beratungs- und Betreuungstätigkeit für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, hat die SBM in diesen zehn Jahren unter dem Motto „Agieren statt Reagieren“ viele erfolgreiche Projekte als Präventivmaßnahme durchgeführt. Das Projekt „Vorschulische Vorlaufgruppen“ war beispielsweise einer der großen Beiträge zur schulischen Integration dieser Kinder. (s.w.u.)

Die SBM hat vor, ihre Arbeit den neu entstandenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für ZuwanderInnen anzupassen und sie entsprechend der zeitgemäßen Integrations- und Diversitätspolitik zu gestalten. Sie möchte ihre Arbeit in Zukunft auf qualitativer Ebene steigern, in dem sie ihren Schwerpunkt auf unterstützenden Projekten noch intensivieren wird.

Es war eine Ära von ca. zehn Jahren, auf die die SBM mit Stolz zurückblicken kann. Man möge aber doch ein Spezifikum betonen: Die SBM hat in all den Jahren eine Arbeit geleistet, deren positive Ergebnisse erst nach Jahren zum Vorschein kommen und statistisch schwierig erfassbar sind. Eine undankbare Tätigkeit, von der unzählige Menschen und vor allem dieses Land profitierten, und die ohne den, besonders in den letzten Jahrzehnten immer mehr vom Aussterben bedrohten Idealismus, nicht realisierbar wäre.

## **Der aktuelle Ist-Zustand der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache im Wiener Schulwesen**

Im Schuljahr 2001/2002 haben 28.172 SchülerInnen im Pflichtschulalter mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft die Wiener Schulen besucht. Dies entspricht einem Anteil von rund 21% PflichtschülerInnen Wiens, was nach Schularten in Prozenten wie folgt aussieht:

---

Volksschule	22,0%
Hauptschule	29,1%
SPZ	26,5%
Polytechn. Schule	33,2%
AHS-Unterstufe	9,2%
<b>Gesamt</b>	<b>20,9%</b>

Man muss allerdings hinzufügen, dass die Staatsangehörigkeit der SchülerInnen nur unzureichend darüber Auskunft gibt, wie groß die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist, oder wie groß der Anteil der bilingualen SchülerInnen ist. Denn in der Tat ist der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch deutlich höher als der Anteil ausländischer SchülerInnen. Demnach liegt er in den Wiener Volksschulen bei 38,8% und in den Hauptschulen bei 45,3%.

Was den Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den anderen Schularten anbelangt, schaut es wie folgt aus:

BMS	36,3%
BHS	19,7%
AHS	17,8%

Man kann also festhalten, was wiederum u.a auch von der internationalen Bildungsstudie PISA bestätigt wurde, dass die Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch nach wie vor eine beträchtliche Gruppe darstellen, die zusätzliche Förderung braucht. Dies gehört durch ein gerechteres Schulsystem mit zeitgerechten Maßnahmen kompensiert und neugestaltet. Die SBM leistet dazu einen Beitrag, in dem sie „**Informieren – Fördern – Begleiten**“ als ihre Leitfäden betrachtet. Als Richtlinie gilt, dass versucht wird, den Benachteiligten zu etwas mehr Chancengleichheit zu verhelfen.

Es ist klar, daß aus dieser Situation zahlreiche soziale, interkulturelle, pädagogische, aber auch verwaltungstechnische Probleme entstehen können. Aufgrund ihrer Herkunftskultur standen und stehen viele MigrantInneneltern noch immer dem österreichischen Schulwesen und den Erziehungsnormen ungenügend aufgeklärt gegenüber. Andererseits sehen sich viele

Lehrer und andere im Schulwesen tätige Inländer in der Praxis mit anderen Kulturtraditionen, Normen, Wertvorstellungen konfrontiert und mangels Erfahrungen und entsprechender Ausbildung dadurch oft überfordert. So entstand die Notwendigkeit eines neuen Konzeptes „Interkulturelle Erziehung“, die nicht nur für die Pädagogik, sondern auch für die Gesellschaft eine Neuorientierung verlangte. Die Zusammenarbeit der Schulen mit den MigrantInneneltern wird vielfach durch Sprach- und Kulturbarrieren behindert. Neben den pädagogischen Fördermaßnahmen wie BegleitlehrerInnen, muttersprachliche LehrerInnen usw., hat sich die SBM seit ihrer Gründung als Clearing- und Vermittlungsstelle sehr bewährt, die zwischen Schulbehörden, Lehrern und MigrantInneneltern und SchülerInnen vermittelt und dazu beiträgt, Konflikte/n vorzubeugen und zu regeln. Vor allem geht es ihr darum, mit vorausschauenden Ideen und Projekten, schulischen sowie außerschulischen Maßnahmen, in der Wiener Schullandschaft entsprechende Impulse zu setzen.

### **Aufgabenbereiche der SBM:**

- Individuelle Beratung und Hilfestellung  
Beratung und Hilfestellung bei Fragen der Schullaufbahn; Vermittlung zwischen SchülerInnen/Eltern/Schulbehörden; Betreuung von Seiteneinsteigern und SPZ-gefährdeten Kindern; Schul- und Hausbesuche bei Kriseninterventionen; Vermittlung von Sprachkursen; Übersetzung von Schulmitteilungen an die Eltern u. ä.
- Projektarbeit und deren Durchführung  
Vorschulische Vorlaufgruppen (Es geht darum jene Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben, auf die Schule vorzubereiten; insgesamt 60 Unterrichtseinheiten, ca. 2,5 Monate); Nachhilfeprojekt; Sommerdeutschkurse; Beratung in anderen Sprachen; Erstellung von mehrsprachigen Schulinfo-Broschüren etc.
- Psychologische Unterstützung und Begleitung  
von MigrantKindern und Jugendlichen sowie deren Eltern bei Erziehungsfragen, bei Problemen in der Schule bzw. bei

Fragen der Schulbehörde als Unterstützung und in Kooperation mit den Wiener Schulpsychologen

- Allgemeine Informations- und Öffentlichkeitsarbeit  
Informationstätigkeit für Eltern und SchülerInnen in schulbezogenen Anlässen; Vorträge und Diskussionen über Herkunftskulturen, Integrationsprobleme, Schulsituation der Migrantenkinder; Mitwirkung bei der Lehreraus- und weiterbildung u.ä.

### **Einige Eckdaten aus dem Jahresbericht 2002/2003:**

- Telefonische Anfragen: 8268
- Persönliche Beratung der Parteien: 4691
- Schulbesuche: 368
- Hausbesuche: 28
- Behördenwege für Klienten: 41
- Übersetzungen: 55
- Schülerbetreuung: 1169
- Projekt „Vorschulische Vorlaufgruppen“: 944 Kinder in 95 Gruppen an 66 Schulstandorten, mit 188 LehrerInnen
- Projekt „Nachhilfe“: 450 SchülerInnen in drei Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) in 30 zeitlich begrenzten Gruppen, an 12 fixen Standorten; Vermittlung der Einzelnachhilfe für 118 SchülerInnen
- Projekt „Sommerdeutschkurs“: 255 außerordentlich geführte SchülerInnen in 17 Gruppen, an 14 Standorten
- Projekt „Beratungen in anderen Sprachen“ (neben Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch): Durch einen Erlass des Stadtschulrates bekanntgemacht, haben die Schulen am meisten Afghanisch, Indisch, Albanisch und Chinesisch in Anspruch genommen
- Zahlreiche Aktivitäten in der Öffentlichkeitsarbeit und bei der Aus- und Fortbildung von StudentInnen und LehrerInnen

---

Veronika Varbanova, Sonja Fasching, Veronika Fleischmann

## Die bulgarische Nachmittagschule

Der muttersprachliche Unterricht von Migrantenkindern findet im Rahmen der österreichischen Schule entweder als Freifach oder als unverbindliche Übung statt, oder außerhalb der österreichischen Schule im Rahmen einer so genannten Nachmittagschule. Diese Schulen – in Deutschland als Zusatzschulen, im englischsprachigen Raum als *additional schools* bezeichnet – werden teils von den jeweiligen Botschaften, teils von den Eltern finanziert.

Das Ludwig-Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung führt derzeit ein Projekt zu diesen Schulen durch. Die dem Projekt vorgelagerten Pilotstudien widmeten sich den chinesisch/taiwanesischen Nachmittagschulen und der bulgarischen Nachmittagschule, über die im Folgenden berichtet werden soll.

Die bulgarische Schule ist am Kühnplatz 7/10, im vierten Wiener Gemeindebezirk angesiedelt. Durch großes Engagement seitens der Eltern wurde die Schule ins Leben gerufen und existiert in der jetzigen Form schon seit zehn Jahren. Sie ist als „Freizeit-schule“ deklariert und wird als Verein geführt. Wobei im engeren Sinne die Schulstufen 1–4 und 11–12 durch die bulgarische Schule betreut werden, die 5. bis 10. Schulstufe, die auch an einem anderen Ort untergebracht sind, durch eine Muttersprachenlehrerin, die von der Wiener Schulbehörde finanziert wird.

Die finanzielle Unterstützung der bulgarischen Schule erfolgt durch gelegentliche Spenden von Privatpersonen oder der bulgarischen Kirche. Zusätzlich wird ein Mitgliedsbeitrag von 22 Euro pro Monat von den Eltern eingehoben.

Drei pädagogisch ausgebildete LehrerInnen unterrichten die insgesamt 80 SchülerInnen in Geschichte, Geographie, bulgarischer Sprache und Literatur. Der Unterricht findet pro Klasse für zwei Stunden bzw. ab der 5. Schulstufe für drei Stunden in der Woche statt und es wird ausschließlich auf Bulgarisch unterrichtet. Die Einteilung der Schulstufen erfolgt nach dem gleichen

Prinzip wie an öffentlichen österreichischen Schulen. Eine Anrechnung der bulgarischen Schule als ein Wahlpflichtfach im Rahmen der österreichischen Schule wird angestrebt.

Es werden ausschließlich Unterrichtsmaterialien aus Bulgarien verwendet. Da der Lehrplan für die Schule vom bulgarischen Unterrichtsministerium erstellt wird, stimmen die Bücher mit den Inhalten überein. Die notwendigen Lernmaterialien besorgen die Eltern, wenn sie ihren Sommerurlaub in Bulgarien verbringen. Am Ende des Schuljahres erhalten daher die SchülerInnen eine Liste jener Bücher, die sie im nächsten Schuljahr brauchen.

Die SchülerInnen werden, ebenso wie in der österreichischen Schule, von den LehrerInnen geprüft und beurteilt. Während des Schuljahres werden daher regelmäßig Tests durchgeführt und Referate vergeben. Die Noten entsprechen dem österreichischen System. Am Ende des Schuljahres erhalten die Kinder ein Zeugnis, welches vom bulgarischen Botschafter und dem bulgarischen Unterrichtsministerium unterschrieben und damit offiziell anerkannt wird.

Elternabende finden etwa zweimal im Jahr statt. Da die Schule ein Verein ist, wird am Beginn des Schuljahres eine Generalversammlung mit allen LehrerInnen und Eltern einberufen. Es besteht darüber hinaus regelmäßiger Kontakt zwischen den Eltern, vor allem der jüngeren Kinder, die diese zur Schule bringen und wieder abholen, und den LehrerInnen.

Nach Auskünften der bulgarischen LehrerInnen wäre eine Anerkennung der Schule als Wahlpflichtfach in der österreichischen Schule sehr zu begrüßen, da manche Kinder durch den zusätzlichen Unterricht belastet sind. Wie eine Befragung einiger Kinder zeigte, gehen sie trotzdem gerne in die bulgarische Schule und besuchen den Unterricht regelmäßig. Die LehrerInnen heben hervor, dass die Vermittlung kultureller Werte und das regelmäßige Praktizieren der Muttersprache für die SchülerInnen sehr wichtig sind. Allerdings bedauern sie, dass sich die Bedeutsamkeit solcher Schulen in der breiten Öffentlichkeit noch nicht durchgesetzt hat und bis jetzt wenig Toleranz gegenüber so genannten „unmodernen“ Sprachen wie die slawischen Sprachen vorhanden ist. Daher stehen zu wenig Fördermittel zur Verfügung.



---

Aus den durchgeführten Interviews mit den LehrerInnen lassen sich abschließend folgende Hypothesen formulieren:

- Die gezielte Auseinandersetzung mit der Muttersprache, über einen längeren Zeitraum hinweg, ist ausschlaggebend für den Erwerb der Zweitsprache.
- Gäbe es mehr Werbung für den muttersprachlichen Unterricht, würde die Muttersprache insgesamt an Bedeutung gewinnen. Die Nachmittagsschule wäre dann nicht mehr so wichtig, da die bulgarische Sprache im österreichischen Schulwesen mehr verankert wäre.
- Durch die Aufrechterhaltung des jetzigen Systems (Unterrichtssprache ist fast ausschließlich Deutsch) bleibt eine Hierarchie zwischen den Sprachen (Deutsch = wichtig, Bulgarisch = unwichtig) und letztendlich auch zwischen den Kulturen bestehen.
- Die kyrillische Schrift wird an Bedeutung gewinnen, sobald Bulgarien in die EU aufgenommen wird. Für die Kinder, die jetzt in Bulgarisch alphabetisiert werden, würde sich später somit ein Vorteil ergeben.
- Die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts – im Rahmen der österreichischen Schule oder in Form der Nachmittagsschule – und die damit zusammenhängende positive Einstellung zur eigenen Herkunft sollte auf jeden Fall unterstützt werden und zwar in Form von Aufklärung (mehr Datenmaterial), aber auch durch mehr finanzielle staatliche Beihilfe.

## Glossar

**Erstsprache:** Muttersprache. Migrantenkinder, die in einem mehr oder minder zwei/mehrsprachigen Kontext aufwachsen, verfügen mitunter über mehr als eine Erstsprache, wobei diese Sprachen nicht auf dem gleichen Niveau beherrscht werden müssen.

**Ethnie:** ist am ehesten mit Stamm, besser noch mit Volk zu übersetzen und kennzeichnet eine Gruppe, die über ähnliche Verhaltensmuster, kulturelle Traditionen, moralische Grundsätze, Rechtsnormen bzw. Vorstellungen verfügt, wobei innerhalb dieser Gruppe beträchtliche Unterschiede bestehen können.

Allerdings ist der Begriff sehr ungenau, da sowohl Gruppen als auch Untergruppen als Ethnien bezeichnet werden. Daher ist der Begriff Ethnie, ebenso wie → *Kultur* als Konstrukt zu verstehen, oder im Sinne ELWERTS als „Erfindung“ zu bezeichnen (ELWERT 1989, 13).

**Ethnische Identität:** Es gibt keine isolierte ethnische Identität, sondern nur „multiplikative Identitäten“, die zwar Unterschiedliches umfassen, die aber nicht voneinander subtrahiert werden können und nur gemeinsam ein Ganzes ergeben (WING 2002, 163ff).

**Ethnizität:** bezeichnet zweierlei: einerseits die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und andererseits die → *ethnische Identität*.

**Fremdsprache:** In Kursen oder in der Schule erworbene Sprache, die im Alltag nicht gesprochen wird. In der österreichischen Schule werden darunter Englisch, Französisch, manchmal Russisch oder Spanisch oder die alten Sprachen (Latein, Griechisch) verstanden. Nur in wenigen Fällen werden andere Fremdsprachen (Italienisch, Ungarisch, Tschechisch, Chinesisch) angeboten.

**Kultur:** Das mittlerweile in der Wissenschaft überholte Verständnis von Kultur ging davon aus, dass jede → *Ethnie* eine eigene Kultur besitzt, und weiters, dass jedes Individuum mit der Geburt in diese Kultur eintritt und, sozusagen unbewusst, alle Bestimmungsmerkmale derselben übernimmt. KEESING nennt es die „Korallenriff-Konzeption“ (KEESING 1994, S.306), die durch strikte Abgrenzung, Selbstgenügsamkeit und Selbstreproduktion gekennzeichnet ist und ahistorisch gedacht wird. Diese Annahme leitet auch weiter zur Rede von „der türkischen Kultur“ oder „der österreichischen Kultur“. Ein derartiges Modell bedingt auch eine klare Abschottung gegenüber dem Äußeren, dem Fremden.

Demgegenüber gehen Ethnologie, Soziologie und Pädagogik heute von der Vorstellung aus, dass Kultur sowohl in der Geschichte veränderbar ist als auch dass es beständig zu gegenseitigen Beeinflussungen kommt. Das wohl auffälligste Kennzeichen von Kultur ist, dass die Variationen inner-

halb einer Gruppe bzw. Gesellschaft größer sind als zwischen verschiedenen Gruppen bzw. Gesellschaften. Nach BARTH ist Kultur durch „Vieltimmigkeit, eine Vielzahl möglicher Interpretationen und Veränderung“ (BARTH 1994, 356) charakterisiert und es kommt auf die eigene Position *und* auf die eigenen Interessen an, ob eine andere Gruppe als kulturell gleich oder anders verstanden wird. Zuschreibungen wie „die türkische Kultur“ können daher nicht getroffen werden, weil die Unterschiede innerhalb dieser, wie in jeder anderen Kultur, so groß sind, dass sich nur sehr oberflächlich formulierte Gemeinsamkeiten feststellen lassen.

**Migration:** Seitdem Menschen auf der Erde leben, findet Migration statt. Es gibt Schätzungen, dass ab dem Ende des 19. Jahrhunderts ca. 200 Millionen Menschen ihre Heimat verlassen haben, am Ende des 20. Jahrhunderts haben sich Migrationsbewegungen derart gesteigert, dass bereits von einer „neuen Völkerwanderung“ gesprochen werden könnte.

Es ist zwischen internationaler Migration (über Landesgrenzen hinweg) und Binnenmigration (innerhalb der Landesgrenzen) zu unterscheiden. Auswanderung wird als Emigration, Einwanderung als Immigration bezeichnet.

Die üblicherweise getroffene Unterscheidung zwischen Arbeitsmigration und Flucht ist nur oberflächlich betrachtet richtig, da sie die vielfältigen, miteinander verwobenen Gründe für Auswanderung nicht berücksichtigt.

**Schulsprache:** Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind dadurch benachteiligt, dass sie sich in einer Zweitsprache (→ *Zwei/Mehrsprachigkeit*) Bildung erwerben müssen. Wie REICH/ROTH et al. feststellen, dauert der Erwerb dieser Zweisprache im besten Fall drei, im schlechtesten Fall acht Jahre. (REICH/ROTH et al. 2002)

**Zwei/Mehrsprachigkeit:** Europa bildet innerhalb der Welt einen Sonderfall – während in vielen Staaten Afrikas, Asiens und Amerikas Mehrsprachigkeit immer schon üblich war, definieren sich die europäischen Staaten über *die* Nationalsprache. Die Schule als Institution des Nationalstaates sieht daher die Nationalsprache – unhinterfragt – als einziges Medium der Bildung an (→ *Schulsprache*)

**Zweitsprache:** Wenn die Familiensprache von der in der Region üblichen Sprache (in Österreich zum überwiegenden Teil Deutsch) abweicht, dann erwerben anderssprachige Personen, die z.B. Türkisch, „Serbokroatisch“ oder Polnisch als Erstsprache haben, diese Zweitsprache in einem informellen Rahmen, z.B. an der Arbeitsstelle, im Freizeitbereich oder in der Schule. Es gelingt in den meisten Fällen, die notwendigen kommunikativen Fertigkeiten zu erwerben. Um allerdings die Zweitsprache auf einem abstrakten Niveau beherrschen zu können, das seinerseits die Basis bildet für den Besuch einer höheren Schule (AHS, HAK, HTL), ist eine zusätzliche schulische Förderung oder der Besuch einschlägiger Sprachkurse notwendig.

## Literatur

- Barth, F. (1994): A Personal View of Present Tasks and Priorities in Cultural and Social Anthropology. In: Borofsky, R. (ed, 1994), 349-360.
- Borofsky, R. (ed, 1994): *Assessing Cultural Anthropology*. New York et al.
- Elwert, G. (1989): *Nationalismus und Ethnizität*. Berlin.
- Gogolin, I (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York.
- Gogolin, I. (2002): Linguistic and Cultural Diversity in Europe. *European Educational Research Journal* 1, 123-138.
- Haller, D. (1995): Über die Wiederkehr des biologisch-kulturalistischen Denkens. Internet-Publikation [[http//amor.rz.hu-berlin.de/~h0920cyt/VKEW.html](http://amor.rz.hu-berlin.de/~h0920cyt/VKEW.html)] 05.08.2002.
- Keesing, R.M. (1994): Theories of Culture Revisited. In: Borofsky, R. (ed, 1994), 301-310.
- Reich, H.H./Roth, H.-J. et al. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Freie Hansestadt Hamburg. Online-Dokument [[www.ingrid-gogolin.de/files/Gutachten.pdf](http://www.ingrid-gogolin.de/files/Gutachten.pdf)] 28.2.2004.
- Wing, A.K. (2002): Critical Race Feminism. In: Goldberg, D.T./Solomos, J. (eds, 2002): *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford, 160-169.

## KURZREZENSIONEN

### In die Haut des anderen schlüpfen

Die Gefahr des „Schwarz-Weiß-Malens“

Lutz van Dijk:

#### **Haut hat viele Farben.**

*Aufwachsen in der multikulturellen Gesellschaft*

Erschienen in der Reihe Thema: Kinder

Patmos Verlag Düsseldorf, 1996; 160 Seiten

Ein pädagogischer Ratgeber, der aufdeckt und schockiert. Dabei ist es die nackte Wahrheit, mit der Lutz van Dijk seine Leser konfrontiert. In seinem Buch „Haut hat viele Farben. Aufwachsen in der multikulturellen Gesellschaft“ beschreibt er Einzelschicksale und gibt Anregungen für das Leben in einer multikulturellen Umwelt.

*„Heute im Turnen, da hat sie gesagt: „Schwarzer Mann, komm mal her!“ – das sagt sie immer zu mir. Bei den anderen, da sagt sie Peter, Oliver oder Elvira. Aber zu mir sagt sie nur „Schwarzer Mann“.*

Tadesse, in Äthiopien geboren, wird nach dem Tod seines Vaters zum Straßenkind. Zur Adoption kommt er schließlich nach Deutschland, doch was er hier an Diskriminierung erlebt, verkraftet seine Kinderseele nicht. Mit elf Jahren erhängt sich Tadesse am Kleiderschrank seines Kinderzimmers. Die Kriminalpolizei spricht von einem „Unfall beim Spielen“.

In seinem Buch „Haut hat viele Farben. Aufwachsen in einer multikulturellen Gesellschaft“ schildert Lutz van Dijk beispielhaft das Schicksal von Menschen, die aufgrund ihrer Andersfarbigkeit mit verbalen und physischen Übergriffen konfrontiert wurden. Er zeigt auf, dass oftmals unbedachte alltägliche Aussagen Vorurteile schüren, die zu einer Kluft zwischen „uns und den anderen“ führen. So etwa wurde der Begriff „Neger“ lange als Synonym für Menschen mit schwarzer Hautfarbe verwendet, und das Lied von den „10 kleinen Negerlein“ zählt in vielen Familien noch heute zum traditionellen Liedgut der „schönsten deutschen Kinderlieder“. Der Problematik von traditionellem Lied- und Spielgut räumt van Dijk in seinem Buch

Platz ein, indem er zum einen auf deren Inhalte und Auswirkungen aufmerksam macht, zum anderen Alternativen aufzeigt. So etwa erzählt eine junge Mutter von der Faszination ihres Sohnes an den „zehn kleinen Negerlein“, die mit einer Kinderliederkassette und dem entsprechenden Buch begann. Trotz dem die Freude des Sohnes an den „Negerlein“ völlig unbefangen war, beschloss die Mutter, ein „Gegenbilderbuch“ zu entwerfen. Entstanden ist das Buch „Zehn kleine Menschenkinder“.

Das in vier Teile gegliederte Buch „Haut hat viele Farben“ ist keine wissenschaftliche Abhandlung der besprochenen Themen. Vielmehr ist es als Ratgeber für die pädagogische Praxis zu verstehen und trägt zur Reflexion eigener Sichtweisen und Verhaltensmuster bei. Der erste Teil liefert eine Bestandsaufnahme des Umgangs mit „Andersfarbigen“. Kinder, Eltern und Pädagogen berichten von ihren großteils schmerzlichen Erfahrungen. Darunter Jean-Jérôme, ein aus Zaire stammender Pädagoge, der Beispiele aus dem Schulalltag liefert. („Du bist nur nach Deutschland gekommen, weil man bei euch vor Hunger stirbt. Hier in Deutschland kannst du futtern, soviel du willst.“) Der zweite Teil, der sich dem Thema „Rassismus im Kopf“ widmet, wirft einen Blick auf die historische Dimension von Rassismus, auf Sexismus und die Behandlung entsprechender Fälle von Seiten der Polizei, Justiz und Politik. Die beiden abschließenden Teile beinhalten Ideen zum Zusammenleben zu Hause und in der Schule, wiederum eingebettet in persönliche Geschichten. Der Autor beschreibt Kriterien für den interkulturellen Unterricht, fordert zur Stärkung des Individuums auf und zum Zusammenschluss in Gruppen, um stärker nach Außen aufzutreten.

Die aufrüttelnden Fallbeispiele sprechen für sich, lösen Denkprozesse aus und könnten die teils „pädagogisierenden“ Ergänzungen durchaus entbehren. Dennoch ist das Buch ein wertvoller Leitfaden für Eltern und Erzieher, liefert Adressen von Beratungsstellen und eignet sich durchaus für den Einsatz im Unterricht.

*Im Land der Blaukarierten sind alle blaukariert.*

*Doch wenn ein Rotgefleckter sich mal dorthin verirrt, dann rufen Blaukarierte: „Der passt uns doch nicht!*

*Er soll von hier verschwinden, der rotgefleckte Wicht!“*

...

*Im Land der Buntgemischten sind alle buntgemischt.*

*Und wenn ein Gelbgetupfter das bunte Land auffrischt,*

*dann rufen Buntgemischte: „Willkommen hier im Land!*

*Hier kannst du mit uns leben, wir reichen dir die Hand!“*

(Hoffmann, Klaus W.: Das Lied vom Anderssein)

Rezension von Gertraud Eibl

Karl Rieder

**Herkunftssprache, Zielsprache.**

Studienverlag, 2000

Dieses Buch von Karl Rieder, Professor für Angewandte Sprachwissenschaft und Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Akademie in Wien, ist Ergebnis einer Kooperation von Partnern aus vier europäischen Ländern (Griechenland, Schweden, Ungarn und Österreich) im Rahmen des Sokrates-Aktion Comenius II Projektes in den Jahren 1998-2000, dessen Intention die Stützung der Mehrsprachigkeit in multikulturellen Pflichtschulklassen war.

Zahlreiche Gespräche im Rahmen des Projektes ergaben, dass Lehrkräfte auf eine multikulturelle Klasse nicht ausreichend vorbereitet sind und linguistisch-fachliche Unterstützungen im Unterrichtsprozess mit Kindern anderer Muttersprachen benötigen. Zielsetzung des Buches ist es den Lehrern/innen Hilfestellung zu gewähren, sprachspezifische Lernprobleme durch die Analyse der Herkunftssprache zu entdecken, um danach die entsprechende Förderung gewährleisten zu können.

Hauptthese des Buches ist, dass die Beurteilung des Sprachlehr- und -lernprozesses nur auf der Grundlage von gesichertem Basiswissen über die Herkunftssprache zugewanderter (allochthoner) Kinder erfolgen kann. Diese Auseinandersetzung

kann auch helfen den kulturbezogenen Egozentrismus und die damit verbundenen Stereotypen und Vorurteile zu überwinden.

Der Autor Karl Rieder vermittelt einen differenzierten linguistischen Überblick über die meist vertretenen Sprachen in den Wiener Klassen (Türkisch, Kroatisch, Bosnisch und Albanisch). Der erste Schritt einer gezielten Auseinandersetzung mit den Herkunftssprachen ist der Erwerb von Kenntnissen zu den jeweiligen sprachlichen Besonderheiten (z.B. Singular-Plural, Deklinationen, Konjugationen, Satzbau etc.). Damit verbunden sollte auch die Fähigkeit der Lehrkraft sein, die eigene Muttersprache reflektieren und analysieren zu können. Und schließlich sollte die Entwicklung von sprachlichem Bewusstsein angestrebt werden. Diesen Schritten widmet sich der Autor ausführlich in den Kapiteln 2–4.

Exemplarisch soll das Türkische als häufigste Herkunftssprache in Wiener Schulen vorgestellt werden. Nach der allgemeinen Einführung in die türkische Sprache geht Karl Rieder auf die konkreten Schrift- und Lautanalysen ein, anhand welcher man die sprachspezifischen Differenzierungen zwischen Deutsch und Türkisch feststellen kann. Dieses hat besondere Relevanz für die Unterscheidung der grundsätzlichen orthographischen und morphologisch-syntaktischen Konstruktionstypen. Ob ein Kind in Türkisch oder in Deutsch alphabetisiert wird, hat Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des Kindes in Schrift und Laut (und somit auch auf seine gesamte Schullaufbahn).

Karl Rieder weist auf phonologische und morphosyntaktischen Lernprobleme hin, wie zum Beispiel die Tatsache, dass die türkische Sprache keine Langvokale kennt. Auch Diphthonge (au, eu) sind nicht vorhanden, und wird das Kind mit solchen Worten konfrontiert, dann löst es das Problem aus seinem Sprachverständnis heraus durch das Einschleichen von so genannten Sprosskonsonanten. Die bekannten Leseschwierigkeiten ergaben sich vor allem dort, wo die beiden Sprachen unterschiedlich phonemisch realisiert werden.

Der Autor demonstriert anhand konkreter Beispiele, wie eine Detailanalyse der türkischen Sprache vor sich geht und führt durch die einzelnen Schritte bis zu spezifischen Maßnahmen. Im



ersten Schritt sollte der zu analysierende Text durchnummeriert werden, als zweiter Schritt folgt die Bestimmung von Analyseebenen. Und schließlich wird eine differenzierte Analyse auf den einzelnen Ebenen durchgeführt. Nach der sprachlichen Diagnostik folgen die Maßnahmen: die zusammenfassende Bewertung der Analyseergebnisse, Herausarbeiten der Stärken und der Bedürfnisse, sowie die Entscheidung über die nächsten Lehr- und Lernschritte.

Ein umfangreiches Glossar ermöglicht die Fülle von linguistischen Begriffen rasch und zuverlässig nachzuschlagen.

Die multilinguale Klasse ist unsere Gegenwart und auch unsere Zukunft. Im Hinblick auf die erfolgte und zukünftig noch weiter gehende Osterweiterung der EU müssen unsere bisherigen Einstellungen über die typische Schulklasse, die monolingual sei, geändert werden.

Rezension von Dasa Janousek

Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hg.)

**Zuwanderungspolitik im Zeichen der Globalisierung**

*Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*

Aus der Reihe: Interkulturelle Studien Bd. 5

Verlag für Sozialwissenschaften 2. Aufl. 2003.

Durch den Globalisierungsprozess gewinnt das Phänomen der Migration seit einiger Zeit an Brisanz. In fast allen Teilen der Welt nehmen die Wanderungsbewegungen zu, sei es, weil Menschen jenseits der Grenzen ihres Herkunftslandes einen Arbeitsplatz und eine Existenzgrundlage für sich und ihre Familie zu finden hoffen, sei es, weil sie aufgrund politischer Verfolgung, religiöser, rassistischer bzw. geschlechtsspezifischer Diskriminierung, ökologischer Katastrophen oder vor (Bürger-)Kriegen fliehen müssen. Gleichwohl fand die Zuwanderung in der Diskussion über das Thema „Globalisierung“ bisher wenig Berücksichtigung. Der Sammelband will in mehrfacher Hinsicht einen Beitrag zu dieser Debatte leisten: Die Aufsätze im ersten Teil des Buches beleuchten den Zusammenhang zwischen Globalisie-

zung und Wanderungsbewegungen; die folgenden behandeln den politischen Umgang mit Flucht, Migration und Minderheiten; der abschließende dritte Teil konzentriert sich auf Fragen der Integration und die Perspektiven einer multikulturellen Demokratie.

**Aus dem Inhalt:**

Mit Beiträgen von: Johan Galtung, Franz Nuscheler, Steffen Angenendt, Christoph Butterwegge, Annette Treibel, Mark Holzberger, Carolin Reißlandt, Gudrun Hentges, Bernhard Santel, Dieter Oberndörfer, Peter Kühne, Mark Terkessidis, Erol Yildiz

---

## AutorInnen

**Ljubomir Bratic**, Philosoph, Sozialwissenschaftler und Aktivist,  
BUM – Büro für ungewöhnliche Maßnahmen in Wien  
ljubomir@vienna.at

**Simon Burtscher**, Soziologe, Institut „Okay. zusammen leben“  
simon.burtscher@okay-line.at

**Christoph Butterwegge**, Politikwissenschaftler, Universität Köln  
hankeln@ewbibl.ew.uni-koeln.de

**Gertraud Eibl**, Studentin an der Europäischen Journalismus Akademie,  
Wien  
gertraud.eibl@gmx.net

**Gero Fischer**, Slawist, Universität Wien  
gero.fischer@univie.ac.at

**Elfie Fleck**, Lehrerin, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und  
Kultur Abt. V/12, Referat für interkulturelles Lernen  
elfie.fleck@bmbwk.gv.at

**Wolfgang L. Gombocz**, Philosoph, Universität Graz  
wolfgang.gombocz@uni-graz.at

**Dasa Janousek**, Studentin der Erziehungswissenschaft, Universität  
Wien  
dasa@janousek.at

**Gabriele Khan-Svik**, Erziehungswissenschaftlerin, Ludwig-Boltzmann-  
Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulfor-  
schung, Wien  
gabriele.khan@univie.ac.at

**Herbert Langthaler**, Ethnologe und Publizist,  
asylkoordination österreich  
langthaler@asyl.at

**Gabi Lener**, Volksschullehrerin, Wien  
gmlener@gmx.at

**Michael Sertl**, Soziologe, Pädagogische Akademie des Bundes, Wien  
sem@pabw.at

**Adelheid Unterwurzacher**, Sedat Demirdegmez,  
VolksschullehrerInnen, Wien  
heidiunt@gmx.at

**Veronika Varbanova**, Studentin der Soziologie, Universität Wien  
varbanova\_veronika@yahoo.de

**Seraffetin Yildiz**, Schriftsteller, Schulberatungsstelle für MigrantInnen  
(SBM), Wien

## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
17	Lehreraus- und -fortbildung	€ 1,10
20	Schulreform Made in Austria	€ 1,10
21	Kreativitäten	€ 1,10
23	Wer will was von der Schule?	€ 1,10
24	Sonderschule	€ 1,10
25	Jugend ohne Politik?	€ 2,20
28	Lehrerpersönlichkeit I	€ 2,20
29	Lehrerpersönlichkeit II	€ 2,20
33	Linke Moral?	€ 2,20
34	Schule und Beruf/ Berufsschule	€ 2,20
35	Störfaktor Körper	€ 2,20
36	Naturwissenschaften	€ 2,20
37	Otto Glöckel	€ 4,40
38	Fremdsprachen- unterricht	€ 4,40
40	Arbeit & Bildung	€ 4,40
42	Ästhetik	€ 4,40
45	Gewerkschaft	€ 5,50
47	Schuleinstieg	€ 4,40
48	Konsumenten	€ 4,40
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	€ 5,00
51	Mozart 1789	€ 5,00
52	Bildungspolitik	€ 7,20
53	Sexualität	€ 7,20
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00
58	Museumpädagogik	€ 10,20
59	Analphabetismus	€ 5,00
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20
62	Community Education	€ 7,20
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20
64	Schulautonomie	€ 10,90
65	Traumschule	€ 5,00
66	Österreichische Identität	€ 7,20
67	Lernwidersprüche	€ 7,20
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20
70	Behindertenintegration	€ 10,90
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20
72	Friedenserziehung	€ 8,70
74	Projektunterricht	€ 7,20
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50
80	Reformpädagogik	€ 8,70
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70
85	Misere Lehre	€ 8,70
86	Erinnerungskultur	€ 8,70
87	Umwelterziehung	€ 8,70
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70
90	Macht in der Schule	€ 8,70
92	Globalisierung, Regional- isierung, Ethnisierung	€ 10,90
93	Ethikunterricht	€ 8,70
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90
95	Lebensfach Musik	€ 10,90
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeserziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 9,00
114	Integration?	€ 9,00
	in Vorbereitung:	
115	Roma und Sinti	
116	Pädagogisierung der Gesellschaft – Entschulung der Schule	