

Schule in der Fremde

Differenzierte Aspekte der Situation von ‚Flüchtlingskindern‘ in Tiroler Volksschulen

Diplomarbeit

an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol

Lehramt für Volksschule

Eingereicht von:

MMag. Edith Hessenberger

Betreut von:

Dr. Klaudia Kröll (Unterrichtswissenschaften)

Dr. Silvia Mascotti-Knoflach (Pädagogische Soziologie)

Innsbruck, 2006

*Unless our children begin to learn together,
there is little hope our people will ever learn
to live together.*

Thurgood Marshall,
erster afroamerikanischer Richter
des Obersten Gerichtshofes der USA

Inhaltsverzeichnis

Seite

1. Einführung.....	4
2. Migration und Asyl.....	8
2.1. Grundlegendes zum Thema Migration.....	8
2.2. Asyl in Österreich.....	13
2.3. Situation der Kinder von AsylwerberInnen.....	20
3. <i>Fremde</i> in der Klasse.....	22
3.1. AsylwerberInnen in Tirol.....	22
3.2. Kinder von AsylwerberInnen in Tiroler Schulen.....	23
3.3. Die Notwendigkeit des Schulbesuchs.....	26
3.4. Spezifische Problematiken.....	28
3.4.1. Psychische Aspekte.....	28
3.4.2. Gesundheitliche Aspekte.....	28
3.4.3. Soziale Aspekte.....	29
3.5. <i>Gastarbeiterkinder</i> und <i>Flüchtlingskinder</i> – ein Vergleich.....	30
4. Der Unterricht mit <i>Flüchtlingskindern</i>	33
4.1. Das Eigene und das Fremde.....	35
4.2. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Migration.....	37
4.3. Seiteneinsteiger und Vorbereitungsklassen.....	43
4.4. Mehrsprachigkeit in der Schule.....	45
4.5. Beispiele für den Umgang mit Diversität im Unterricht.....	48
5. <i>Flüchtlingskinder</i> in der Praxis – LehrerInnen berichten.....	55
5.1. Mit den Augen der LehrerInnen.....	55
5.1.2. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	62
6. Synthese und Perspektiven.....	66
7. Zusammenfassung.....	70
Bibliographie.....	71
Anhang: Interviewleitfaden.....	77

1. Einführung

Nicht zum ersten Mal in der Geschichte Europas ist Migration ein großes Thema. Nach zahlreichen großen und kleinen, freiwilligen und unfreiwilligen Völkerwanderungen wird uns heute allerdings suggeriert, dass die Ausmaße überhand nehmen und unser soziales Gleichgewicht ins Wanken bringen.

Viele Menschen aus allen Teilen der Welt sind bereits in den europäischen Ländern wohnhaft, viele andere hegen noch den Traum davon... in den Flüchtlingslagern Nordafrikas, in den Zellen der Schubhaft, in den Wartehallen europäischer Konsulate weltweit.

Migration *ist* Thema – und der Umgang mit Migration *muss* auch in der Schule Thema sein.

Unsere Gesellschaft läuft Gefahr, in eine xenophobische Irrationalität abzudriften. Die Angst vor dem Fremden, vor den Fremden, ist auch in Österreich deutlich spürbar. Die Arbeitslosigkeit, die wirtschaftliche Stagnation, der Wandel traditioneller und moralischer Werte – diese Phänomene machen Angst. Aber es ist ein Zirkelschluss, Einwanderer, AusländerInnen, Fremde dafür verantwortlich zu machen.

Die Äußerungen unserer irrationalen Angst bewirken nämlich nichts als Resignation und eine Verhärtung der Fronten. Die Angst vor der *Moslemisierung*¹, repräsentiert durch den Streit um das Kopftuch-Tragen oder durch Diskussionen um ein Minarett² in Telfs in Tirol, die vermehrten Immobilienanzeigen mit dem Vermerk „nur an Inländer“, die ablehnende Reaktion der Scharnitzer oder Haller Bevölkerung³ (aber auch vieler anderer) auf die Einquartierung von Asylwerbern in ihrer Gemeinde, all diese Themen prägen die öffentliche Diskussion.

Umso erschreckender ist es, wie wenig schon im Schulbereich an einer toleranten Haltung und interkulturellen Kompetenzen gearbeitet wird. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass sich Österreich bis heute nicht als Einwanderungsland sieht – eine Anschauung, welche die Realität bei Weitem verfehlt.

Es gibt pädagogische Konzepte, die ein Miteinander von Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund thematisieren. Es reicht allerdings nicht, diese Unterlagen in den Bibliotheksregalen stehen zu haben. Die kritische Auseinandersetzung mit Migration und ihren gesellschaftlichen und institutionellen Folgen muss für LehrerInnen Praxis sein, der Umgang damit im Unterricht muss gelebt werden. Doch dazu müssen entsprechende pädagogische Ansätze in der Lehrerausbildung und auch in der Lehrerfortbildung angesprochen oder vermittelt werden.

Gerade der Volksschulbereich bildet die Basis für die Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen. In dieser Altersgruppe können Kinder grundlegend in ihrem

¹ Thematisiert u.a. im österreichischen Film ‚Zur Lage‘ von Ulrich Seidel u.a.

² Die Diskussion um den Bau eines Minaretts in Telfs beschäftigte die Tiroler Öffentlichkeit im Herbst 2005.

³ <http://oe1.orf.at/highlights/24375.html> am 4.3.2006.

Sozialverhalten geprägt werden. Und schließlich ist der große Vorteil (!) der Volksschule, dass hier alle Kinder ungeachtet ihrer besonderen oder mangelnden Fähigkeiten, ungeachtet ihrer Herkunft und Sprachkenntnisse, *miteinander* unterrichtet werden. Die Volksschule ist der ideale Nährboden für einen optimalen Umgang mit Differenzen und Vielfalt.

Zielsetzung

Im Zentrum meiner Arbeit stehen Kinder von AsylwerberInnen. Untersuchungen haben ergeben, dass AsylwerberInnen und Flüchtlinge in der österreichischen Gesellschaft am meisten von Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung betroffen sind.⁴ Sie stehen quasi auf der untersten Sprosse der Hierarchie in der Gesellschaft.

Es ist natürlich für LehrerInnen besonders schwierig, Kinder einer derart stigmatisierten Randgruppe zu unterrichten. Interkulturelle Kompetenzen sind hier im höchsten Grade gefordert, denn vielfach fühlen sich LehrerInnen mit ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgabe gerade von den Eltern der Kinder allein gelassen oder unverstanden.

Diese Arbeit soll einerseits einen Einblick in die Arbeit der betroffenen LehrerInnen geben, andererseits versucht sie, die Situation von *Flüchtlingskindern* in der Schule, aber auch in der Gesellschaft, darzustellen.

Erfahren Kinder von AsylwerberInnen in ihrem Umfeld Diskriminierung? Inwiefern tragen sie ihre Erfahrungen und Probleme in die Schulklasse?

Welche spezifischen Schwierigkeiten mit Kindern von AsylwerberInnen ergeben sich im Unterricht und im Schulumfeld? Wie gehen die LehrerInnen mit der Situation um? Haben sie bestimmte Problemlösungsstrategien entwickelt? Diesen Fragestellungen soll hier nachgegangen werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, differenzierte Aspekte der Situation der *Flüchtlingskinder* zu beleuchten und schließlich auch noch einige praktische Anregungen für den Unterricht mit Flüchtlingskindern zu geben. Dazu ist es notwendig, sich näher mit verschiedenen pädagogischen Ansätzen, wie zum Beispiel der Ausländerpädagogik oder der Interkulturellen Pädagogik, auseinander zu setzen.

⁴ Dornmayer, Helmut: Fremdenfeindlichkeit im lokalen Kontext. Eine vergleichende Untersuchung zweier Linzer Stadtteile. (S.129-144) In: Fassmann, Heinz u.a. (Hg.): abgrenzen ausgrenzen aufnehmen. Empirische Befunde zur Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt 1999. S. 134.

Methodik

Zu diesem Zweck wähle ich eine induktive Vorgehensweise. Im Laufe der Arbeit werden verschiedene Perspektiven und Ansätze gesammelt, die schließlich zu einem ganzheitlichen Bild der Situation zusammengefasst werden.

Der erste Teil der Arbeit (Kapitel 2 und 3) stützt sich vor allem auf bereits vorhandene Literatur. Grundlegendes Wissen zu den betroffenen Themenbereichen wird hier wiedergegeben und dient der Arbeit als theoretisches Fundament. Ergänzt wird dieser Teil außerdem durch statistische Erhebungen der betroffenen Gruppen.

Der zweite Teil (Kapitel 4) soll einen Einblick in die schulische Praxis im Umgang mit Migration gewähren. Hier werden Beispiele für die Gestaltung des Unterrichts sowie einzelne Unterrichtsinhalte mit interkulturellem Schwerpunkt angeführt.

Im dritten Teil (Kapitel 5) wird der Status Quo an ausgewählten Tiroler Schulen mit hohem Anteil an *Flüchtlingskindern* erhoben. Dies geschieht vor allem durch Leitfadeninterviews, die schließlich qualitativ ausgewertet werden. Hier wird betroffenen LehrerInnen die Möglichkeit gegeben, ihre Sicht der Dinge und ihre persönlichen Erfahrungen mit Kindern von AsylwerberInnen darzulegen.

Im abschließenden Teil (Kapitel 6) werden die differenzierten Aspekte zu einem einheitlichen Ganzen zusammengeführt. Es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ist-Zustand und eine Fortschreibung der Entwicklung.

Grundlegende Begriffe

Schon im Titel wurde der Begriff *Flüchtlingskind* unter Anführungszeichen gesetzt. Das Recht auf Asyl wird zwar nur Flüchtlingen gewährt. Das Asylverfahren kann in Österreich aber mehrere Jahre dauern, und de facto sind es nicht nur politisch oder religiös verfolgte Menschen, die in Österreich um Asyl ansuchen. Vielfach handelt es sich auch um Menschen, die aus wirtschaftlichen Gründen nach Österreich kommen wollen. Suchen diese Menschen um Asyl in Österreich an, und bringen sie ihre Kinder mit hierher, so kommt es unter Umständen zu einem mehrjährigen Aufenthalt, auch wenn das Ansuchen schlussendlich abgewiesen wird. Auch den Kindern sogenannter Wirtschaftsflüchtlinge wird ein Schulbesuch ermöglicht – welches Schicksal sie hinter sich haben, ob sie Asyl-berechtigt sind oder nicht, ist noch ungewiss. Insofern ist in jedem Fall der Begriff *Kinder von AsylwerberInnen* zutreffend. Erst nach Ausstellung eines positiven Asylbescheids könnte man die Kinder als Flüchtlingskinder bezeichnen.

Ferner ist mir wichtig, den Begriff *AsylwerberIn* anstatt des umgangssprachlich viel häufiger gebrauchten Begriffes der *AsylantIn* zu verwenden. In der Presse hat sich bereits eine unterschiedliche Bedeutung dieser Begriffe herauskristallisiert. Handelt es sich um objektive Berichterstattung oder auch um wissenschaftliche Arbeiten, so wird im Allgemeinen der erstere Begriff benutzt. In der populistischen Sprache sowie der anklagenden

Berichterstattung wird gehäuft von Asylanten gesprochen, in diesem Zusammenhang kann das Wort schon beinahe als Schimpfwort verstanden werden.

Ebenso kann heute von *GastarbeiterInnen* nicht mehr die Rede sein. Es werden keine ArbeiterInnen mehr für begrenzte Zeit angeworben. Und jene Menschen, die in den 1970ern nach Österreich kamen, um zu arbeiten, sind entweder längst zurückgekehrt oder haben sich bereits in Österreich niedergelassen. Auch bei ihnen kann man nicht mehr von Gästen sprechen, sie zählen zur österreichischen Bevölkerung. Die Bezeichnung *GastarbeiterIn* wird heute weitgehend ersetzt durch den Begriff der *ArbeitsmigrantIn*, weil dieser die Rolle und Situation der Menschen wesentlich besser trifft.

Wie bereits deutlich geworden ist, wähle ich in dieser Arbeit zwecks verbaler Gleichbehandlung beider Geschlechter das Suffix *-In* beziehungsweise *-Innen*.

Unter Anführungszeichen werden im Text (den Titel der Arbeit ausgenommen) ausschließlich wörtliche Zitate gesetzt, Hervorhebungen sollen durch Kursivsetzung zur Geltung kommen.

2. Migration und Asyl

2.1. Grundlegendes zum Thema Migration

Das Phänomen der Migration ist so alt wie die Menschheit. Ökonomische, religiöse, politische oder andere Ursachen bewegten Menschen schon immer dazu, von vertrauten Gebieten in neue, vielversprechendere Gegenden zu wandern. Wanderungen gehören, in Geschichte und Gegenwart, zu den „existenziellen Grunderfahrungen der Menschen“⁵. Diese Migrationen liefen vorerst, wenn schon nicht kleinräumig, so doch über längere Zeit hin ab.

Durch den Imperialismus, die Industrialisierung und die in den letzten Jahrzehnten verstärkt deutlich werdenden Folgen der Globalisierung beschleunigten sich die Wanderungsbewegungen und die Distanzen wurden größer. Das globale Wanderungsvolumen ist in dieser kurzen Zeit beinahe exponentiell gewachsen.

Weltweit liegt die Zahl der MigrantInnen zur Jahrtausendwende bei über 150 Millionen. Das bedeutet, dass ungefähr 2,5 Prozent der Weltbevölkerung außerhalb ihres Geburtslandes oder dem Land ihrer Staatsbürgerschaft leben. Jedoch sind diese Angaben mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten. Die Binnenmigration überwiegt weltweit deutlich, ist aber statistisch schwer erfassbar, da viele Länder keine entsprechenden Daten erheben. Die tatsächlichen Wanderungszahlen sind deshalb vermutlich noch deutlich höher anzusetzen.⁶ Dazu trägt auch die zunehmende irreguläre Zuwanderung bei, denn sie kann von den statistischen Ämtern nur unzureichend erfasst werden.⁷

Süd-Nord-Migration

Verliefen die Wanderungsströme noch im 19. Jahrhundert vor allem aus Europa in die dünn besiedelten Länder der Neuen Welt, so führten die dominierenden Wanderungen des 20. Jahrhunderts hauptsächlich vom *Süden* nach *Norden*⁸. *Süden* meint in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich die geographisch südlich gelegenen Länder, sondern vielmehr den Gegenpart zu den hoch industrialisierten Ländern vor allem Europas und Nordamerikas: Die Bezeichnung *Länder des Südens* ersetzt somit zunehmend den (politisch nicht mehr ganz korrekten, weil verzerrenden) Begriff der *Entwicklungsländer*.

⁵ Bade, Klaus J.: Einführung. Das Eigene und das Fremde – Grenzerfahrungen in Geschichte und Gegenwart. (S. 15–25). In: Bade, Klaus J. (Hg.): Deutsche im Ausland. Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. Darmstadt 1992, S. 15.

⁶ Hödl, Gerald u.a.: Internationale Migration: Globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? (S. 9-24) In: Karl Husa u.a. (Hg.): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? (= Historische Sozialkunde 17.) Wien 2000. S. 10.

⁷ Hillmann, Felicitas: Kontrastpunkt zu großen Zahlen. Migrationsdaten unter der Lupe. (S.57-59) In: Geographische Rundschau 2/2001. S. 57.

⁸ Noflatscher, Heinz: Arbeitswanderung in Agrargesellschaften in der frühen Neuzeit. (S. 63-98) In: Geschichte und Region. (= Heft 2). Bozen 1993. S. 63.

Räumlich betrachtet konzentriert sich die internationale Migration auf relativ wenige Staaten. Auf die sieben wohlhabendsten Länder der Welt (G7: USA, Kanada, Japan, Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Italien) entfallen allein ein Drittel der internationalen MigrantInnen. In Westeuropa ist die Zuwanderung neben dem verstärkten Familiennachzug und der ansteigenden Zahl an Asylsuchenden zunehmend durch undokumentierte Migration geprägt. Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs kam es zu einem Anstieg der Zuwanderung aus Osteuropa, doch blieb diese hinter dem befürchteten *Massenexodus* zurück.

Besonders dynamisch ist die internationale Migration allerdings in den Entwicklungsländern selbst. So sind die Regionen Südasiens, Südostasiens und Ostasiens, Westasiens und Afrika südlich der Sahara aktuell besonders stark von Migration betroffen. Neue Zuwanderungsziele sind einerseits die Erdöl exportierenden Länder, andererseits die *newly industrializing countries*.⁹

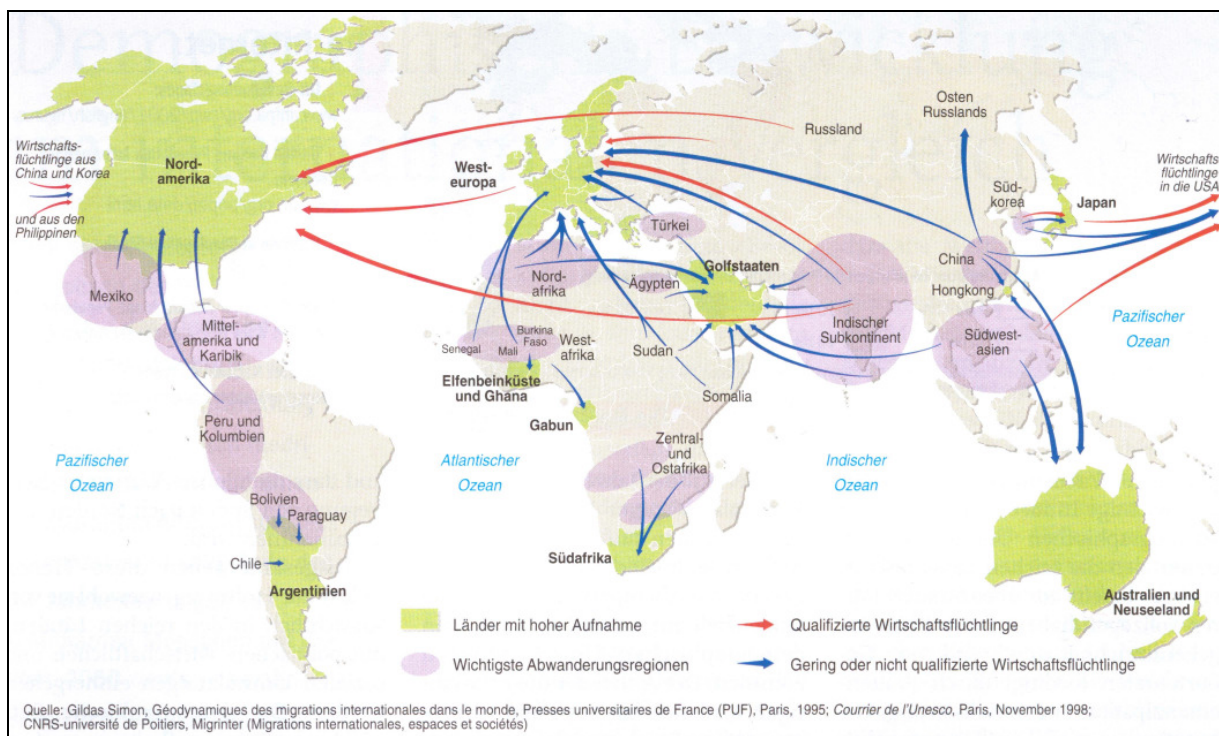


Abb.1: Wirtschaftsflüchtlinge 1990-2000¹⁰

In die klassischen Industrieländer und andere wirtschaftlich aufstrebende Länder wandern in erster Linie ArbeitsmigrantInnen, während die weltweit geschätzten 50 Millionen Flüchtlinge nur zu einem geringen Anteil nach Europa oder Nordamerika kommen. „Dies ist insofern zu unterstreichen, als der ausländerfeindliche Diskurs in der Europäischen Union oder in den

⁹ Hödl (2000), S. 12.

¹⁰ Noin, Daniel: Globale Migrationsströme. (S. 54-55) In: *Le monde diplomatique* (Hg.): *Atlas der Globalisierung*. Berlin 2005. S. 54.

USA suggeriert, die reichen Länder würden mit Flüchtlingen ‚überschwemmt‘. Tatsächlich aber tragen [...] die armen Länder die Hauptlast der Flüchtlingsbetreuung.“¹¹

Nach wie vor weist Nordamerika mit rund einer Million Wanderungsgewinn pro Jahr die meisten Zuwanderer auf. Dahinter folgt Europa mit ungefähr 750.000 und Australien mit 100.000. Alle anderen Großräume weisen eine negative Wanderungsbilanz auf.¹²

Migrationstypen

Die wissenschaftliche Betrachtung unterscheidet im Allgemeinen zwischen *freiwilligen Wanderungen* und *Zwangsmigrationen*. Von *freiwilliger Wanderung* spricht man, wenn sich die MigrantIn aus freien Stücken zu einer Ortsveränderung entschließt. Unter *Zwangsmigration* werden die Phänomene der Flucht, Vertreibung und Umsiedelung zusammengefasst. Auch die Flucht vor Hungersnöten, lebensbedrohenden Umweltzerstörungen oder -katastrophen sowie vor politischer Verfolgung oder Unterdrückung kann als *Zwangsmigration* definiert werden.¹³

In den Zielländern handelt es sich bei den wichtigsten Wanderungstypen um ArbeitsmigrantInnen, Flüchtlinge oder auch Familiennachzügler. Auch die Feminisierung der Wanderungen folgt diesem Muster. Immer häufiger handelt es sich bei Arbeitsmigrantinnen und Flüchtlingen um Frauen.¹⁴

Diese Flüchtlinge werden als AsylwerberInnen sehr exakt registriert. Was die internationale freiwillige Migration betrifft, liegen allerdings nur selten präzise Statistiken vor. Insgesamt steigt die Zahl der Menschen, die nicht mehr in ihrem Geburtsland leben, ständig. Handelte es sich 1965 noch um 75 Millionen, so war der globale Anteil an MigrantInnen im Jahr 2000 bereits auf 150 Millionen gestiegen, das sind zwei Prozent der Weltbevölkerung. Von zehn MigrantInnen können bei neun wirtschaftliche Gründe und nur bei einem politische Gründe für die Abwanderung angenommen werden. Bei diesen *Wirtschaftsflüchtlingen* handelt es sich neben unqualifizierten Arbeitskräften immer häufiger um hoch qualifizierte Fachkräfte und, wie schon erwähnt, zunehmend auch um Frauen.¹⁵

Es ist das Wohlstandsgefälle zwischen den Ländern des Südens und jenen des Nordens, das Migrationprozesse beschleunigt. Die Zielländer können scheinbar keinen Einfluss darauf nehmen und wählten als Lösungsweg schon in den 1970er Jahren Zuwanderungsbeschränkungen. Diese Problemlösungsstrategie ist bis heute die gleiche geblieben. Bei der Auswahl der MigrantInnen, die eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis erhalten sollen, spielen vor allem Nützlichkeitskriterien eine Rolle. Zugelassen wird vor allem, wer dem Staat von

¹¹ Hödl (2000), S. 13.

¹² Bähr, Jürgen: Bevölkerungsgeographie. Verteilung und Dynamik der Bevölkerung in globaler, nationaler und regionaler Sicht. Stuttgart 1997. S. 314 f.

¹³ Knox, Paul und Sallie Marston: Humangeographie. Berlin/Heidelberg 2001. S.152 f.

¹⁴ Bähr (1997), S. 314.

¹⁵ Noin, (2005), S. 54.

Nutzen ist. Die weitere Folge aus diesen Zuwanderungsbeschränkungen ist, dass viele MigrantInnen auf illegalen Wegen ins Land kommen.¹⁶

Wirtschaftsflüchtlinge und das Asylwesen

Der Begriff *Wirtschaftsflüchtling* ist im Sprachgebrauch daher sehr negativ besetzt. In ihm schwingt der Vorwurf mit, das Ursprungsland in desolatem Zustand verlassen zu haben und nun in den Norden zu kommen und unverdienterweise (und ohne etwas beizutragen) vom dortigen Wohlstand profitieren zu wollen.

Mit diesem Vorwurf müssen sich auch viele AsylwerberInnen auseinandersetzen. AsylwerberInnen wird generell unterstellt, dass sie sich als politische Flüchtlinge tarnen und in Wahrheit ‚nur‘ Wirtschaftsflüchtlinge seien.¹⁷ Definiert wird der Begriff des Flüchtlings durch die 1951 unterzeichnete Genfer Flüchtlingskonvention, erstellt durch das UN-Hochkommissariat für Flüchtlingsfragen (UNHCR). Damals betraf diese erstmalige international koordinierte Regelung vor allem Opfer des Zweiten Weltkriegs, später vermehrt Flüchtlinge aus den kommunistischen Ländern. Wurden die damaligen Flüchtlinge von den Aufnahmestaaten mit offenen Armen empfangen, so hat sich die Situation heute grundlegend geändert. In den 1980er-Jahren verfügte der UNHCR über 60 Dollar pro Flüchtling, heute ist dieser Betrag auf 40 Dollar geschrumpft. Die Industriestaaten trachten danach, ihre Grenzen immer dichter abzuschotten, durch Einführung von Regelungen wie jener des *sicheren Drittlandes*¹⁸ werden den Zielländern vermehrte Abschiebungen erheblich erleichtert.¹⁹

Im Zusammenhang mit sogenannten *Wirtschaftsflüchtlingen* ist es wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass nur jene Menschen Asylrecht genießen, die politisch verfolgt werden. Dies trifft auf viele Menschen, die zum Beispiel vor humanitären oder Umweltkatastrophen fliehen müssen, nicht zu. Diese haben höchstens die Chance, aus konkreten humanitären Gründen abseits der Genfer Flüchtlingskonvention als *De-facto-Flüchtlinge* aufgenommen zu werden. Auch diese Menschen werden aus Unkenntnis ihrer Situation häufig als unrechtmäßige Wirtschaftflüchtlinge bezeichnet.

Der größte Teil dieser Flüchtlinge wird allerdings nicht in Europa, sondern in anderen Ländern, wie Pakistan oder Iran, oder in den Nachbarländern des betroffenen Gebietes angenommen. So haben kleinere, ärmere Staaten wie Tansania, Guinea oder Sudan einen

¹⁶ Noin (2005), S. 54 f.

¹⁷ Einen aufwändigen Versuch, dieses Vorurteil zu belegen, stellt beispielsweise das äußerst fremdenfeindliche österreichische Buch *Asylconnection* von Hermann Winkler dar.

¹⁸ Asylgesetz 2005: Drittstaatsicherheit nach § 4. Siehe: www.bmi.gv.at/downloadarea/kunsttexte/asylgesetz2005.pdf am 4.6.2006.

¹⁹ Rivière, Philippe: Flüchtlinge, Vertriebene und Asylsuchende. (S. 90-91). In: Le monde diplomatique (Hg.): Atlas der Globalisierung. Berlin 2005. S. 90.

deutlich höheren prozentualen Anteil von Flüchtlingen in der Gesamtbevölkerung als Österreich oder andere europäische Staaten.²⁰

Durch die Angst, aufgrund vermehrter Zuwanderung das Wohlstands-Polster gegenüber den Ländern des Südens einzubüßen, kommt es zu einer verstärkten Politisierung der Asylsituation. Die Folge ist die Stigmatisierung der AsylwerberInnen in der Gesellschaft, unter anderem durch die weit verbreitete Unterstellung, bei den AsylwerberInnen handle es sich ohnehin um *Wirtschaftsflüchtlinge* - um ‚falsche Flüchtlinge‘ - und damit um unrechtmäßig Anwesende.

AsylwerberInnen sind in der österreichischen Bevölkerung mit zahlreichen Vorurteilen konfrontiert. Die weit verbreitete negative Einstellung gegenüber AsylwerberInnen nahm der UNHCR Österreich 2004 als Anlass, eine Kampagne zum Thema zu starten. Die Argumentation zum Vorwurf „Die meisten Asylwerber sind Wirtschaftsflüchtlinge“ soll an dieser Stelle wiedergegeben werden:

„**Vorurteil 6:** Die allermeisten Asylwerber sind gar keine Flüchtlinge, sondern kommen aus wirtschaftlichen Motiven.

Beliebt: Die wollen es sich ja nur besser stellen.

Faktum: Es gibt Migration aus wirtschaftlichen Motiven, kein Zweifel. Und da es derzeit sonst praktisch keine andere Möglichkeit gibt, sich legal in Österreich nieder zu lassen, stellen sie oft einen Asylantrag. Um sie von Menschen auf der Flucht vor Krieg oder Verfolgung zu unterscheiden, braucht es ein effizientes und faires Asylverfahren. Asylwerber, die nur aus wirtschaftlichen Gründen um Asyl ansuchen, werden nicht als Flüchtlinge anerkannt.

Doch jene, die einfach etwas mehr Wohlstand wollen, sind keineswegs in der oft behaupteten Überzahl. Ein Blick in die Statistik des Innenministeriums belegt: Rund jeder zweite Asylantragsteller bekommt nach offiziellen Zahlen entweder Asyl oder darf bleiben, weil seine Menschenrechte bedroht sind – etwa durch Folter. Bei russischen Staatsbürgern, darunter viele Tschetschenen, lag die Anerkennungsquote Anfang 2004 bei 96 Prozent. Das Ministerium, das erst vor wenigen Wochen ein neues Asylsystem präsentiert hat (das manche Politiker nicht ohne Stolz das „strengste Europas“ nennen), zeigt also mit seiner Anerkennungsstatistik, dass ein hoher Prozentsatz sehr, sehr dringende und keineswegs wirtschaftliche Fluchtgründe hat.“²¹

²⁰ Hufer, Klaus-Peter: Argumente am Stammtisch: Erfolgreich gegen Parolen, Palaver, Populismus. Bonn 2006. S. 125.

²¹ <http://www.unhcr.at/index.php/aid/1512> am 27.07.2006.

2.2. Asyl in Österreich

Wirft man einen Blick auf die Migration seit 1945, wird deutlich, dass die Rolle der AsylwerberInnen in der österreichischen Migrationsgeschichte nicht zu überschätzen ist. Nach einer heute weitgehend vergessenen Phase der Auswanderung in den ersten Jahren der Nachkriegszeit stabilisierte sich im Laufe der 1950er Jahre der Saldo aus Ab- und Zuwanderung. Als dann in den 1960er Jahren der Wirtschaftsaufschwung einsetzte, musste Österreich selbst Arbeitskräfte aus dem Ausland, hauptsächlich aus Jugoslawien und der Türkei, holen. Bis 1974 erreichte die Beschäftigung von ArbeitsmigrantInnen einen Höchststand von ungefähr 220.000. Im Zuge der wirtschaftlichen Stagnation und dem Nachrücken geburtenstarker Jahrgänge kamen in den 1980ern immer weniger neue ArbeiterInnen nach Österreich. Erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989 wurde wieder eine Beschäftigungszahl wie zu Beginn der 1970er Jahre erreicht. Neben dieser Arbeitsmigration kamen auch immer wieder größere Flüchtlingswellen nach Österreich. So nahm Österreich 1956/57 über 200.000 UngarInnen, 1968/69 über 160.000 TschechInnen und SlowakInnen, 1981/82 ungefähr 135.000 PolInnen und Mitte der 90er Jahre 60.000 BosnierInnen auf. Es muss jedoch betont werden, dass von diesen jeweils nur ein kleiner Teil Asylanträge stellte und in Österreich blieb, viele migrierten weiter oder kehrten später wieder in ihre Heimat zurück.²²

Jahr	Asylanträge	Asyl gewährt
2004	24.676	4.986
2003	32.359	2.084
2002	39.354	1.073
2001	30.127	1.152
2000	18.284	1.002
1999	20.129	3.393
1998	13.805	1.369
1997	6.719	639
1996	6.991	716
1995	5.920	993
1990	22.789	864
1980	9.259	5.127

Der Höhepunkt der Asylanträge wurde in Österreich im Jahr 1991 mit 27.306 Anträgen erreicht. In den darauf folgenden Jahren gingen die Asylanträge deutlich zurück.²³

Erst ab 1998 kommt es zu einem stetigen Anstieg, der zwischen 2000 und 2003 in einer für Österreich einmaligen Spitze bei 39.354 Asylanträgen mündet. Seither geht die Anzahl der Anträge wieder zurück, dies kann vor allem auf die restriktive Eingrenzung des Asylrechts zurückgeführt werden.

Wie die nebenstehende Tabelle außerdem verdeutlicht, hat nur ein Bruchteil der AsylwerberInnen in den letzten Jahren tatsächlich Asyl in Österreich erhalten.

Tab.1: Asylanträge in Österreich²⁴

²² Lichtenberger, Elisabeth: Österreich. Darmstadt 1997. S. 75f.

²³ Lehart, Gustav und Münz, Rainer: Migration und Fremdenfeindlichkeit. Fakten, Meinungen und Einstellungen zu internationaler Migration, ausländischer Bevölkerung und staatlicher Ausländerpolitik in Österreich. Wien 1999. S. 29.

²⁴ UNHCR Österreich: 50 Jahre Genfer Flüchtlingskonvention in Österreich. Eine humanitäre Tradition im Wandel der Zeit. (S.3-5) In: teaching human rights 22/2005. S. 4.

Dies stellte einen krassen Gegensatz zum Jahr 1980 dar, als der Anteil noch deutlich höher war. Auch das neue Asylgesetz – „das schärfste Asylgesetz, das es in Österreich je gab“²⁵ – wird daran wenig ändern.

Das Asylrecht geht im Grunde auf die 1951 verabschiedete Genfer Flüchtlingskonvention zurück, die erst durch die Situation vieler europäischer Flüchtlinge nach dem Zweiten Weltkrieg Thema wurde. Die Genfer Flüchtlingskonvention legt mit ihrem Abkommen über die Rechtstellung eines Flüchtlings den Grundstein für das Internationale Asylverständnis:

„[Ein Flüchtling ist eine Person, die] aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will [...].“²⁶

Land	Anträge	Entscheidungen	positiv	negativ
Russische Föderation	6.172	3.098	2.905	193
Serbien u. Montenegro	2.835	1.338	419	919
Indien	1.839	491	0	491
Nigeria	1.828	455	3	452
Georgien	1.731	451	53	398
Moldawien	1.346	233	9	224
Türkei	1.114	737	94	643
Afghanistan	757	854	744	110
Pakistan	575	124	4	120
Volksrepublik China	571	85	4	81

Tab.2: Herkunftsländer der AsylantragstellerInnen²⁷

Bei der Betrachtung der Herkunftsländer der AntragstellerInnen im Jahr 2005 in der oben angeführten Tabelle sticht zahlenmäßig die Russische Föderation hervor. Mit 6.172 AsylwerberInnen handelt es sich hier um mehr als doppelt so viele Menschen, als aus dem Staatenbund Serbien und Montenegro, der an zweiter Stelle liegt, kommen. Doch dabei ist zu beachten, dass der Großteil dieser *RussInnen* in Wirklichkeit aus Tschetschenien oder anderen nordkaukasischen Krisengebieten stammt, bei den *SerblInnen* geht es in erster Linie um Menschen aus dem Kosovo.

²⁵ Hadj-Abdou, Leila: Asylgesetz gegen das Asyl. In: trotzdem 2/2005. S. 7.

²⁶ <http://www.unhcr.at/index.php/aid/178> am 14.05.2006.

²⁷ UNHCR Österreich (2005), S. 4.

Beim Großteil der aus Afrika stammenden Menschen handelt es sich um NigerianerInnen. Diese entsprechen zahlenmäßig nicht ihrer Medienpräsenz - in den Medien werden häufig (vor allem Drogen-) Delikte mit AfrikanerInnen in Zusammenhang gebracht. AfrikanerInnen zählen zur am stärksten diskriminierten Gruppe unter den AsylwerberInnen und auch in unserer Gesellschaft.²⁸

Im Sinne der Genfer Konvention anerkannte Flüchtlinge sind in Österreich den InländerInnen im Prinzip gleichgestellt. Das heißt, dass sie einen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt haben und notfalls auch finanzielle Unterstützung aus öffentlichen Mitteln erhalten können. Über die Anerkennung als Flüchtling wird in einem Verwaltungsverfahren entschieden, gegen dessen negativen Bescheid (der meist der Fall ist) anschließend berufen werden kann. Bis zur Erledigung des Antrages werden AsylwerberInnen, so es notwendig ist, auf Kosten des Bundes untergebracht. Im Bundesbetreuungsgesetz ist die Aufteilung der AsylwerberInnen auf die einzelnen Bundesländer geregelt.²⁹

Wie das unten angeführte Diagramm zeigt, sind die meisten Bundesländer (Ausnahmen sind Wien und Niederösterreich) im Jahr 2005 der Erfüllung der vorgeschriebenen Quote bisher noch nicht nachgekommen. Spitzenreiter mit einer Quotenabweichung von -897 ist das Bundesland Tirol.

Bundesland	Ist-Stand	Quote %	Soll-Stand	Quoten- erfüllung	Quoten- abweichung
Burgenland	730	3,46	977	74,70	-247
Kärnten	1,177	6,966	1.970	59,76	-793
Niederösterreich	6.023	19,246	5.442	110,67	581
Oberösterreich	4.718	17,14	4.847	97,33	-129
Salzburg	1.365	6,42	1.814	75,23	-449
Steiermark	3.594	14,73	4.166	86,27	-572
<i>Tirol</i>	<i>1.474</i>	<i>8,38</i>	<i>2.371</i>	<i>62,16</i>	<i>-897</i>
Vorarlberg	914	4,37	1.236	73,94	-322
Wien	8.287	19,30	5.458	151,84	2.829
Summe	28.282				

Tab.3: Verteilung der AsylwerberInnen über die Bundesländer³⁰

²⁸ GEMMI (Gesellschaft für Menschenrechte von Marginalisierten und MigrantInnen): Das Konstrukt der Operation Spring. Drogen und institutioneller Rassismus in Österreich. (S. 25-39) In: GEMMI (Hg.): 1000 Jahre Haft. Operation Spring & institutioneller Rassismus. Resümee einer antirassistischen Gruppe. Wien 2005. S. 29.

²⁹ Lebhart/Münz (1999), S. 29.

³⁰ Landesrechnungshof Tirol (Hg.): Bericht über das Flüchtlingswesen in Tirol. Innsbruck 2006. S. 16.

Der Großteil der Asylsuchenden hat Österreich allerdings nicht als Zielland auserkoren. Im Rahmen der Dublin-Verordnung wird über das Eurodac-Fingerabdrucksystem, einem europaweiten Register der Fingerabdrücke von Asylsuchenden, überprüft, in welchem Land die AsylwerberIn das erste Mal registriert wurde. Zählt dieses Land zu den sicheren Drittstaaten, so wird der Betroffene in dieses Land zurück abgeschoben. Immer mehr Asylsuchende werden nach Österreich zurückgeschickt, weil es ihr „Erstasylland“ ist.³¹

Verfahrensablauf und Grundversorgungsrichtlinie

Menschen, die bei einer österreichischen Behörde um Asyl angesucht haben (dies kann rein mündlich erfolgen), setzen ein Verfahren beim Bundesasylamt in Gang, in Zuge dessen die persönlichen Daten sowie die Umstände der Flucht untersucht werden und auf die Berechtigung des Asylstatus überprüft werden sollen. Die Erstaufnahmestellen in Österreich sind Thalham, Traiskirchen und Flughafen Wien-Schwechat. In diesen Erstaufnahmestellen wird vom Bundesasylamt das Zulassungsverfahren, das über die Zulässigkeit des Antrages entscheidet, durchgeführt. Erst in der Folge kommt es zur inhaltlichen Prüfung des Asylantrages.

Ist das Asylverfahren zulässig, werden die AsylwerberInnen entsprechend der Grundversorgungsrichtlinie von der Koordinationsstelle des Bundes unter Berücksichtigung des Verhältnisses der Wohnbevölkerung in den Bundesländern auf die einzelnen Länder verteilt. In Tirol erfolgt die Verteilung der AsylwerberInnen auf die einzelnen Betreuungseinrichtungen durch die Flüchtlingskoordination.³²

„Die Richtlinie [...] sieht u.a. vor, dass die sog. ‚materiellen Aufnahmebedingungen‘ für Asylwerber einem Lebensstandard entsprechen, der die Gesundheit und den Lebensunterhalt der Asylwerber gewährleistet: Asylwerber sind in einer menschenwürdigen Unterkunft unterzubringen und mit den Gegenständen des täglichen Gebrauchs wie Essen und notwendige Hygieneartikel zu versorgen. Des Weiteren ist der Zugang zur ärztlichen Notversorgung zu gewährleisten. Auch der Schutz des Familienlebens zählt zu den materiellen Aufnahmebedingungen. Asylwerbern ist ein Rechtsanspruch auf die ‚materiellen Aufnahmebedingungen‘ einzuräumen.“³³

Für AsylwerberInnen besteht im Rahmen des Ausländerbeschäftigungsgesetzes (AuslBG) ein Verbot der unselbstständigen Erwerbstätigkeit und im Rahmen des Bundesbetreuungsgesetz ein Verbot der selbstständigen Erwerbstätigkeit in den ersten drei Monaten ab Antragstellung.

³¹ Österreichische Kommission Justitia et Pax: Fachgespräch Asyl. Wien 2003. S. 27. Siehe auch auf: http://www.iupax.at/german/aktuell/Asyl/Asyl_14_Fachgesprach_20030408.pdf am 27.07.2006.

³² Landesrechnungshof Tirol (2006), S. 11.

³³ Landesrechnungshof Tirol (2006), S. 2 f.

Allerdings können AsylwerberInnen zu Hilfstätigkeiten, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Unterbringung stehen (z.B. Reinigung, Küchenbetrieb, Transporte, Instandhaltung), herangezogen werden. Ebenso können sie mit ihrem Einverständnis im kommunalen Bereich für gemeinnützige Tätigkeiten (z.B. Landschaftspflege und -gestaltung, Betreuung von Park- und Sportanlagen, Unterstützung in der Administration) eingesetzt werden. „Für die Hilfstätigkeiten ist den Asylwerbern eine angemessene Entschädigung unter Berücksichtigung der Leistungen der Betreuung zu gewähren.“³⁴ AsylwerberInnen bekommen im Monat 40 € Taschengeld. Als jährliche Bekleidungshilfe stehen jeder Person 140 € zu.³⁵

Kommt es durch die Ermittlungen des Bundesasylamtes zu einem negativen Bescheid des Asylantrages, so besteht die Möglichkeit, gegen diesen Bescheid zu berufen. Die Anträge werden in dieser ersten Instanz meist schlecht recherchiert, ein negativer Bescheid ist opportun und bei den allermeisten Anträgen der Fall.

Für viele Flüchtlinge ist es schwer, kurz nach der Flucht aus ihrem Heimatland, in einer Einvernahmesituation sofort all ihre Fluchtgründe darzulegen. Angst und Traumatisierungen beeinträchtigen dieses erste entscheidende Interview maßgeblich – traumatisierte Menschen schaffen es teils erst nach Monaten, ihr Schweigen zu brechen.³⁶

Wird gegen den Bescheid des Bundesasylamtes berufen, so wird der Antrag an den



Unabhängigen Bundesasylsenat (UBAS) weitergeleitet. In vielen Fällen (2003: 59 %!) kommt es in zweiter Instanz schließlich zu einem positiven Bescheid. Dieser Unterschied weist darauf hin, dass die erste Instanz entweder nicht über das notwendige Instrumentarium zur Feststellung der Asylberechtigung verfügt oder aber das politische Ziel verfolgt, möglichst wenige Flüchtlinge anzuerkennen.³⁷

Abb. 2: Beim Interview³⁸

Zwar muss ein Zulassungsverfahren sorgfältig und rechtsstaatlich sauber ablaufen, und dieser Vorgang braucht eine gewisse Zeit. Die AntragstellerIn muss sich erklären können, die

³⁴ Landesrechnungshof Tirol (2006), S. 8.

³⁵ Landesrechnungshof Tirol (2006), S. 10 f.

³⁶ Österreichische Kommission Justitia et Pax (2003), S. 28.

³⁷ Österreichische Kommission Justitia et Pax (2003), S. 26.

³⁸ <http://www.puk.de/> am 27.10.05.

Behörde den Sachverhalt prüfen. Es ist wünschenswert, dass dafür nicht mehrere Jahre Wartezeit auf Klarheit notwendig sein sollten - dies ist aber derzeit in Österreich keine Seltenheit. Wie lange genau ein Asylverfahren im Durchschnitt dauert, ist den Statistiken des Innenministeriums nicht zu entnehmen. Nur wenige Verfahren können allerdings innerhalb eines Jahres in beiden Instanzen abgeschlossen werden. Asylverfahren von 4-5 Jahren sind keine Seltenheit. Es gab auch schon Fälle, in denen nach 10 Jahren im offenen Asylverfahren die Staatsbürgerschaft verliehen wurde.³⁹ Eine der Ursachen für die oft lange Verfahrensdauer liegt darin, dass auch der UBAS lange Zeit personell unterausgestattet war. Zu Beginn des Jahres 2006 wurde allerdings mehr Personal eingestellt.⁴⁰

Während des Anerkennungsverfahrens müssen die AsylwerberInnen in vorgegebenen Strukturen am sozialen Limit leben und haben kaum Möglichkeit, am österreichischen öffentlichen Leben teilzunehmen beziehungsweise ihre Situation wesentlich zu verbessern. Konfrontationen, Delikte und andere sozialen Reibereien fallen auf die AsylwerberInnen als Menschen doppelt zurück, da sie von der Öffentlichkeit nur selten auf die Missstände im Verfahrensablauf zurückgeführt werden.

Asylgesetz 2005

Eine massive Verschärfung bisher geltenden Rechts stellt die *Asyl- und Fremdenrecht Novelle 2005* dar. Sie trat mit dem 1. Jänner 2006 in Kraft und betrifft nicht nur künftige MigrantInnen, sondern ebenso Menschen, die schon lange in Österreich leben. Die Novelle entzieht Menschen, die über Jahre hinweg für eine Verbesserung ihrer Situation gearbeitet haben, mit einem Schlag ihre bisherigen Rechte. Die Asyl- und Fremdenrecht Novelle 2005 kann somit als Paradebeispiel für institutionelle Diskriminierung betrachtet werden.

Die wesentlichen Neuerungen betreffen zum Beispiel die Antragstellung auf einen Aufenthaltstitel (Aufenthalts- oder Niederlassungsbewilligung). Diese ist nur mehr bei legaler Einreise möglich – oder über eine Ausreise und Antragstellung aus dem Ausland. Eine legale Einreise stellt für die allermeisten Menschen aus den Ländern des Südens jedoch eine absolute Unmöglichkeit dar.

Die Schubhaft, eine Inhaftierung der kein Delikt voraus gegangen sein muss, kann statt wie bisher sechs Monate nun bis zu zehn Monaten dauern und während eines laufenden Asylverfahrens jederzeit angewendet werden. Auch die Bedingungen während der Schubhaft werden verschärft, dies verdeutlicht die geplante Anwendung von Zwangsernährung an Hungerstreikenden.⁴¹

Eine weitere, menschenrechtlich bedenkliche Neuerung stellt der Wegfall der Sonderschutzklausel für Traumatisierte und Folteropfer dar. Diese Klausel unterband bisher

³⁹ Österreichische Kommission Justitia et Pax (2003), S. 27.

⁴⁰ <http://www.unhcr.at/index.php/cat/14/aid/1760> am 27.7.2006

⁴¹ <http://no-racism.net/article/1532/> am 14.05.2006.

eine Abschiebung einer AsylwerberIn im Falle einer diagnostizierten Traumatisierung und ermöglichte eine Zulassung zum Asylverfahren. Seit 2006 ist dies nicht mehr möglich, traumatisierte Menschen werden in ihr Erstaufnahmeland abgeschoben. Meist sind diese Erstaufnahmeländer die neuen EU-Staaten im Osten, die zwar als sichere Drittstaaten geführt werden, nachweislich aber ihre AsylwerberInnen foltern oder ohne Verfahren in die Verfolgerländer abschieben.⁴²

Die Folge der Gesetzesnovelle wird eine verstärkte Illegalisierung sein. Denn nach der Ablehnung eines Asylantrags gibt es keine andere Möglichkeit zur Legalisierung mehr. Illegalisierung meint, dass Menschen zunehmend gezwungen sein werden, unerlaubt nach Österreich einzureisen und sich auch unerlaubt im Land aufzuhalten. Diese Menschen ohne legalen Status haben kaum Zugang zu ärztlicher Versorgung und anderen sozialen Diensten. Auch Kinder können davon betroffen sein: Auf legalem Wege ist für sie kein Schulbesuch möglich, damit auch keine Stabilisierung ihrer Situation.⁴³ Ferner wird durch die Gesetzesnovelle das Recht auf Familienleben von EU-StaatsbürgerInnen mit Nicht-EU-BürgerInnen massiv eingeschränkt.

Die Verschärfung des Asylgesetzes wirkte sich im ersten Halbjahr 2006 bereits deutlich aus: Die Anzahl der Schubhäftlinge ist im ersten Halbjahr 2006 massiv gestiegen. Außerdem wurden 30,8 % weniger Asylanträge als im Vorjahr gestellt. Mit nur mehr 6300 Anträgen liegt Österreich damit ganz im internationalen - rückläufigen - Trend für die allermeisten EU-Staaten. Die Anzahl an Asylanträgen in Österreich sank auch 2005 wie schon in den Jahren davor: Die Statistik des Innenministeriums weist minus 8,8 % gegenüber 2004 aus. Das ist der niedrigste Stand in diesem Jahrtausend.⁴⁴ Die Verfolgung in den Herkunftsländern hält allerdings unvermindert an – ein Rückgang der Asylanträge bedeutet im Endeffekt ein Ausweichen vor einer weiteren Abschiebung und gleichzeitig eine Illegalisierung der Menschen, die nun kein Asyl mehr bekommen können.

Michael Genner, Obmann der NGO *Asyl in Not*, meint zum Asylgesetz 2005 in einem seiner Vorträge: „Wir müssen eines klar sagen: Das Asylverfahren ist seit 1. Jänner 2006 zur Farce verkommen in Österreich. Die Genfer Flüchtlingskonvention ist praktisch außer Kraft gesetzt worden. Die Genfer Flüchtlingskonvention sieht vor, dass Menschen Asyl zu bekommen haben, wenn sie aus wohlbegründeter Furcht vor Verfolgung wegen Rasse, Religion, ethnische Zugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder ihrer politischen Meinung verfolgt zu werden, ihr Land verlassen haben. Klar und einfach. Jeder kann es verstehen. Von Drittländern, von Dublin steht nichts in der Genfer Flüchtlingskonvention. Das ist eine zusätzliche Erfindung der europäischen Staaten, die nicht wollen, dass

⁴² Genner, Michael. *Asyl in Not*. Vortrag „Notwehr und Verfolgung“ in Innsbruck am 27.06.2006.

⁴³ Alt, Jörg: *Leben in der Schattenwelt*. Problemkomplex „illegale“ Migration. Berlin 2003. S. 215-217.

⁴⁴ <http://www.unhcr.at/index.php/cat/14/aid/1760> am 28.7.2006.

Flüchtlinge zu ihnen kommen. Der einzige Sinn und Zweck dieser Dublin-Verordnungen ist, den Zugang zum Asylverfahren zu erschweren oder unmöglich zu machen.“⁴⁵

2.3. Situation der Kinder von AsylwerberInnen

Die Bundesjugendvertretung kritisiert an der Asyl- und Fremdenrecht Novelle 2005, dass besonders Kinder und Jugendliche unter den neuen Regelungen zu leiden hätten. So werden zum Beispiel auch jugendliche AsylwerberInnen aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen seit 1. Jänner 2006 häufiger in Schubhaft genommen: "Jugendliche werden für Wochen eingesperrt, ohne ein strafrechtliches Delikt begangen zu haben. Uns ist das Beispiel eines Jungen aus der Mongolei bekannt, der erst nach sechs Wochen Haft - sieben Tage davon im Hungerstreik – freigelassen wurde. Dieses Vorgehen ist inakzeptabel und eine klare Missachtung der Kinderrechtskonvention!" berichtet ein Mitarbeiter der Bundesjugendvertretung.⁴⁶

Im Zuge der Novelle 2005 werden Familienzusammenführungen, die für Kinder besonders wichtig sind, erschwert. Durch die Regelung des *Sicheren Drittstaates* ist in vielen Fällen bei Familien, die auf ihrer Flucht getrennt wurden, für jedes Familienmitglied ein anderes Land zuständig. Familienzusammenführungen sind nur bedingt und nach langen behördlichen Untersuchungen möglich. Das bedeutet, dass Flüchtlingskinder häufig sehr lange getrennt von ihrer Familie sein können.⁴⁷

Unbegleitete minderjährige Fremde

Einen besonderen Fall stellen die so genannten *unbegleiteten minderjährigen Fremden*, also Kinder, die ohne Eltern oder Vormund nach Österreich kommen und um Asyl ansuchen, dar. Nach Artikel 7 der Grundversorgungsvereinbarung sollen in diesen Fällen über die Grundversorgung hinaus „Maßnahmen zur Erstabklärung und Stabilisierung, die der psychischen Festigung und dem Schaffen einer Vertrauensbasis dienen sollen, [ergriffen werden]. Im Bedarfsfall ist darüber hinaus sozialpädagogische und psychologische Unterstützung zu gewähren.“⁴⁸

Unbegleitete Minderjährige sollen bei besonders hohem Betreuungsbedarf in Wohngruppen, im Falle der Unfähigkeit zur Selbstversorgung in Wohnheimen und, wenn eine Selbstversorgung unter Anleitung möglich ist, in betreutem Wohnen untergebracht werden.

⁴⁵ Genner, Michael. *Asyl in Not*. Vortrag „Notwehr und Verfolgung“ in Innsbruck am 27.06.2006.

⁴⁶ <http://www.jugendvertretung.at/content/site/home/article/494.html> am 14.05.2006.

⁴⁷ <http://volksgruppen.orf.at/diversity/stories/47481/> am 14.05.2006.

⁴⁸ Grundversorgungsvereinbarung - Art. 15a B-VG. Siehe: <http://unhcr.at/pdf/1480.pdf> am 4.6.2006.

Weitere wesentliche Punkte in der Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen sind laut Grundversorgungsvereinbarung:

- „eine an deren Bedürfnisse angepasste Tagesstrukturierung (Bildung, Freizeit, Sport, Gruppen- und Einzelaktivitäten, Arbeit im Haushalt) und
- die Bearbeitung von Fragen zu Alter, Identität, Herkunft und Aufenthalt der Familienangehörigen,
- die Abklärung der Zukunftsperspektiven in Zusammenwirken mit den Behörden,
- gegebenenfalls die Ermöglichung der Familienzusammenführung und
- gegebenenfalls die Erarbeitung eines Integrationsplanes sowie Maßnahmen zur Durchführung von Schul-, Ausbildungs- und Berufsvorbereitungsaktivitäten unter Nutzung der bestehenden Angebote mit dem Ziel der Selbsterhaltungsfähigkeit.“⁴⁹

In Österreich werden unbegleitete minderjährige Fremde zuerst für zwei Monate im Clearing-House Salzburg des SOS-Kinderdorfes untergebracht. Jene Kinder, die Tirol zugeteilt werden, werden später über Betreuung der Abteilung Jugendwohlfahrt des Amtes der Tiroler Landesregierung auf Wohnheimplätzen oder auf Plätzen des Betreuten Wohnens untergebracht. Im Jahr 2005 befanden sich 35 unbegleitete minderjährige Fremde in der Betreuung der Abteilung Jugendwohlfahrt.⁵⁰

⁴⁹ Grundversorgungsvereinbarung - Art. 15a B-VG. Siehe: <http://unhcr.at/pdf/1480.pdf> am 4.6.2006.

⁵⁰ Landesrechnungshof (2006), S. 39.

3. Fremde in der Klasse

3.1. AsylwerberInnen in Tirol

AsylwerberInnen haben in Tirol in der öffentlichen Meinung nicht den besten Stand. Schon die Tatsache, dass das Land bundesweit bezüglich der Quotenerfüllung am meisten Nachholbedarf hat, weist darauf hin. Die Quotendarstellung für September 2005 weist bereits 28.282 Asylwerber in Österreich aus. Der Tiroler Anteil sollte dabei 2.371 Unterbringungen betragen. Aus der Quotenabweichung von -37,84 % erfolgten daher erhebliche Ausgleichszahlungen an die anderen Bundesländer.⁵¹

LEBHART/MÜNZ stellten in einer Untersuchung der Fremdenfeindlichkeit von ÖsterreicherInnen außerdem fest:

„Regional am höchsten ist der Anteil jener, deren Einstellung als „tendenziell ausländerfeindlich“ charakterisiert werden kann, in Tirol, in Niederösterreich, in der Steiermark (je 50 %), in Oberösterreich (49 %) und in Kärnten (48 %).“⁵²

In Tirol ist das Bewusstsein für Asylrecht und Toleranz gegenüber MigrantInnen offensichtlich nicht besonders ausgeprägt, was die Situation für die Betroffenen vermutlich erschwert. Dass Ausländerfeindlichkeit hier so stark verbreitet ist, überrascht aber nicht. Mehrere Studien⁵³ haben schon festgestellt, dass Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit gerade dort am verbreitetsten sind, wo wenige AdressatInnen dieser Feindseligkeit auftreten. Sprich: Je weniger MigrantInnen, umso ausländerfeindlicher die Haltung der einheimischen Bevölkerung. Ganz in diesem Zusammenhang ist der Prozentsatz der AsylwerberInnen an der Tiroler Wohnbevölkerung geradezu erstaunlich gering, wenn man bedenkt, welche Medienpräsenz diese Menschen das ganze Jahr über haben. 1.474 Menschen machen 2005 gerade einmal 0,2 % der Tiroler Bevölkerung aus.

Jahr	AsylwerberInnen in Tirol
2002	349
2003	412
2004	1.339
2005	1.474

Tab.4: AsylwerberInnen in Tirol 2002-2005⁵⁴

Die absoluten Zahlen der AsylwerberInnen in Tirol sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen, allerdings waren sie vor dem Jahr 2002 in einem zu vernachlässigenden Bereich.

⁵¹ Landesrechnungshof Tirol (2006), S. 15.

⁵² Lebhart/Münz (1999), S. 133.

⁵³ Vgl. auch: Hufer (2006), S. 70.

⁵⁴ Landesrechnungshof Tirol (2006), S. 14.

Sinken die Zahlen der AsylwerberInnen auf nationaler Ebene (ganz im europäischen Trend) bereits wieder, so kann das nicht automatisch auf Tirol umgelegt werden, da das Land ja seine Quote noch nicht erfüllt hat. Ein leichter Anstieg der Zahlen ist also in den kommenden Jahren zu erwarten.

3.2. Kinder von AsylwerberInnen in Tiroler Schulen

Statistiken zum derzeitigen Anteil von minderjährigen AsylwerberInnen in Tirol sind nicht vorhanden (oder zumindest nicht verfügbar). Eine Methode, die Zahlen der Kinder von AsylwerberInnen in Tiroler Volksschulen zu eruieren, ist, die schulpflichtigen Kinder aller 23 Flüchtlingsheime in Tirol zusammenzuzählen. Eine derartige Auflistung ist unten angeführt. Es muss aber angemerkt werden, dass diese Methode nicht alle Kinder erfassen kann, da ja manche Familien auch die Möglichkeit haben, *privat zu gehen*. Das bedeutet, dass die Kinder und ihre Familien in privaten Wohnungen und nicht mehr in Heimen leben - und in diesem Falle auch für die Auflistung nicht greifbar sind. Da dies aber nur wenigen Familien aus finanziellen und auch sozialen Gründen möglich ist, ist der Anteil der nicht erfassten Schulkinder wohl vernachlässigbar.

Auch die Gruppe der Kinder bereits positiv beschiedener AsylantragstellerInnen scheint in dieser Aufstellung nicht auf. Anerkannte Flüchtlinge werden nur selten weiterhin in Flüchtlingsheimen untergebracht. Da das Asylzulassungsverfahren jedoch meist einige Jahre dauert, diese Gruppe ebenfalls sehr klein (und außerdem nicht zu erheben) ist, müssen diese SchülerInnen ebenfalls vernachlässigt werden. Die Fluchtursachen liegen in der Erinnerung der Kinder ohnehin weit zurück, und auch die Aufnahmegesellschaft ist bereits vertrauter. Anerkannte Flüchtlingskinder zählen nun eher zur Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund und nicht mehr zu den Kindern von AsylwerberInnen, denen diese Arbeit ja vor allem gewidmet ist.

Flüchtlingsheime Tirol	Anzahl der Volksschulkinder
Integrationshaus Breitenwang	2
Flüchtlingsheim Bürglkopf, Fieberbrunn	9
Flüchtlingsheim Reichenau (Frauenhaus), Innsbruck	7
Gasthaus Neuwirt, Götzens	0
Annaheim Hall	7
Sonneninsel, Imst	6
Flüchtlingsheim Jenbach	1
Flüchtlingsheim Kirchberg	k.A.
Gasthaus Brennerwirt, Kössen	0

Flüchtlingsheim Kufstein	4
Gasthaus Kaifenau, Landeck	8
Angerburg, Lienz	9
Flüchtlingsheim Matrei i. O.	6
Gasthaus Kreuz, Mötz	2
Flüchtlingsheim Pembaurhof, Igls	10
Schulungsheim Reichenau, Innsbruck	18
Flüchtlingsheim Landhaus, Reith i. A.	4
Flüchtlingsheim Ried i. O.	3
Flüchtlingsheim Rossau, Innsbruck	9
Flüchtlingsheim Scharnitz	5
Flüchtlingsheim Müllergrund, Schwaz	10
Gasthaus Ulrichsbrücke, Vils	6
Integrationshaus Zirl	9
Gesamt	134

Tab.5: *Flüchtlingskinder im Volksschulalter in Tiroler Flüchtlingsheimen, Stand: Juni 2006*⁵⁵

Parallel zum zahlenmäßigen Anstieg von AsylwerberInnen in Tirol kann auch die Anzahl der Kinder als steigend angenommen werden. Auch im Juni 2006 ist die Anzahl der betroffenen Kinder also nicht besonders groß. Wichtig ist allerdings, anzumerken, dass Kinder von AsylwerberInnen, die außerdem in Flüchtlingsheimen untergebracht werden, nicht gleichmäßig auf verschiedene Klassen und Schulen verteilt werden, sondern häufig als größere Gruppe zusammengefasst unterrichtet werden. Ein Beispiel hierfür, auf das später noch detaillierter eingegangen wird, ist die Einrichtung einer Sprachlernklasse.

So gesehen ist diese Gruppe in Tirol zwar quantitativ unerheblich, in der betroffenen Schule oder Klasse können Kinder von AsylwerberInnen allerdings sehr wohl zum Thema für das Schulpersonal werden.

Die rechtlichen Aspekte

Für alle Kinder im schulpflichtigen Alter, die sich dauernd in Österreich aufhalten, gilt Schulpflicht. Die Nationalität, Muttersprache oder aufenthaltsrechtlicher Status spielt dabei keine Rolle. Auch für öffentliche Schulen dürfen diese Faktoren für die Aufnahme der Kinder nicht relevant sein. Flüchtlings- und Migrantenkinder müssen die gleichen Schulen wie österreichische Schulkinder besuchen – eigene Klassen für ausländische Kinder können nur in besonderen, zu begründenden Fällen als Schulversuch eingerichtet werden. Dazu bedarf es außerdem einer Genehmigung des Bundesministeriums. Häufig werden Kinder jedoch ohne

⁵⁵ Es gibt keine altersmäßige Erhebung der Kinder von AsylwerberInnen, die Daten für die Tabelle konnten nur in Form von Telefonaten mit den Flüchtlingsheimen erhoben werden.

Vorbereitung auf die deutsche Sprache in eine Klasse integriert. Manche Flüchtlingsheime oder auch Schulen bieten bei Bedarf Deutschkurse an, die Schulen sind dazu allerdings nicht verpflichtet.⁵⁶

Zuständig für die Kinder ist, sowohl bei *dauerndem Aufenthalt* als auch bei *vorübergehendem Aufenthalt*, die Sprengelschule. SchülerInnen, die nach acht Schuljahren das Lehrziel der Volks-, Haupt- oder Sonderschule nicht erreicht haben, sind berechtigt, das 9. Pflichtjahr an diesen Schulen zu absolvieren. Auch ein 10. freiwilliges Schuljahr steht diesen Kindern zu, sollten sie das Lehrziel noch immer nicht erreicht haben.⁵⁷

Kinder oder Jugendliche, die bisher noch keine Schule in Österreich besucht haben (sogenannte Seiteneinsteiger), müssen in möglichst passenden Klassen die ihnen fehlenden Schuljahre absolvieren. Um in die auf die bisherige Schullaufbahn aufbauende Klasse als ordentliche SchülerInnen aufgenommen werden zu können, müssen diese Kinder eine Einstufungsprüfung ablegen. Ist dies aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht möglich, so steht ihnen für die Dauer von maximal 12 Monaten ein *außerordentlicher* Status zu, was bedeutet, dass diese Kinder unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten beurteilt werden. (Haben die Kinder den Status *ordentlicher* SchülerInnen inne, ist bei der Leistungsbeurteilung wie bei allen anderen SchülerInnen vorzugehen.) Der Status als außerordentliche SchülerIn kann von der Schulleitung für weitere 12 Monate bewilligt werden, wenn die SchülerIn in der ersten Periode die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernen konnte. Anschließend können die Kinder, wenn es pädagogisch verantwortbar erscheint, in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen. Der außerordentliche Status kann beibehalten werden, die Entscheidung liegt hier bei der Schulleitung. Außerordentliche SchülerInnen mit unzureichender Sprachkompetenz erhalten am Ende des Schuljahres eine Schulbesuchsbestätigung.

Eine unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache ist kein Grund für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder bei Schulanfängern für die Weiterleitung an eine Vorschulstufe. Einem Kind muss sonderpädagogischen Förderbedarf beziehungsweise mangelnde Schulreife unabhängig von der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache nachgewiesen werden, dann kann es in diesen Unterrichtsformen als außerordentliche SchülerIn geführt werden.⁵⁸

⁵⁶ Jensen, Sandra: Die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Österreich. (S. 87-98) In: Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster 2002. S. 93.

⁵⁷ Paumgarten, Hemma: Die Situation von Flüchtlingskindern in der österreichischen Gesellschaft und Schule. (Diplomarbeit) Innsbruck 2005. S. 84 f.

⁵⁸ Paumgarten (2005), S. 86-90.

3.3. Die Notwendigkeit des Schulbesuchs

Wenn der Schulbesuch in unserer Gesellschaft auch mittlerweile kaum mehr in Frage gestellt wird, so schadet es doch nicht, darauf hinzuweisen, dass der Schulbesuch gerade für Flüchtlingskinder von besonderer Wichtigkeit ist. Im Übrigen ist die Schulpflicht für Kinder von AsylwerberInnen nicht so selbstverständlich, wie man das in Österreich meinen könnte. Im benachbarten Deutschland obliegt es den Bundesländern über die Schulpflicht für Flüchtlingskinder zu entscheiden, so sind zum Beispiel „Kinder von Asylwerbern oder Kinder, die selbst Asylwerber sind, [...] nicht schulpflichtig, da sie während des Asylanerkennungsverfahrens ihren Wohnsitz oder ständigen Aufenthalt nicht in Baden-Württemberg begründen können.“⁵⁹

Gerade für Kinder von AsylwerberInnen stellt der Schulbesuch eine lern- und entwicklungspsychologische Notwendigkeit dar.

Sechs Argumente für den Schulbesuch⁶⁰

- Zum Ersten geraten Kinder, nachdem sie vielleicht Krieg, Vertreibung, auf jeden Fall aber Flucht erleben mussten, in ihrer neuen Umgebung in eine Identitätskrise. Während sich ihre Eltern selbst gedanklich mit dem eigenen Status auseinandersetzen können, können sich Kinder viele wichtige Fragen über ihre Herkunft, ihren Status, ihre neue Rolle, ihren Wert oder ihre Schuld nicht selbst beantworten. Sie fühlen sich daher schneller ausgegrenzt und hilflos.
- Zum Zweiten haben viele Kinder mit ihrer Vergangenheit und natürlich auch mit ihrer Gegenwart zu kämpfen. Ihre Eltern sind meist mit der Situation überfordert, und solange die Anerkennung nicht erfolgt ist, lebt die Familie in permanenter Unsicherheit. Der Kinderarzt und Psychotherapeut Theo v.d. Marwitz teilt die psychischen Prozesse bei einem Flüchtlingskind in verschiedene traumatische Sequenzen ein, die *erste Sequenz* bilden natürlich die Erlebnisse im Heimatland, die eine Flucht bewirkten. In der *zweiten Sequenz* kommt es zur Auseinandersetzung mit der Situation im Heimatland - das bedeutet: Verstecken, Kämpfen, Fliehen, Alles-hinter-sich-Lassen. Die *dritte Sequenz* steht für die Zeit nach der Flucht, die gleichzeitig eine Teilnormalisierung bedeutet. In dieser Phase ist es wichtig, dem Kind Sicherheit, Beständigkeit und ein weitgehend angstfreies Dasein zu ermöglichen. Gerade eine Schule, die sich dieses Kindes annimmt, ist hier von unschätzbbarer Bedeutung.

⁵⁹ Hartmann-Kurz, Claudia: Menschenrecht auf Bildung – Kinderrecht auf Unterricht. (S.51-61) In: Becker, Georg u.a. (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylwerbern. Weinheim/Basel 1997. S.59.

⁶⁰ nach einem Aufsatz von: Kohler, Britta: Pädagogische Argumente für die Notwendigkeit eines Schulbesuchs. (S. 78-85) In: Becker, Georg u.a. (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylwerbern. Weinheim/Basel 1997.

- Zum Dritten sollten diese Kinder in einem Kontext aufwachsen, der ihnen ihrer Entwicklung dienliche soziale Erfahrungen ermöglicht. Häufig leben AsylwerberInnen in ghettoartigen Sammelunterkünften. Ein Schulbesuch bedeutet hier die Möglichkeit, eine andere Wirklichkeit der persönlichen Entfaltung kennen zu lernen und Umgang auch mit anderen Menschen zu pflegen, als jenen die häufig mit traumatischen Erlebnissen, Zukunftsängsten, Arbeitslosigkeit und mangelnder Privatsphäre zu kämpfen haben.
- Zum Vierten stellt gerade die Kindheit eine besonders lernintensive Zeit dar, es können Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einer später nicht mehr wiederholbaren Leichtigkeit erlernt werden. Gerade im sprachlichen Bereich ist es wichtig, so schnell als möglich wertvolle Grundsteine zu legen.
- Zum Fünften werden diese Kinder im Falle eines positiven Bescheides später volle Mitglieder unserer Gesellschaft. In diesem sozialökonomischen Zusammenhang ist es wichtig, schon bei den jungen Menschen der höheren Wahrscheinlichkeit der Arbeitslosigkeit sowie mangelnder sozialer Integration etc. vorzubeugen. So betrachtet spielt eine erfolgreiche Schulkarriere von Migrantenkindern eine große Rolle für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft.
- Zum Sechsten, und dieses Argument soll als letzter Punkt besonders betont werden, trägt Europa nicht nur im Sinne der Europäischen Einigung, sondern auch als führende Weltmacht wesentliche Verantwortung für die ärmeren Regionen der Welt. Ein bestmöglicher Empfang und eine optimale Betreuung der Kinder aus diesen Ländern sollte, schon weil finanziell kaum relevant, eine Selbstverständlichkeit sein. Leider tendiert das Bewusstsein in der Politik und in der Öffentlichen Meinung zur Zeit in eine andere, eine entgegen gesetzte Richtung.

3.4. Spezifische Problematiken

3.4.1. Psychische Aspekte

Die erste Zeit nach der gelungenen Flucht erleben viele Flüchtlinge sehr euphorisch: Die Freude darüber, die Fluchtgründe hinter sich gelassen zu haben, führt zunächst zu übersteigter Vitalität und zu Optimismus. Voller Tatendrang sind viele der Ansicht, baldige Anerkennung zu erhalten und Asyl zu bekommen. Nicht selten mündet dieses Glücksgefühl in einer Realitätsflucht, die es den Betroffenen nicht möglich macht, die bevorstehenden Schwierigkeiten zu erkennen. Die nächste Phase ist durch ein extremes Schlafbedürfnis gekennzeichnet.⁶¹

Schon bald weicht das Hochgefühl einem Zustand starker Irritierbarkeit, und die Ist-Situation wird nach und nach bewusster. Ein Leben in der Fremde bedeutet für AsylwerberInnen (sowie MigrantInnen im Allgemeinen), dass sie alles aufgegeben haben: ihren persönlichen Besitz, ihren sozialen Status, ihr Heimatland, ihre Sprache, die Großfamilie und vielleicht auch die eigene Familie. Durch diesen Verlust gerät natürlich auch das Selbstkonzept ins Wanken, MigrantInnen geraten in Gefahr, alle persönlichen Bezugspunkte, die für die Gestaltung des eigenen Lebens von Bedeutung waren, zu verlieren – in der Folge ist auch die Gesamtidentität der Person gefährdet. Viele Gegenstände, Gebräuche, Abläufe, die zuvor einen festen Stellenwert hatten, verändern sich. Die Folge können Unausgeglichenheit, Angst-, Unlust-, oder Schamgefühle sein. Man fühlt sich unfähig, die derzeitige Lebenssituation zu meistern und erlebt die neue Umgebung als feindlich und bedrohlich. In dieser Empfindung schließt man sich der eigenen Nationalität enger an, im Versuch, die eigene Welt und Identität zu wahren – es kommt zu den problematischen Phänomenen der Isolierung und Abwehr gegenüber den anderen.

Hinzu kommt das Gefühl, die Kontrolle über die eigene Zukunft verloren zu haben. Da die Zukunft ungewiss ist, erscheinen bald auch alle Hoffnungen und Wünsche unreal und die Gegenwart kann nur mit Mühe bewältigt werden.⁶²

3.4.2. Gesundheitliche Aspekte

Wie Untersuchungen an so genannten *GastarbeiterInnen* in den letzten Jahrzehnten gezeigt haben, weisen bestimmte Gruppen von MigrantInnen häufiger psychosomatische oder psychische Störungen auf als die einheimische Bevölkerung. Eine Untersuchung in den

⁶¹ Kormann, Georg und Saur, Brigitte: Mit Verletzungen leben. Zur psychischen Situation von Asylwerbern. (S. 96-119) In: Becker, Georg u.a. (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylwerbern. Weinheim/Basel 1997. S. 98.

⁶² Kormann/Saur (1997), S. 97 f.

1980er Jahren ergab, dass 30 % von 200 untersuchten ArbeitsmigrantInnen seelisch krank waren. Der Prozentsatz bei Flüchtlingen dürfte naturgemäß wesentlich höher sein.

Zu den Faktoren, die Einfluss darauf haben, ob MigrantInnen ihre psychische Gesundheit aufrechterhalten können, zählen: Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Sprachkapazität, sozioökonomische Verhältnisse, Persönlichkeitsstruktur und schließlich auch die Motivation, die zur Migration führte.⁶³

Bei Kindern von MigrantInnen kommt es wesentlich häufiger zu Erkrankungen als bei einheimischen Kindern. Krankheiten wie Tuberkulose, Bronchitis, Lungenentzündung, sowie Infektionskrankheiten treten vermehrt auf. Auch eine höhere Unfallhäufigkeit fällt auf.

Kinder mit Kriegserfahrungen leiden unter Angstzuständen, suchen übermäßig nach Zuwendung und Geborgenheit bei den Bezugspersonen, sie kämpfen aber auch mit Rachegefühlen und in deren Folge mit Schuldgefühlen und Depressionen. Häufig wird von Bettnässen, Stottern, Kopfschmerzen, Unterleibsschmerzen, Bronchialasthma oder Allergien als Ausdruck traumatischer Erfahrungen berichtet. Es kann auch der Fall sein, dass negative Erfahrungen mit Hubschraubern, Flugzeugen, Soldaten, Sirenen oder der Polizei generalisiert werden und Kontakte mit diesen Angst oder Panik hervorrufen.⁶⁴

3.4.3. Soziale Aspekte

Für das kindliche Weltbild können Kriegs- und Verfolgungserlebnisse prägend sein. Das Selbstbild der Kinder sowie ihre Vorstellungen von zwischenmenschlichen Beziehungen werden nachhaltig beeinflusst und bestimmen das Erleben und Handeln der Betroffenen weit über die Kindheit hinaus.⁶⁵ Um so wichtiger ist es, zur Kenntnis zu nehmen, dass für viele Kinder von MigrantInnen die Faktoren, die belastend waren, eher mit ihrer ökonomischen, politischen und sozialen Lage zusammenhängen als mit dem Umstand, in einem anderen Land zu leben. Man kann eben nicht davon ausgehen, dass eine bestimmte *Risikogruppe*, wie etwa ausländische Kinder, von vornherein zu einer Fehlentwicklung prädestiniert ist. Hier sind die Wechselwirkungen zwischen der Situation im Elternhaus und den vorgefundenen sozialen und sonstigen Bedingungen im Gastland besonders entscheidend.

Leistungs- und Arbeitsverhalten

Kinder von Flüchtlingen zeigen sich besonders leistungswillig und leistungsbereit. Insgesamt arbeiten diese Kinder konzentrierter, ordentlicher und ernsthafter. Eine mögliche Erklärung könnte der durch die Flucht verlorene Status sein, der nun nach Möglichkeit wieder hergestellt werden soll. Nicht selten ist in diesem Zusammenhang auch großer Druck seitens

⁶³ Kormann/Saur (1997), S. 106.

⁶⁴ Kormann/Saur (1997), S. 107.

⁶⁵ Kormann/Saur (1997), S. 101.

der Eltern da, die Kinder werden mit dieser Situation leicht überfordert. Häufig werden Kinder von AsylwerberInnen auch sehr früh in eine Erwachsenenrolle hineingedrängt.⁶⁶

In der Schule kann es zunächst zu Irritationen kommen. Kinder, die aus verschiedensten Teilen der Welt kommen, wurden auch in verschiedensten Schul- und Unterrichtssystemen zum Schüler sozialisiert. Dass diese Systeme zum Teil stark vom österreichischen oder der Klassenführung der LehrerInnen in Österreich divergieren, ist naheliegend. Erfahrungen in diesem Konfliktbereich wurden in den letzten Jahrzehnten zur Genüge mit zum Beispiel türkischstämmigen Eltern gemacht, die mit offenem Unterricht und spielerischem Lernen nur wenig anfangen konnten, da sie selbst eine strukturierte und strengere Schule gewohnt waren.

3.5. Gastarbeiterkinder und Flüchtlingskinder – ein Vergleich

Heute kann kaum mehr von *Gastarbeiterkindern* gesprochen werden. Arbeitsmigration wurde auf eine sehr kleine, privilegierte Gruppe von meist Fachkräften beschränkt, und bei den Kindern der ursprünglichen *GastarbeiterInnen* handelt es sich im Schulbereich in vielen Fällen bereits um die Enkel. Da die Integration dieser Gruppe allerdings nicht so automatisch und reibungslos verläuft, wie man es sich noch vor einigen Jahrzehnten erhofft hatte, werden Kinder türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft umgangssprachlich oft immer noch als *Gastarbeiterkinder* bezeichnet.

Die Bezeichnung *Gastarbeiterkinder*, die also Kinder von ArbeitsmigrantInnen meint, verschleiert die Tatsache, dass es sich hier um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Nicht nur, was die Herkunftsländer und die Herkunftsgesellschaften betrifft – auch der Zeitpunkt der Migration der Kinder spielt natürlich eine große Rolle. Kinder, die unter diese Bezeichnung fallen, können (durch Familienzusammenführung) im Herkunftsland der Eltern geboren und aufgewachsen und dann entweder vor Schuleintritt oder danach migriert sein.⁶⁷ Sie können allerdings auch in Österreich geboren und zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sein und durch ihre Sozialisierung eben als *Gastarbeiterkinder* entsprechende Erfahrungen gemacht haben.

Die Leistungen der Kinder von ArbeitsmigrantInnen werden von Seiten vieler LehrerInnen vorrangig defizitär wahrgenommen. Zu den meistgenannten Defiziten im Unterricht zählen Konzentrationsschwächen, Kontaktschwierigkeiten, aggressives Verhalten und psychomotorische Überaktivität. LehrerInnen fühlen sich durch diese Diskrepanzen innerhalb der Klassen vielfach überfordert. Die Ursache für das fehlende Arbeits- und Leistungsverhalten wurde traditionell und wird immer noch in den häuslichen Verhältnissen sowie der sozialen

⁶⁶ Kormann/Saur (1997), S. 109.

⁶⁷ Cropley, Arthur J.: Erziehung von Gastarbeiterkindern. Kinder zwischen zwei Welten. München 1982. S. 68f.

Situation der Kinder gesucht.⁶⁸ – Unterbewertet wird hingegen immer wieder der Einfluss der schulischen Organisation und der Einstellung gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund seitens des Schulpersonals.⁶⁹

Tatsächlich besuchen viele Migrantenkinder (vor allem türkischer Herkunft) den Kindergarten nicht - einige Kinder lernen daher, trotzdem sie in Österreich geboren sind, die deutsche Sprache erst in der Schule.⁷⁰ Die mangelhaften Sprachkenntnisse wirken sich so auf die Ausbildung aus und verstärken die sozialen Unterschiede. Besonders augenfällig ist dies bei Kindern, die erst im Volksschulalter nach Österreich kamen. Ein Paradebeispiel für diese Problematik liefern die österreichischen Sonderschulen. Viele von ihnen, vor allem im städtischen Raum, verwandelten sich in den letzten Jahrzehnten zu Auffangschulen für Migrantenkinder. In den Sonderschulen Wiens beträgt der Anteil der Migrantenkinder teilweise mehr als 60 %.⁷¹ Während nur 1 % der österreichischen Kinder in Sonderschulen betreut wird, sind es bei den türkischen Kindern immerhin 3,6 %.⁷²

Eine zusätzliche Herausforderung stellt sich für die so genannte Zweite Generation der ArbeitsmigrantInnen durch die teils stark divergierenden Vorstellungen der Eltern und der LehrerInnen oder Bezugspersonen aus dem österreichischen Bekanntenkreis. Das Umfeld stellt sehr unterschiedliche Erwartungen an sie, die Kinder müssen es schaffen, hier Brücken zu schlagen. Viele (türkische) Familien hängen auch nach der Migration jahrzehntelang (pseudo-) traditionellen Werten an und erschweren den Kindern eine Neuorientierung, da diese versuchen wollen, allen an sie gestellten Anforderungen möglichst zu entsprechen.⁷³

Häufig sind in Migrantenfamilien sehr hohe Leistungsansprüche der Eltern zu beobachten, die sich schließlich natürlich auch auf die Kinder übertragen. Ein Grund hierfür könnte der Statusverlust der Eltern durch die Migration sein. Oft sind die Erwartungen der Eltern an die Kinder aber nicht erfüllbar, in vielen Familien ist ein Mangel an Realismus in Bezug auf das Erreichen der Ziele beobachtbar. Die Folge sind einerseits Frustrationen und andererseits verstärkter Zusammenhalt innerhalb der eigenen Gemeinschaft. – Bei Flüchtlingen korrespondiert das Leistungsstreben mit einer veränderten Einstellung zur Arbeit. Arbeit hat bei diesen Menschen sehr große Bedeutung, sie wird als existenznotwendig erlebt. Kinder übernehmen diese Einstellung schnell und nehmen die ihnen übertragenen Aufgaben mit

⁶⁸ Cropley (1982), S. 23f.

⁶⁹ Darauf soll im nächsten Kapitel detaillierter eingegangen werden.

⁷⁰ Viehböck, Eveline und Ljubomir Bratić: Die Zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck 1994. S. 110.

⁷¹ Mauracher, Karin: Türkische Migrantenkinder an unseren Pflichtschulen. (Diplomarbeit) Innsbruck 1991. S. 45.

⁷² Biffel, Gudrun: Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich. (Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung Österreich) Wien 2004, S. 43.

⁷³ Hessenberger, Edith: Ethnische Netzwerke und sozial-räumliche Segregation türkischer MigrantInnen in Innsbruck. Unter besonderer Berücksichtigung der Zweiten Generation. (Diplomarbeit). Innsbruck 2004. S. 38.

ungewöhnlichem Ernst wahr. Die Gefahr ist groß, dass Kinder hier zu schnell in eine Erwachsenenrolle hineingedrängt werden.⁷⁴

In den meisten Aspekten unterscheiden sich die Situationen von Kindern von ArbeitsmigrantInnen und AsylwerberInnen kaum. Sprachbarrieren, marginalisiertes soziales Umfeld, Stigmatisierung in der Zielgesellschaft, eventueller Statusverlust durch Migration... diese Faktoren betreffen beide *Gruppen* unter Umständen im selben Ausmaß.

Asylwerbende Familien können allerdings auf die eigene Situation wesentlich weniger Einfluss nehmen. Die Eltern haben keine Möglichkeit zu arbeiten, auch ein Verbessern der Wohnsituation ist nur unter vielen Schwierigkeiten möglich. Dazu befindet sich die ganze Familie (so sie das Privileg hat, durch die Migration nicht getrennt worden zu sein und nun durch die Regelung des *sicheren Drittlandes* keine Möglichkeit der Vereinigung hat) in einem Zustand permanenter Unsicherheit. Die Familie selbst hat keinerlei Möglichkeiten, längerfristig zu planen, da ständig ein negativer Bescheid ihres Ansuchens und damit die Abschiebung droht. Psychische oder physische Beeinträchtigungen durch Flucht oder Vergangenheit verstärken die Labilität der Situation zusätzlich.

Die Situation von *Gastarbeiterkindern* und *Flüchtlingskindern* ist insofern in vielen Belangen vergleichbar – Kinder von AsylwerberInnen befinden sich allerdings in einer wesentlich labileren und kurzfristig schwierigeren, weil sich ständig verändernden Situation. Dieses Faktum kann sich natürlich auch auf das Verhalten der Kinder im Schulbereich auswirken.

⁷⁴ Kormann/Saur (1997), S. 109.

4. Der Unterricht mit *Flüchtlingskindern*

Die Herausforderungen, denen sich Schulorganisation, LehrerInnen sowie alle anderen Beteiligten im Umgang mit Kindern von AsylwerberInnen im schulischen Bereich gegenüberstehend sehen, unterscheiden sich grundsätzlich nicht von jenen, die schon seit der Arbeitsmigration (*Gastarbeiter-Migration*) in den 1960ern und 70ern immer wieder thematisiert werden.

Der Umgang mit Kindern mit Migrationsgeschichte hat sich in vielen Bereichen geändert – geblieben ist bis heute die (auch in schulischen Institutionen) weit verbreitete Ansicht, dass es sich bei der durch Migration verstärkten Heterogenität der SchülerInnen um ein *Problem* für alle Beteiligten handelt. Es wird oft von vorne herein davon ausgegangen, dass Kinder aus Migrantenfamilien in bestimmten Bereichen (Sprache, soziales und familiäres Umfeld, Sozialisierung) Defizite mitbringen und optimaler Unterricht dadurch erschwert wird.

Gerade am Beispiel Schule lässt sich die selektive Deutung der MigrantInnen betreffende Sachverhalte besonders gut verdeutlichen. Wird ein Problem (Lernschwierigkeiten oder Schulmisserfolg) festgestellt, so bieten sich zumindest vier verschiedene Erklärungen als Ursache an:

1. Die Qualifikation und Kompetenz des Personals einer Schule
2. Die Methodik und Didaktik des Unterrichts und seine Inhalte
3. Die Organisation und Ausstattung der Schule
4. Die Eigenschaften der Kinder und ihrer Familien.

Bevorzugt werden die Ursachen für Probleme allerdings außerhalb der eigenen Reichweite gesucht. Das hat zur Folge, dass aus der Perspektive der Schule bevorzugterweise Punkt 4 als Erklärungsmuster herangezogen wird.⁷⁵ Gerade bei Kindern aus Migrantenfamilien ist es häufig der Fall, dass das Problem schon in ihrem Vor-Ort-Sein gesehen wird und eventuelle weitere Probleme wiederum auf diesen Sachverhalt zurückgeführt werden.

Schule und Migration ist für viele LehrerInnen eine Kombination, die zum Gefühl der Überforderung führen kann. Ursache für diesen Sachverhalt ist aber mitunter auch unser Schulsystem, dass durch die Einführung von Jahrgangsklassen und Kriterien wie Schulreife das (vielleicht unerreichbare?) Ziel anstrebt, möglichst homogene Klassen zu schaffen: Klassen, in denen SchülerInnen mit ähnlichen Voraussetzungen gemeinsam und zugleich Neues lernen. Ist diese Vorstellung schon an sich kaum realisierbar, wird sie durch Kinder mit *fremden kulturellen* Voraussetzungen und muttersprachlicher Vielfalt (oder sprachlichen Defiziten?) erst recht auf den Kopf gestellt.

⁷⁵ Diehm, Isabell und Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999. S. 51f.

Eine Untersuchung des Zukunftsministeriums an österreichischen Volksschulen hat unter anderem die Handlungsmuster im Umgang der PädagogInnen mit der multikulturellen Situation erhoben. Dabei stellten sich folgende verschiedenen Reaktionen heraus:⁷⁶ *Verschieben und Delegieren* – Zuständigkeiten werden gerne auf andere (ReligionslehrerInnen, muttersprachliche ZusatzlehrerInnen, BeratungslehrerInnen, psychologische Fachkräfte u.a.) abgeschoben.

Ausklammern - Dieses Handlungsmuster stellte sich als das Häufigste heraus. Kulturelle Herkunft und Tradition wird nicht beachtet.

Akzeptierender Umgang – Differenzen zu thematisieren, hierarchische Gewichtungen zu vermeiden, Konflikte auszuhalten stellen eine große Herausforderung an die Lehrerpersönlichkeit dar. Dieses Muster konnte selten, aber doch festgestellt werden.

Ein wichtiger Punkt im Umgang mit Kindern mit Migrationsgeschichte ist die Konstruktion vom *Eigenen* und vom *Fremden*. Im schulischen, aber auch im gesellschaftlichen Bereich herrscht häufig noch die Vorstellung von statischen, vielleicht auch nationalen Kulturen vor. Mit Hilfe dieser Konstrukte wird im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik auch versucht, besser auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder eingehen zu können. Dennoch bleiben diese Vorstellungen Konstrukte und können die Integration der Kinder und Familien oft auch erschweren.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, kulturelle Konstrukte so früh als möglich zu *dekonstruieren*. Sind bestimmte Vorstellungen und (politische) Einstellungen in den Köpfen der Menschen durch den Einfluss von Familien, Gleichaltrigengruppen und Massenmedien einmal verfestigt, ist es umso schwieriger, jungen Menschen demokratische und menschenrechtliche Überlegungen näher zu bringen.

Dieses Kapitel soll die wichtigsten Punkte der Auseinandersetzung der Pädagogik mit Migration, sowie das aktuelle Verständnis ihrer Aufgaben kurz darstellen.

⁷⁶ Bolz, Martin u. a.: Viele Kulturen – Eine Schule. Religiöse Implikationen im Schulalltag der Volksschule. Ergebnisse einer Studie. (Theorie & Praxis. Texte zur Lehrerbildung. Heft 14). Wien, ohne Jahr. S. 117-128.

4.1. Das Eigene und das Fremde

Der Mensch, aufgewachsen in einer bestimmten Umgebung und zugleich sozialisiert von dieser, bewertet Dinge und Situationen aus seinem eigenen Verständnis heraus. Es ist ein langer Prozess, bis das Individuum gelernt hat, das Gehörte, Geruchene, Gesehene, das Geschmeckte und Gefühlte einzuordnen und es als *hässlich*, *attraktiv*, *richtig* oder *falsch* klassifizieren zu können.⁷⁷

Dieses Klassifikationssystem bezeichnet man als kulturellen Code. Der kulturelle Code beinhaltet eine Reihe von Interaktionsregeln. Ein Beispiel soll diese Interaktionsregeln veranschaulichen:

„Recht gut untersucht und belegt ist unterschiedliches Gesprächsverhalten von weißen und schwarzen Amerikanern. Insbesondere die Fragen, wie die Verteilung des Rederechts und die Gesprächsübernahme funktioniert, spielen dabei eine wichtige Rolle. Für den Gesprächsstil schwarzer Amerikaner ist belegt, dass Zuhörer Aussagen kommentierend begleiten und nicht schweigend anhören. Im weißen Gesprächsstil werden derartige Kommentare als unhöflich und nicht Ernstnehmen der Argumente bewertet, während der weiße Gesprächsstil, in dem es darauf ankommt, das Rederecht zu behalten, bis das Argument vollständig abgeschlossen ist, von den schwarzen Amerikanern als egoistisch und als Versuch, Gegenargumente zu unterdrücken, gedeutet wird.“⁷⁸

Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher kultureller Codes erschwert nicht nur die Kommunikation, derartige Missverständnisse haben auch sehr schnell Unsicherheit und Unverständnis zur Folge. Das Befremden führt zur Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit, beides bewirkt oft eine ablehnende Haltung.

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff der *Identität* eine große Rolle. Mit Identität ist eine psychische Struktur gemeint, die Orientierungshilfen anbietet, indem sie die Kategorien des Eigenen und des Fremden in ein Verhältnis zueinander bringt. Wo es sich beim Fremden um Menschen anderer Herkunft handelt, spricht man von *ethnischer Identität*. Sie hilft dabei, die eigene Kultur von einer fremden abzugrenzen.⁷⁹

Das Empfinden der eigenen ethnischen Identität kann, gerade wenn es auf eine Religion oder einen Raum (wie zum Beispiel Tirol) bezogen ist, sehr intensiv sein, und entsprechend stärker erfolgt die Abgrenzung zu anderen Kulturen, Religionen, Räumen. Der Pädagoge STÖGER

⁷⁷ Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Pädagogik. Berlin 2004. S. 12.

⁷⁸ Barth, Wolfgang: Multikulturelle Gesellschaft. (S. 10-17). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000. S. 16.

⁷⁹ Erdheim, Mario: Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. (S. 99-126). In: Wolf, Andrea (Hg.): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1997. S. 100.

zitiert in diesem Zusammenhang die Erfahrungen, die eine Tiroler Studentin machte, als sie von Längenfeld/Ötztal nach Imst zog:

„Ich wohnte noch keine drei Monate in Imst, als mich eine wohl waschechte Imsterin auf meine Herkunft ansprach. Nachdem sie erfahren hatte, daß [sic!] ich aus Längenfeld/Ötztal stammte, nun aber in Imst eine Wohnung bezogen habe, meinte sie, daß [sic!] die ‚Zugezogenen sowieso nur die natürliche Imster Bevölkerungsstruktur durcheinanderbringen‘. Zitat: ‚Jeder soll dort bleiben, wo er herkommt, und nicht unnötig die Bevölkerung eines anderen Raumes belasten!‘⁸⁰

Dass, wenn es bereits zu *Befremdung* durch Migration innerhalb des eigenen Bezirkes kommen kann, die Haltung gegenüber MigrantInnen, die vielleicht sogar von einem anderen Kontinent kommen, dementsprechend ablehnender ist, liegt nahe.

Der Ethnopsychanalytiker ERDHEIM beschreibt eine Reaktionskette, die von der Erkenntnis des Fremden bis zur Ablehnung oder Hass desselben führen kann: Das Bild dessen, was fremd ist, entseht im Subjekt recht früh. Es wird vor allem gekennzeichnet durch das Fehlen von Vertrautem, was wiederum Unsicherheit und Angst erzeugt. So bedarf es immer einer Überwindung der Angst, sich dem Fremden zuzuwenden. Angst ist auch eine Wurzel für spätere Gewalttätigkeiten - denn das, wovor man Angst hat, wird leicht zum Bösen, vor dem man flieht, solange man schwach ist, das man aber später, sobald man sich stark fühlt, bekämpfen muss.

Die Konstruktion des Fremden erfüllt zusätzlich die wichtige Funktion der Psychohygiene. Spannungen werden neutralisiert, indem alles Bedrohliche, aber auch die eigenen verpönten Wünsche auf das Fremde projiziert werden. Das Eigene wird schließlich zum Guten, während das Böse dem Fremden zugeschoben wird. Die psychohygienische Funktion des Fremden ist nicht nur auf das Individuum beschränkt, im großen Maßstab wirksam wird sie auf der Ebene der Gruppe. So kann eine fremde Ethnie zum Inbegriff von all dem werden, was man in der eigenen Kultur verleugnen muss.⁸¹

Der letzte Schritt, er ist im Alltag am häufigsten beobachtbar, ist jener zur Sündenbock-Funktion ethnischer Gruppen: Ihnen wird Schuld gegeben an der Arbeitslosigkeit, am Verfall unserer Traditionen, an der steigenden Kriminalität, am Sinken der Unterrichtsqualität an Schulen, am Verfall der Moral, und vieles mehr.

Die Angst und Ablehnung des Fremden ist somit nicht nur kulturell sondern auch psychisch tief verankert im Menschen. Umso wichtiger ist es, dieser kurzschlussartigen Kettenreaktion zuvor zu kommen und Menschen schon im Kindesalter in einem ersten Schritt einmal die Angst vor dem Fremden zu nehmen. Das Abbauen der Angst und das Erwerben interkultureller Kompetenzen sollte sich schon die Schule zur Aufgabe machen.

⁸⁰ Stöger, Peter: Eingegrenzt und Ausgegrenzt. Tirol und das Fremde. Frankfurt am Main 1998. S. 16.

⁸¹ Erdheim (1997), S. 103-105.

4.2. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Migration

In den 1960er und 1970er Jahren befanden sich Schulen in Österreich und Deutschland durch die Arbeitsmigration plötzlich in einer neuen Situation. Viele der ArbeitsmigrantInnen holten nach und nach ihre Familien zu sich – Kinder ohne Deutschkenntnisse und mit einer völlig unterschiedlichen Schulkarriere, sogenannte *Seiteneinsteiger*, saßen nun in den Schulklassen und stellten Schulen und LehrerInnen vor eine neue Herausforderung. Diese Phase des Umgangs mit migrantischen SchülerInnen wurde in den 1980er Jahren, an der Scheide zu neuen Ansätzen, nachträglich *Ausländerpädagogik* genannt.

Die Ausländerpädagogik

Die Ausländerpädagogik ist geprägt durch ein neues Problembewusstsein: Lehrpersonen, aber auch autochthone deutsche und österreichische Eltern sehen den Schulerfolg ihrer Kinder durch die Anwesenheit ausländischer Kinder gefährdet. Die pädagogische Reaktion auf die Arbeitsmigration beginnt verspätet. Gesetzt wird auf ausländerpädagogische Fördermaßnahmen, die sich vor allem auf die Defizite der *Ausländerkinder* konzentrieren. Besonders die Schwierigkeiten der Kinder mit der deutschen Sprache werden Gegenstand kompensatorischer Bemühungen. Lange Zeit ist politisch eine Doppelperspektive vorgegeben: Einerseits wird die schulische Integration der *Ausländerkinder* in den Regelunterricht durch spezielle Förderungen angezielt. Andererseits soll die *Rückkehrfähigkeit* dieser Kinder durch den zumeist am Nachmittag stattfindenden muttersprachlichen Ergänzungsunterricht bewahrt bleiben.⁸²

Die Wahrnehmung der Migrantenkinder ist in dieser Phase folgendermaßen geprägt:

- Sie stellen ein Problem dar,
- sie haben Defizite (vor allem sprachliche) und
- sie können zur Belastung werden.

Integration wird unter diesen Aspekten vornehmlich als Assimilation verstanden, was bedeutet, dass sich die Kinder schnellstmöglich an die bestehenden Verhältnisse anpassen müssen.⁸³

Spätestens in den 1980er Jahren war klar, dass die Ausländerpädagogik gescheitert war. Ein Großteil der zugewanderten SchülerInnen blieb ohne Schulabschluss, die Folge waren vermehrte soziale Marginalisierung sowie Arbeitslosigkeit. Kritisiert wurde, dass die *Kultur* der MigrantInnen eher abwertend gesehen beziehungsweise überhaupt ignoriert wurde.

⁸² Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2004. S. 84.

⁸³ Holzbrecher (2004), S. 51.

Gerade die Kultur sollte von nun an eine größere Rolle spielen, sie sollte vermehrt in die pädagogischen Konzepte einfließen. So kam es nach einer längeren Phase des Diskurses schließlich zur Ausprägung der *Interkulturellen Pädagogik*.⁸⁴

Die Interkulturelle Pädagogik

Auf die Interkulturelle Pädagogik hatte vor allem die Idee der *multikulturellen Gesellschaft* großen Einfluss. Sie fordert:

„[...] soziale Anerkennung und Respekt auch für Migranten und ihre kulturellen Eigenheiten. Kinder, möglichst junge Kinder in Kindergarten und Schule, Jugendliche in außerschulischen Erziehungsinstitutionen sowie Erwachsene im Bereich der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung will man mit pädagogischen Mitteln davon überzeugen, Vorurteile erst gar nicht auszubilden oder wieder aufzugeben und Kulturkonflikte im Zusammenleben mit Migranten gleichsam in einer individuellen Anstrengung durch Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu überwinden.“⁸⁵

Was bislang als Mangel erschien, soll nun positiv gewertet werden und wird als Anderssein definiert. Ethnozentrismus und Rassismus werden ausdrücklich abgelehnt. Die Defizite, welche die Ausländerpädagogik diagnostizierte, werden in der bei der Interkulturellen Pädagogik als *Differenz* verstanden. Der Begriff der Differenz ist der Kulturanthropologie entnommen und anerkennt das Recht der Eigenständigkeit der jeweils anderen Kultur.⁸⁶ In diesem Sinne wird also die Gleichwertigkeit aller Kulturen und damit auch aller Kinder betont.

Ein besonders wichtiger Unterschied zur Ausländerpädagogik ist, dass die Interkulturelle Pädagogik vor allem in Klassen praktiziert werden soll, in denen keine oder nur wenige Migrantenkinder vorhanden sind. Es soll gelernt werden, dass Differenz der Normalfall ist und dass Konflikte zwischen den Kulturen zu bewältigen sind.

Besonderheiten der Kulturen sollen gezielt thematisiert und zum Lerngegenstand gemacht werden. *Kultur* wird unter dem Aspekt *Bereicherung durch Vielfalt* zum Thema gemacht. Unterrichtsthemen sollen verschiedenen kulturellen Perspektiven entsprechend aufbereitet werden und Kulturkontakte eine Wahrnehmung und Bearbeitung der Differenz des Fremden sowie ein Reflektieren des Eigenen ermöglichen.

Ausgangsbasis für diese Pädagogik bleibt immer die Idee der multikulturellen Gesellschaft, eine Gesellschaft, die sich auch vielen verschiedenen ethnischen Gemeinschaften zusammensetzt. Ihr Funktionieren ist gleichzeitig auch das Ziel der Interkulturellen Pädagogik.⁸⁷

⁸⁴ Diehm/ Radtke (1999), S. 136-139.

⁸⁵ Diehm /Radtke (1999), S. 143.

⁸⁶ Bolz (o.J.), S. 105.

⁸⁷ Diehm/Radtke (1999), S. 128-134.

Durch die ständige Betonung der kulturellen Differenzen kann jedoch ein schon erreichter Grad der Übereinstimmung oder der Gemeinsamkeiten übersehen werden. So kann Interkulturelles Lernen für Migrantenkinder zur Dauerbelastung werden, da ihre Fremdheit als Voraussetzung auch dann noch thematisiert wird, wenn sie bereits verschwunden ist oder in dieser Form nie vorhanden war. In vielen Schulen ist die Anwesenheit von Migrantenkindern bereits zur Selbstverständlichkeit geworden, eine Thematisierung der Differenz gefährdet diese Selbstverständlichkeit unter Umständen.⁸⁸

Zentraler Kritikpunkt an der Interkulturellen Pädagogik ist die *Kulturalisierung* beziehungsweise *Ethnisierung* der sozialen Wirklichkeit, die vor allem anhand des Begriffes *Kultur* passiert. Auch wenn dieser Begriff nun in einem positiven Kontext steht, so ist er dennoch statisch und konstruiert. Der Kulturalismus argumentiert, wie der Nationalismus, mit der Vorstellung von ethnischen Gemeinschaften. Gesellschaften werden als soziale Gebilde aus Menschen verstanden, die über *Kultur* in die Gesellschaft integriert werden. Sozialisation und Erziehung üben diese *Kultur* ein und machen so auch Individuen zu Mitgliedern der Gesellschaft.

Die Realität stellt sich dem Individuum aber anders dar. Denn die Teilsysteme der Gesellschaft (Wirtschaft, Recht, Gesundheitssystem, Kunst, ...) unterscheiden in der Regel nicht nach Kultur, sondern nach Opportunität. Sie unterteilen und unterscheiden nach eigenen Systemen. Die Rolle der Kultur für das Individuum sollte also nicht überbewertet werden.⁸⁹

Der Begriff der Kultur ist schon grundsätzlich kritisch zu hinterfragen. Seine Problematik besteht einerseits in der Vagheit des Begriffes: Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffes ist bisher noch nicht gefunden. Was wird beobachtet, wenn von Kultur die Rede ist? Andererseits geht eine wesentliche Funktion des Kulturbegriffes auf die Bildung der Nationalstaaten ab dem 19. Jahrhundert zurück. Er erfüllte hier den Zweck der Einheit stiftenden Beschreibung und der Abgrenzung gegenüber dem Fremden. An dem Punkt, an dem sich die Einheitsvorstellung mit zum Beispiel einem Nationalstaat verbindet, wird deutlich, dass es sich bei dem Kulturbegriff um ein Konstrukt mit sozialer und politischer Brisanz handelt.⁹⁰

Der Migrationspädagoge Paul MECHERIL beschreibt die Relevanz des Kulturbegriffes für die Pädagogik wie folgt:

„Die entscheidende Frage für pädagogisches Handeln unter Bedingungen von auch migrationsbedingter Differenz lautet nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Bedeutsamer sind vielmehr folgende Fragen: Unter welchen Bedingungen benutzt er mit welchen Wirkungen

⁸⁸ Mecheril (2004), S. 96.

⁸⁹ Diehm/Radtke (1999), S. 154.

⁹⁰ Diehm/Radtke (1999), S. 61-63.

die Kategorie *Kultur*? Die Reflexion des Gebrauchs des Differenzschemas Kultur ist eine der zentralen Aspekte migrationspädagogischer Professionalität.⁹¹

Die Tendenzen der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik lauten im Überblick:

- „Essentialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz,
- Kulturalistische Reduktion sozialer Verhältnisse,
- Gleichsetzung kultureller Zugehörigkeit mit nationaler und ethnischer Zugehörigkeit,
- Fest-Stellung des und der Anderen,
- Nicht-Thematisierung der Kennzeichen des Ortes, an dem gehandelt wird.“⁹²

Die Interkulturelle Pädagogik hat sich mit den Begriffen, die sie selbst quasi konstituieren, nur unzureichend und unkritisch auseinander gesetzt. Im selben Maße mangelt es am Hinterfragen der eigenen (schulischen) Institutionen sowie des Systems als solches.

Abgesehen davon waren ihre Maßnahmen nicht erfolgreich, da sich die Situation der MigrantInnen durch kulturelle Empathie nicht wesentlich verbessert hat. Ein weiteres Mal muss sich die Pädagogik neu orientieren.

Alternative Programmatiken für eine Migrationspädagogik

Seit den frühen 1980ern ist man sich also in der Kritik des Defizitansatzes einig und einig auch darüber, dass sich interkulturelle Erziehung nicht auf die MigrantInnen als Adressaten beschränken darf. Weitere Definitionen von Prämissen, Grundbegriffen, pädagogischen Aufgaben und Zielen sind allerdings umstritten. Immerhin scheint man auf dem Weg eines Konsenses dahingehend zu sein, dass die Zuerkennung gleicher Rechte ungeachtet unterschiedlicher kultureller Orientierungen pädagogisch unterstützt werden soll.⁹³

Eine neue Programmatik, die sich aus der Geschichte der bisherigen ergab, fokussiert nun vor allem strukturelle, institutionelle und interaktionelle Diskriminierung im Schulbereich. „Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von MigrantInnen sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaxime ‚in der Mitte der Gesellschaft‘ institutionalisiert, also nicht an explizite fremdenfeindliche und rassistische Ideologien gebunden.“⁹⁴ Dass ab den 1990ern das pädagogische Hauptaugenmerk auf dem Antirassismus liegt, hat aber auch den öffentlichen Rassismus, die gewalttätigen Übergriffe auf Flüchtlingsheime und Gewaltaktionen nach der

⁹¹ Mecheril (2004), S. 116f.

⁹² Mecheril (2004), S. 114f.

⁹³ Auernheimer, Georg: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. (S. 18-28) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000. S. 18f.

⁹⁴ Hormel, Ulrike und Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn 2005. S. 26.

Deutschen Einheit als Ursache.⁹⁵ Es gilt nun, diese verschiedenen Möglichkeiten der Diskriminierung bewusst zu machen und schließlich zu verhindern.

Als Beispiele für die verschiedenen antirassistischen Pädagogiken sollen hier nur einige Ansätze wie: Demokratieerziehung und Menschenrechtspädagogik, Race-Equality-Programme, die Pädagogik der Vielfalt und Diversity-Training, Toleranzerziehung oder die Pädagogik der Anerkennung namentlich erwähnt werden.⁹⁶ Sie alle haben ihren Schwerpunkt in der Vermittlung der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen hinter vordergründigen Differenzen, die jenseits von kulturellen Zuschreibungen zwischen allen Menschen bestehen.

DIEHM/RADTKE kritisieren im Sinne einer antirassistischen Pädagogik vor allem die institutionellen Schranken, die der Schule auferlegt werden. Nach den gescheiterten Strategien der *Defizitkompensation* der Ausländerpädagogik und der *Anerkennung der Differenz* sowie des *Verständnisses für andere Kulturen* der Interkulturellen Pädagogik sehen sie als wesentliche, grundlegende Voraussetzung für alternative Strategien folgende:

- Qualifikation und Kompetenz des Personals

Es ist wichtig, PädagogInnen schon in der Ausbildung unterschiedliche Beobachtungs- und Theorieperspektiven vorzuführen, ohne sie auf eine Perspektive festzulegen.

Es soll gelernt werden, zwischen Selbst- und Fremdbeschreibungen eines Problems zu unterscheiden, die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung und die eigene Rolle darin zu durchschauen, um die Probleme des blinden Flecks und die Selbstverdunkelung von Effekten zu wissen, kurz: zu wissen, was man tut und dies auch zu verantworten.⁹⁷

- Organisation und Eigensinn der Schule

Angesichts institutioneller Diskriminierung könnte es die Aufgabe der Bildungspolitik sein, die Struktur des Schul- und Bildungsangebots stadtteilbezogen auf die veränderte Schülerpopulation hin zu übersetzen. Mechanismen, die zur Benachteiligung von (ethnisch definierten) Gruppen führen, müssen beseitigt werden. Ein Beispiel hierfür sind stadtteilbezogene Disparitäten im Bildungsangebot. Dieses muss sich an die demographischen Strukturen besser anpassen, auch was das Angebot und die Nachfrage der Schulplätze betreffend angeht. Kindern aus Migrantenfamilien bleiben Chancen auf eine gleichwertige Ausbildung aufgrund der institutionellen Diskriminierung oft verwehrt.⁹⁸ Als Beispiel hierfür kann das gegliederte Schulsystem dienen, das Bildungs- und soziale Unterschiede verfestigt.

⁹⁵ Rinke, Kuno: Politische Bildung. (S. 94-129) In: Reich, Hans H. u.a. (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen 2000. S. 101.

⁹⁶ Hormel/Scherr (2005), S. 32.

⁹⁷ Diehm/Radtke (2004), S. 189.

⁹⁸ Diehm/Radtke (2004), S. 190.

Die Forderungen dieser hoffentlich effizienteren Strategien spielen sich stärker auf einer politischen Ebene ab, als es die bisherigen taten. – In diesem Zusammenhang sind sie auch schwerer umsetzbar weil stärker von gesellschaftspolitischen Faktoren abhängig.

Auf der Ebene des Unterrichts ist es umso wichtiger, zumindest um den Diskurs um die Interkulturelle Pädagogik zu wissen, um eben „zu wissen, was man tut, und dies auch verantworten zu können“. Die wichtigsten Ziele (die gleichzeitig auch Erkenntnisse sein sollten) einer angemessenen Pädagogik könnte man wie folgt formulieren:

- „Die Erkenntnis der Gebundenheit des eigenen Denkens,
- die Erkenntnis der Kulturalität der eigenen Wertemuster,
- eine erhöhte Selbstreflexivität,
- eine Heterogenitätskompetenz, die sich sowohl in der Offenheit gegenüber Vielfalt als auch in der Fähigkeit zur Thematisierung von Diversität zeigt und
- Konfliktfähigkeitskompetenz [...]“⁹⁹.

Sie betreffen die Unterrichtsebene und damit auch die LehrerInnen, die sich mit Heterogenität in ihrer Klasse auseinandersetzen müssen. Diese Ziele werden zusammengefasst auch als *interkulturelle Kompetenz* verstanden.

Die Herausforderungen für den Unterricht liegen nun konkret darin, Erklärungen für Unterschiede zwischen Menschen (*Diversität*) abseits der althergebrachten, unzureichenden Muster zu suchen und auch die SchülerInnen dazu anzuregen. Auch der Umgang mit Diversität spielt eine wichtige Rolle. Generalisierungen, das Heranziehen von Stereotypen und Vorurteilen als Erklärungen sollen nicht nur verhindert, sondern auch zum Thema gemacht und gemeinsam dekonstruiert werden. Gruppenzuordnungen sollen nicht zu Grenzen zwischen unterschiedlichen Menschentypen gemacht werden – es sollen diese Differenzen im Gegenteil durch übergreifende Gemeinsamkeiten überlagert und relativiert werden. Schließlich ist es wichtig, Kommunikation und Kooperation zu ermöglichen, durch welche die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahren werden kann.¹⁰⁰ Diese Erfahrungen zu ermöglichen, bedeutet eine wirkliche Herausforderung für die LehrerIn. Wichtig ist, dass sie während der gesamten Schulzeit immer wieder ermöglicht und besprochen werden. Natürlich ermöglicht die Arbeit mit Jugendlichen ein wesentlich tieferes Vordringen in die Thematik, als das in der Volksschule der Fall ist.

Der pädagogische Diskurs zu Migration und Schule sollte den LehrerInnen aber nicht nur bekannt sein, sie sollten sich mit den eigenen Erwartungen und Vorurteilen gegenüber MigrantInnen und auch der eigenen Gesellschaft auseinandergesetzt haben. Dann können

⁹⁹ Mecheril (2004), S. 126.

¹⁰⁰ Hormel/Scherr (2005), S. 212.

auch Volksschulkindern grundlegende Erfahrungen mit Diversität und der Umgang mit ihr mitgegeben werden.

Erstrebenswert wäre ein sogenanntes Schul-Ethos, also vom ganzen Kollegium geteilte, gemeinsam entwickelte Grundüberzeugungen. Auch das pädagogische Handeln ist eingebettet in soziale Normen und Wertvorstellungen, zu denen am weitesten gefasst zum Beispiel die Menschenrechte zählen können. Schule muss sich in dieser Hinsicht definieren und deklarieren um ein Bewusstsein für diese Belange zu schaffen.¹⁰¹

Dieses Unterkapitel soll mit einer treffenden Formulierung von DIEHM/RADTKE abgeschlossen werden, welche die Konstruiertheit der Kulturalität von MigrantInnen und den sozialen Konsequenzen unterstreicht:

„Dem *Geschlechtscharakter* in der Auseinandersetzung um die Gleichstellung der Frau entsprechen [...] die *kulturellen Identitäten* und *Mentalitäten* der Migranten, die sie am Erfolg hindern. Wie lange noch, bis wir auch über diese Vorstellungen lächeln?“¹⁰²

4.3. Seiteneinsteiger und Vorbereitungsklassen

Als *Seiteneinsteiger* werden seit den 1960er Jahren jene Kinder bezeichnet, die, bereits alphabetisiert und mit Schulerfahrungen im Herkunftsland, durch Migration in das Schulsystem des Ziellandes eingeführt werden. Dies ist beim Großteil der Kinder von AsylwerberInnen der Fall, da diese den Zeitpunkt ihrer Migration nur selten selbst steuern und damit auf die Entwicklung ihrer Kinder abstimmen können. Diese Kinder wurden nicht im Schulsystem des Ziellandes sozialisiert und werden auch aufgrund ihrer *Sprachdefizite* als *Problem* empfunden.

Seiteneinsteiger sind seit den 1980er Jahren eines der zentralen Themen in der schulpolitischen Diskussion, da unter ihnen der Anteil der Kinder, die in Haupt- oder gar Sonderschulen landen, am größten ist.¹⁰³ Dass hier die Ursache nicht alleine bei den Kindern, ihrer Migrationsgeschichte oder ihrem sozialen Umfeld zu suchen ist, wurde oben bereits dargestellt. In vielen Fällen spielt wohl auch die Erwartungshaltung der Schulen den Kindern gegenüber eine Rolle - ebenso wie ihre ungenügende Flexibilität, auf die heterogenen Voraussetzungen dieser Kinder entsprechend einzugehen.

¹⁰¹ Scheilke, Christoph Th.: Schulkultur und Schulentwicklung in der Multikulturalität. (S. 113-129) In: Fischer, Dietlind: Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York 1996. S. 123.

¹⁰² Diehm/Radtke (1999), S. 191.

¹⁰³ Diehm/Radtke (1999), S. 121.

„Das ist eine Konsequenz der Massenerziehung. Wer in die Schule als Organisation aufgenommen werden will, muß [sic!] bestimmte Mitgliedschaftsbedingungen erfüllen. [...] Solange Kinder die Mitgliedschaftsbedingungen, d. h. Lernfähigkeit in einer bestimmten Klasse, nicht erfüllen, ist deshalb aus der Sicht der Organisation eine Nachschulung in geeigneten Vorbereitungs- oder Auffangklassen erforderlich.“¹⁰⁴

Die Schulorganisation reagiert auf die neuen Umstände also nicht pädagogisch, sondern organisatorisch. In eigenen Vorbereitungsklassen werden einige Jahrgänge von Kindern zusammengefasst, die nun gemeinsam unterrichtet werden. Eine aktuell sehr populäre Version einer Vorbereitungsklasse ist die Sprachlernklasse.

Sprachlernklassen

In den letzten Jahren werden an immer mehr Schulen so genannte Sprachlernklassen eröffnet. In diesen Klassen werden all jene Schüler der Schule zusammengefasst, die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht in den regulären Unterricht integriert werden können – oder sollen. Den Kindern steht zwei Jahre lang der Status des *außerordentlichen Schülers* zu, während dieser Zeit werden sie von den LehrerInnen nicht beurteilt. Meist werden die Kinder, den außerordentlichen Status beibehaltend, im zweiten Jahr an der Schule in eine entsprechende Klasse integriert, um so allmählich in den regulären Unterricht eingeführt zu werden. In diesen Klassen werden SchülerInnen durch verstärkten Deutschunterricht im Rahmen eines 22 Einheiten umfassenden Stundenplanes sprachlich intensiv gefördert. Die Schülerzahl ist auf 15 SchülerInnen begrenzt.

In Tirol wurden im Schuljahr 2003/04 die ersten zwei Sprachlernklassen (eine im VS-Bereich, eine weitere im HS-Bereich) eingeführt. Mittlerweile existieren in Tirol jedoch schon an mehreren Schulen Sprachlernklassen in der gleichen Form.

Die erste Sprachlernklasse Tirols wurde im Rahmen des Programms *jugend.bildung.innsbruck* evaluiert. Das Stadtmagazin *Innsbruck informiert* berichtete im Mai 2005:

„[Es wurde eine Evaluierung durchgeführt], die dem Schulversuch ein positives Zeugnis ausstellt: Ein Drittel der Kinder gehört nach der Übernahme an einer Regelschule zu den besten SchülerInnen der Klassen, ein Drittel liegt leistungsmäßig im guten Mittelfeld und kann dem Unterricht gut folgen, und für ein Drittel muss der außerordentliche Status verlängert werden.“¹⁰⁵

Ob das Ergebnis dieser Evaluierung wirklich so positiv verstanden werden kann - angesichts der Tatsache, dass die Sprachlernklasse eine spezialisierte Einrichtung ist und die Möglichkeit bieten sollte, sich eingehendst mit den Kindern zu befassen und ihnen im beschleunigten

¹⁰⁴ Diehm/Radtke (1999), S. 117.

¹⁰⁵ Innsbruck informiert. – Mai 2005, S. 8. Auch nachzulesen auf:

http://www.innsbruck.at/io30/download/Dokumente/Content/Medienservice/Innsbruck%20Informiert/Jahr%202005/Magazin_Mai.pdf?disposition=inline am 18.07.2006.

Verfahren Deutsch nahe zu bringen - bleibe dahin gestellt. Für viele LehrerInnen stellt eine derartige Klasse sicher eine Hilfe dar, da sie zumindest von der anfänglichen Aufgabe, erste Basiskenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln, befreit sind. Durch die hohe Teilungsziffer der Schulklassen sowie die geringe Vorbereitung der LehrerInnen auf Kinder mit geringen Deutschkenntnissen und Migrationsgeschichte ist das Konzept der Sprachlernklasse zur Zeit aber sicher ein akzeptabler Kompromiss. Die Herausforderung, Schule für Heterogenität zu öffnen, wird zwar keinesfalls angenommen - die Kinder werden in oftmals stigmatisierten *Ausländerklassen*¹⁰⁶ räumlich getrennt zusammengefasst. Angesichts der Tatsache, dass die SchülerInnen aber bereits nach einem Schuljahr in ihnen entsprechende Klassen integriert werden, ist das Projekt der Sprachlernklasse aber wohl der einzig zur Zeit mögliche Kompromiss. Ob es schneller gelänge, die SchülerInnen in das Schulsystem zu integrieren, wenn sie ohne Übergangsphase in eine lehrplangemäß geführte Klasse zugeteilt würden, ist nämlich ebenfalls fraglich.

4.4. Mehrsprachigkeit in der Schule

Es bestehen keine Zweifel, dass gute Deutschkenntnisse Voraussetzung sowohl für eine erfolgreiche Lebensplanung und -durchführung als auch für eine gelungene Integration in die deutschsprachige Gesellschaft sind. Im selben Maße ist allerdings auch ein Erwerb der deutschen Sprache von subjektiven Integrationserfahrungen abhängig. Dies sei diesem Kapitel vorangestellt, denn erfolgreicher Zweitsprachenunterricht kann eben nicht ausschließlich in der Klasse passieren, er muss auch durch das Umfeld und damit durch die Gesellschaft gestützt werden.

Mit gewisser Sorge wird in diesem Zusammenhang der Umstand registriert, dass der Anteil von SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen in bestimmten Wohngebieten (vor allem von Großstädten) überproportional hoch ist. Dies erschwert natürlich – bei den gegenwärtig verfügbaren Ressourcen- eine angemessene Förderung aller SchülerInnen.¹⁰⁷

Die Basis für einen gelungenen Zweitspracherwerb wird in einem ersten Schritt mit der Vermittlung einer positiven Einstellung zur Muttersprache und auch zur Mehrsprachigkeit gelegt. Manche Sprachen (wie Türkisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Rumänisch...) werden generell weniger prestigeträchtig empfunden als andere. Auch Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Einzelnen erst dann als Wert empfunden, wenn eine allgemeine Assimilierung stattgefunden hat.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Dies war (nicht zum ersten Mal) der Fall in der bereits oben zitierten VS-Sprachlernklasse in der Siebererschule, in der ich ein Semester lang hospitieren und unterrichten durfte.

¹⁰⁷ Siebert-Ott, Gesa: Das Theorie/Praxis-Verhältnis in der Debatte um einen angemessenen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule. (S. 267-277) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000. S. 268.

¹⁰⁸ Bolz (o.J.), S. 104.

Diese Einstellung kann sich auf die Kinder übertragen und Hemmungen, die Muttersprache unbefangen und gerne zu sprechen, bewirken. Es ist allerdings so, dass eine gut entwickelte Muttersprache den Erwerb anderer Sprachen begünstigt und in vielen Fällen sogar Voraussetzung dafür ist. Aus diesem Grund muss das Sprechen der Muttersprache in jedem Fall gefördert werden. Die oft gestellte Forderung an die Eltern mehrsprachiger Kinder, sie sollen doch die Sprache des Ziellandes zuhause sprechen, ist kontraproduktiv: Die Eltern beherrschen selbst die eigene Muttersprache am besten und können das Kind im Zweitsprachenerwerb ohnehin nicht optimal fördern – eine intensive Weiterentwicklung der Muttersprache des Kindes ist hier viel förderlicher.¹⁰⁹

Es geschieht nicht selten, dass Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in der Schule (oder auch im Kindergarten) aufgefordert werden, während des Unterrichts ausschließlich Deutsch zu sprechen – und nicht etwa türkisch mit dem türkischstämmigen Banknachbarn. Diese Annahme, das Praktizieren der Muttersprache behindere den Zweitspracherwerb, ist ebenfalls in keiner Weise belegbar.¹¹⁰ Mehrsprachigkeit, und damit auch das *Switchen* zwischen zwei oder mehreren Sprachen, ist kein Defizit, sondern eine große Qualifikation, deren Ausprägung nicht behindert werden sollte. Die Kinder lernen die Zweitsprache nicht schneller, weil sie ausschließlich Deutsch in der Schule sprechen dürfen – viel eher wird ihnen eine wenig wertschätzende Haltung gegenüber der eigenen Sprache und Mehrsprachigkeit vermittelt. Diese Haltung kann zu einem Hemmschuh in der gesamten weiteren Sprachentwicklung werden.

Optimal wäre, wenn beide Sprachen mit Bezug aufeinander unterrichtet werden könnten. Es ist für die Sprachentwicklung allgemein sinnvoll, im Sinne einer bilingualen Alphabetisierung für Wechselwirkungen zwischen Erst- und Zweitsprache zu sorgen. Durch die in der ersten Sprache erworbenen Kompetenzen können Strukturen auch in der anderen Sprache leichter und nachhaltiger aufgebaut werden.¹¹¹

Natürlich ist es nicht möglich, als PädagogIn in jedem Fall alle Sprachen mehrsprachiger Kinder zu beherrschen – genauso wie es organisatorisch schwierig ist, eine PädagogIn mit betreffender nicht-deutscher Muttersprache zumindest teilweise hinzuzuziehen. Es gibt allerdings einige Dinge, die jede LehrerIn in ihrem Unterricht mit mehrsprachigen Kindern beachten kann:

- Vermittlung einer positiven Einstellung zu Muttersprache und Mehrsprachigkeit:
Den Kindern und auch den Eltern muss vermittelt werden, dass Mehrsprachigkeit eine große Chance für die Kinder darstellt und überdies auch für die persönliche Entwicklung etwas sehr Wertvolles ist.

¹⁰⁹ Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart 2000. S. 99f.

¹¹⁰ Wendlandt (2000), S. 94.

¹¹¹ Mecheril (2004), S. 169.

- Förderung der Muttersprache:
Nicht zuletzt durch muttersprachlichen Unterricht soll die Entwicklung der Muttersprache gefördert werden. Die Eltern sollen zuhause in der Muttersprache mit dem Kind sprechen, muttersprachliche Äußerungen sollen nicht unterbunden werden, die Fähigkeit zur Trennung beider Sprachen soll in angemessener Weise unterstützt werden.
- Förderung der Sprechfreude und Steigerung der Sprechaktivität:
Durch Misserfolge kann es zu Sprechscheu oder sogar Kommunikationsabwehr kommen. Um dies zu vermeiden, sollte das Kind immer zuerst ungestört aussprechen dürfen und auf keinen Fall korrigiert oder kritisiert werden - es sollte die Methode der verbesserten Wiederholung eingesetzt werden. Außerdem sollten zahlreiche Sprachanregungen durch Spiel und Bewegung vermittelt werden.
- Bezug zur Muttersprache fördern:
Auch ohne ausreichende Kenntnisse der Muttersprachen der Kinder sollte die LehrerIn doch einige Sprachbausteine der Erstsprache der Kinder einbringen können, um so eine Wertschätzung für diese Sprachen zu vermitteln. Zum Beispiel könnten die Kinder morgens in ihrer Erstsprache begrüßt werden.¹¹² Sind Kinderbücher in der Klasse oder eine Bibliothek an der Schule vorhanden, könnten auch Kinderbücher in anderen Sprachen angeboten werden – in den Erstsprachen der Migrantenkinder zum Beispiel.
- Sprachliches Brückenschlagen im Unterricht:
Der Zweitsprachenerwerb sollte nicht isoliert von der muttersprachlichen Entwicklung stattfinden. Durch Unterrichtsmaterialien könnten immer wieder Brücken geschlagen werden zu den jeweiligen Erstsprachen der Kinder. Diese könnten zum Beispiel im Sachunterricht schon bilingual produziert werden, um Themen ansatzweise auf Deutsch als auch in der Erstsprache behandeln zu können (auch die Kinder untereinander!).¹¹³

¹¹² Punkt 1-4 nach: Wendlandt (2000), S. 98-102.

¹¹³ Glumpler, Edith: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1996. S. 29.

4.5. Beispiele für den Umgang mit Diversität im Unterricht

Das Thema Diversität muss - nach den vorangegangenen Erkenntnissen – also sowohl Kinder von AsylwerberInnen betreffen und ansprechen, als auch alle anderen, nicht direkt von Migration betroffenen Kinder. Das Thema ist der Umgang mit Differenzen: den eigenen und auch jenen der anderen. Dazu braucht es Selbstreflexivität, Toleranz, Neugier, Empathie, Konfliktlösungsstrategien und noch viel mehr. Diese Fähigkeiten sollten den Kindern vermittelt werden, Kommunikationsmöglichkeiten sollten geschaffen werden - unabhängig davon, ob Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache Teil der Klasse sind, oder nicht. Einige Ideen für die Umsetzung im Unterricht sollen in diesem Kapitel kurz aufgezeigt werden.

Der Großteil der Literatur und der Unterrichtsvorschläge zur antirassistischen oder Diversitäts-Pädagogik ist für SchülerInnen der Mittelschule bis hin zu Höheren Schulen konzipiert. Viele Organisationen, so zum Beispiel *asylkoordination österreich*, bieten für diese Zielgruppe Workshops zu Themen wie Asyl, Flucht, Vorurteile, Rassismus, etc.¹¹⁴ an. Das Angebot geht hin bis zu Projekten im Rahmen derer SchülerInnen ihre Schule rassismusfrei gestalten können und als Gegenleistung das Prädikat *Schule ohne Rassismus*¹¹⁵ für ihre Schule entgegennehmen dürfen.

Einige Ideen und Konzepte für den Unterricht von älteren Kindern und Jugendlichen sollen nun hier leicht verändert für den Einsatz in Volksschulen, vorgestellt werden.

Beispiel 1: Geschichten von Flüchtlingskindern

Anlässlich des Weltflüchtlingstages (20. Juni) kann in der Klasse die Situation von Flüchtlingskindern (unter anderem in Österreich) angesprochen werden. Es ist empfehlenswert, dies in Klassen durchzuführen, die nicht von Kindern von AsylwerberInnen besucht werden. Stigmatisierung und vermutlich verfälschende Assoziationen mit dem Schicksal der betroffenen Klassenkameraden sollen dadurch nicht verstärkt werden. Ziel ist vor allem eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht, Flucht von Kindern, Asyl und die Wartezeit in Österreich.

Ein Beispiel für eine solche Geschichte ist „Sabina. Eine Geschichte aus Bosnien.“¹¹⁶. Hier wird das Schicksal der neunjährigen Sabina aus Bosnien erzählt, das beim Spielen auf dem Hof von einer Granate schwer verletzt wird. Das Mädchen kann nur überleben, wenn es aus Bosnien weggebracht wird, aber seine Eltern bekommen, da Krieg herrscht, so schnell keine Reisepapiere. Ohne seine Familie wird Sabina in ein Flüchtlingslager in der Hauptstadt des

¹¹⁴ <http://www.asyl.at/schule/um.htm> am 07.08.2006.

¹¹⁵ <http://www.asyl.at/sor/> am 07.08.2006.

¹¹⁶ Schmolke, Sven: Gérard Dhôtel. Asyl. Das bedrohte Recht. Ein Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht der Jahrgangsstufen 9 bis 11. (S.185-209) In: Friedrichs, Peter-Michael: Das Lehrerbuch. Menschenrechte im Unterricht. (=Edition „Ich klage an!“) München 2002, S. 189.

Nachbarlandes transportiert, wo sie gerettet werden kann. Wochenlang muss sie alleine im Lager warten, bis auch die Eltern vor dem Krieg in der Heimat flüchten können und die ganze Familie schließlich eine neue Heimat in Österreich sucht.

Die LehrerIn kann auch mehrere Geschichten verschiedener Kinder zusammensuchen, die die SchülerInnen gruppenweise lesen und einander vorstellen. Zu dramatische Details können je nach Alter und Klassenzusammensetzung weggelassen werden: Es geht weniger um eine Dramatisierung einzelner Schicksale, als um eine erste Auseinandersetzung mit Menschen in ärmeren oder unsicheren Teilen der Welt, um eine Sensibilisierung für MigrantInnen und ihre Herkunft und um ihr Ansuchen, in Österreich aufgenommen zu werden. Eine erste Auseinandersetzung mit dem Menschenrecht auf Asyl soll angebahnt werden.

Beispiel 2: Sich in andere Menschen hineinversetzen

Ist eine intensivere Auseinandersetzung mit den Themen Migration, Asyl und *Neue Heimat Österreich* bereits erfolgt, so kann die LehrerIn in diesem Zusammenhang zur Kreativität anregen. Bilder von Kindern (aus aller Welt und auch aus Europa) werden zur Verfügung gestellt. Auf der Rückseite des Bildes ist ein Problem notiert. Paarweise wird ein Bild ausgesucht und die SchülerInnen erfinden eine kurze Geschichte zu diesem Bild. Das Problem des Kindes wird in dieser Geschichte vorgestellt, die Kinder sollen sich in seine Situation hineinversetzen. Nachdem die Geschichte vorgestellt oder in schriftlicher Form ausgetauscht wurde, überlegen zwei andere SchülerInnen, wie sie diesem Kind helfen könnten, wenn es in ihre Klasse ginge oder in ihrer Nachbarschaft leben würde.

Hier ist wichtig, dass die LehrerIn bei der Formulierung des Problems nicht auf kulturelle Klischees zurückgreift. Ziel dieser Einheit ist nicht das Vermitteln von Stereotypen, sondern das Provozieren von Empathie. Es ist durchaus sinnvoll, auch *untypische* Kombinationen anzubieten:

- Junge mit Tiroler Hut *Andreas* – Oma kommt ins Altersheim
- Muslimisches Mädchen *Süleyha* – Eltern lassen sich scheiden
- Afrikanischer Junge *Joseph* – Hat Angst vor Zahnarztbesuch
- Mädchen *Maria* – Meerschweinchen ist gestorben
- Mädchen *Tatjana* – Vermisst Papa, der im Heimatland Ukraine lebt
- Junge mit Gips *Mirko* – Nach Sportunfall kann er nicht mehr schreiben
- Mädchen *Lisa* – Mama ist arbeitslos, Lisa kann keine Computerspiele kaufen

Beispiel 3: Tücher verbinden¹¹⁷

Das Thema Tuch (und wie man ein Tuch tragen kann) kann ein Beispiel für den Umgang mit Diversität im Textilen Werkunterricht sein. Die SchülerInnen können zuvor ein Tuch ihrer Wahl durch Batiktechniken selbst gestalten, Tücher verschiedener Größen und Formate sind von Vorteil. Nach der ersten Einheit der Tuchgestaltung erhalten die Kinder den Auftrag, in ihrer Umgebung zu beobachten, wer Tücher wie trägt. In Tirol werden vor allem ältere Frauen, Nonnen und Muslima beobachtet werden können.

In einer nächsten Einheit sollen die Kinder versuchen, selbst Kopftücher auf verschiedene Arten zu binden. Die LehrerIn stellt Anleitungen und Bilder von Menschen mit Tüchern zur Verfügung. Auch der Kopfschmuck palästinensischer Beduinen, Tuaregs und die Turbane indischer Sikhs können als Vorlage zur Verfügung gestellt werden. Eigene Kreationen sind natürlich willkommen.

Die Kinder sollen die vielfältigen Möglichkeiten, Tücher zu binden, kennen lernen – gleichzeitig aber auch das Gefühl der Befremdung verlieren, dass sich manche Menschen anders kleiden. Sollte das Kopftuch muslimischer Schülerinnen an der Volksschule bereits Thema gewesen sein¹¹⁸, eignen sich die beiden Textilen Einheiten besonders gut: Die LehrerIn kann das Tuch nun zum Thema machen, Angst davor nehmen, und das Tuch als etwas Positives darstellen.

Beispiel 4: Interkultureller Klassenkalender

Dieses Projekt eignet sich besonders, wenn viele Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen oder Nationalitäten eine Klasse besuchen. Kombiniert mit dem Thema Zeit, Kalender, Jahreskreis können die Kinder einen (bereits vorgefertigt gekauften) Kalender gestalten. Jedes Kind trägt seine persönlichen Fest- und Feiertage auf diesem Kalender ein. Das muss nicht nur das Weihnachtsfest oder das Zuckerfest sein. Sollten Kinder andere, persönliche Feiertage haben (zum Beispiel Geburtstage oder Beschneidungsfeste), werden diese natürlich miteinbezogen.

Der Klassenkalender bekommt einen zentralen Platz im Klassenzimmer und steht hier symbolisch für die Gleichwertigkeit aller Kinder und ihrer Feiertage. Diese Feiertage werden in der Klassengemeinschaft natürlich auch gefeiert. (Warum nicht zum muslimischen Opferfest einmal ein Schaf basteln, wenn muslimische Kinder zum 5. Dezember einen Nikolaus gestalten?)

¹¹⁷ Idee nach: Günzel, Marielis: Tücher verbinden. (S. 61-70) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000.

¹¹⁸ Dies war im Mai 2006 in der VS Neu-Arzt (Innsbruck) der Fall, als eine muslimische Volksschülerin von der Lehrerin aufgefordert wurde, ihr Kopftuch abzunehmen.

Beispiel 5: Interreligiösen Dialog anbahnen – Ein Besuch in der Moschee

Ein Weg, die Befremdung der Menschen gegenüber Andersartigkeit auszuräumen, ist, dem Fremden direkt zu begegnen. Der Islam ist in den Medien und in der Bevölkerung ein präsent Thema, mit dem die Kinder schon in der Volksschule konfrontiert werden können. Es wichtig, einen ersten Kontakt in einem positiven Umfeld zu ermöglichen. Umso besser, wenn man dazu einige Fachmänner und Fachfrauen in der Klasse hat, die selbst dem Islam angehören.

Am besten eignet sich für eine erste Begegnung ein Besuch in der Moschee.¹¹⁹ Spricht sich die Lehrperson zuvor mit der islamischen Gemeinschaft ab, ist diese sicher bereit, eine Führung durch die Moschee zu machen, einige Informationen über den Islam aufzubereiten, über das Tragen des Kopftuches zu sprechen oder sogar vorzuführen, wie ein gläubiger Moslem betet. Bei einer bereits durchgeführten Exkursion im Sommer 2005 erklärte sich ein Hoça sogar bereit, den Kindern eine Sure vorzubeten.

Diese Erfahrungen hinterlassen bei den Kindern sicher tiefe Eindrücke, die anschließend unbedingt gemeinsam aufgearbeitet werden müssen. Dazu bietet sich eine Gegenüberstellung (an der Tafel, im Sitzkreis, etc.) an, bei der die Auffälligkeiten im Islam von den Kindern aufgezählt werden. Viele Dinge, wie das Kopftuch oder die Verbeugung beim Beten, erscheinen den Kindern fremd. Um diese Befremdung ein wenig zu mindern, werden gemeinsam zu den genannten Punkten Äquivalente im christlichen Glauben gesucht und notiert. In Form einer Tabelle würde dies so aussehen:

Islam	Christentum
Allah	Gott
Kopftuch	kein Kopftuch – außer Nonnen
Verbeugung beim Beten	Hände falten beim Beten
Zuckerfest, Opferfest	Weihnachten, Ostern
Koran	Bibel
Halbmond	Kreuz

Durch diese Gegenüberstellung kann den Kindern bewusst gemacht werden, dass die Gemeinsamkeiten in vielerlei Hinsicht viel auffälliger sind, als die Unterschiede. Das Ziel ist schon erreicht, wenn sich die Kinder einmal ein bisschen tiefgehender mit fremden religiösen Symbolen auseinandersetzen und beginnen, sich mit einer positiven Haltung für eine neue Lebenswelt zu interessieren.

¹¹⁹ In Innsbruck bieten die Präsidenten des Kulturvereins der türkischen islamischen Gemeinde gerne Raum für einen Besuch in ihrer Moschee in der Meinhardstraße. Die Moschee verfügt überdies über einen prächtig gestalteten Gebetsraum. Eine Exkursion nach obiger Beschreibung wurde 2005 einmal bereits erfolgreich durchgeführt.

Beispiel 6: Vorurteilen begegnen¹²⁰

Das Ziel dieser Einheit ist die kritische Auseinandersetzung mit Klischeebildern über Menschen in den Medien und vor allem in der Werbung. Halbnackte AfrikanerInnen, stolze indianische Krieger mit Federhauben, lächelnde AsiatInnen oder andere Exoten werben für Produkte wie Kaffee, Bananen, Lotterien oder koffeinhaltige Limonaden.

Das Bewusstsein der Kinder soll geschärft werden für unsere alltäglichen Vorurteile Menschen gegenüber, die aus anderen Teilen der Welt kommen (oder so aussehen). Gemeinsam mit den Kindern soll nun eine Ausstellung erarbeitet werden, die sich aus Sammlungen der Kinder zusammensetzt.

Werbungen im Fernsehen können aufgenommen werden, Bilder aus Zeitungen ausgeschnitten, Plakate an der Straße photographiert werden. Es bietet sich an, thematische Collagen zu gestalten. Eine Eingrenzung der Themen ist zu empfehlen – die Themenvorschläge können zum Beispiel folgende sein:

- Südseezauber
- Die armen AfrikanerInnen
- Mutige IndianerInnen
- Schöne ferne Welt
- Afrika: Kaffee, Bananen und Schokolade
- Die freundlichen AsiatInnen

Beispiel 7: Kontakte knüpfen – Ein Vormittag mit einer AfrikanerIn¹²¹

Viele ÖsterreicherInnen nehmen immer mehr AfrikanerInnen auf der Straße wahr und haben kaum je Gelegenheit, Kontakte zu knüpfen oder Fragen zu stellen, die sie vielleicht schon länger beschäftigen. AfrikanerInnen haben natürlich keine kulturellen Gemeinsamkeiten, die man über Kontakte zu einzelnen Menschen erschließen könnte. Einen Menschen aus einem anderen Land kennen zu lernen hat meist die Feststellung zur Folge, dass *der auch nur ein Mensch ist*.

Genau diese Erfahrung soll auch Kindern in der Volksschule ermöglicht werden. In einer multiethnischen Klasse bietet sich an, der Reihe nach einen Elternteil der Kinder einzuladen und sie zum Beispiel ihren Beruf vorstellen zu lassen. Eltern aus anderen Ländern direkt und vordergründig auf ihr Anderssein anzusprechen – sie quasi als bunten Hund darzustellen – wäre in diesem Zusammenhang eher kontraproduktiv. Ziel dieser Einheit ist ja die Feststellung der Kinder, dass es sich bei Menschen, die vielleicht anders aussehen, auch um *normale* Menschen handelt.

¹²⁰ Idee nach: Schultze, Miriam: Sag mir, wo der Pfeffer wächst. Eine ethnologische Erlebnisreise für Kinder. Münster 1997. S. 29.

¹²¹ Idee nach: Schreiber, Gudrun und Peter Heilmann: Karibuni Watoto. Spielend Afrika entdecken. Münster 1997. S. 126f.

Ist die Möglichkeit einer Berufsvorstellung der Eltern nicht gegeben, gibt es vielleicht im Bekanntenkreis der LehrerIn eine Person, die sich bereit erklärt, in die Schule zu kommen. Der Anlass für einen solchen Besuch könnte ein Projektvormittag zu Afrika sein, mit den Themen: Schulalltag in Afrika, Afrikanische Musik, Gestalten einer Trommel, Feiern eines Afrikanischen Festes, etc.

Der Anlass für den Besuch einer AfrikanerIn muss aber nicht zwingend Afrika sein. Je nach Person kann es sich um das Thema ihres Berufes handeln, im Falle einer AsylwerberIn um ihre Situation in Österreich, etc.

Vielleicht ergibt sich im Rahmen einer solchen Einheit auch die Gelegenheit, Fragen zum Thema Rassismus oder der Lebenssituation in Österreich zu stellen: Ist es schwerer, einen Beruf oder eine Wohnung zu bekommen? Wird man auf der Straße beschimpft? Ist diese Person gerne in Österreich? Warum, warum nicht? Eine derartiges Gespräch wird auch bei VolksschülerInnen sicher Eindruck hinterlassen.

Diese Unterrichtseinheiten sollen exemplarisch verschiedene Aspekte einer Pädagogik aufzeigen, die bewusst mit Vielfalt umgeht, ohne auf Stereotypen und Generalisierungen zurückzugreifen. Konkret waren diese: eine erste Vermittlung der Menschenrechte (Beispiel 1), das Fördern von Empathie (Beispiel 2), die Auseinandersetzung mit kulturellen/religiösen Symbolen (Beispiel 3), die Relativierung der Omnipräsenz der Mehrheitskultur (Beispiel 4), das Erkennen von Gemeinsamkeiten wo zuvor Befremdung prägte (Beispiel 5), die kritische Analyse von Stereotypen in unseren Medien (Beispiel 6) und gezielte Kontakte mit Menschen, die von uns als *fremd* wahrgenommen werden (Beispiel 7).

Eine solche Pädagogik ist nicht auf die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse angewiesen, denn es sollen den SchülerInnen grundlegende soziale Fähigkeiten vermittelt werden, die nicht nur in einer *multikulturellen Gesellschaft* von Vorteil sind.

Auch der Unterricht, an dem Kinder von AsylwerberInnen teilnehmen, muss nicht auf die konkrete Situation dieser Kinder eingehen. Gelingt es in der Klasse, eine reflexive und offene Haltung gegenüber dem Fremden und dem Eigenen zu fördern, so profitieren die betroffenen Kinder und auch ihre MitschülerInnen am meisten davon.

Die als Beispiele angeführten Unterrichtseinheiten sind allerdings nur im kleinen Rahmen wirksam, die Auseinandersetzung mit diesen Themen wird auf diese Art kaum über die vier Wände der eigenen Klasse hinausgehen. Je nach Möglichkeit (räumliche Gegebenheiten, Gesinnung im Lehrkörper, der Elternschaft, der Gemeinde...) lohnt es sich, in größeren Maßstäben zu denken und zum Beispiel Projekte zum Thema zu organisieren oder Schwerpunkte zu setzen. Schulfeste können veranstaltet werden, die Schule kann ein eigenes Schulleitbild mit Schwerpunkten im Bereich Diversität setzen, außerschulische Institutionen können miteinbezogen werden, etc.

Der Vorteil von Projekten, Kooperationen oder Leitbild-Erstellungen ist, dass durch die weiter reichende Wirkung mehr Menschen miteinbezogen werden oder zumindest davon erfahren und somit Diversität nicht nur vor einem größeren Publikum thematisiert wird, sondern gleichzeitig positive Beispiele für den Umgang mit ihr geliefert werden.

5. Flüchtlingskinder in der Praxis – LehrerInnen berichten

Eine wichtige Ergänzung der Situationsanalyse, die im vorangegangenen Teil der Arbeit vor allem auf Literatur und verschiedenen Studien basierte, stellt zweifelsfrei die nun folgende empirische Untersuchung der LehrerInnenperspektiven auf das Thema dar. Vier LehrerInnen aus sehr unterschiedlichen Unterrichtssituationen stellten sich für ein Themenzentriertes Interview zur Verfügung, in dem sie offen über ihre persönlichen Erfahrungen mit Asylwerberkindern im Unterricht, an der Schule und auch im dörflichen oder städtischen Umfeld berichteten. Die Gesprächsführung orientierte sich an einem Interviewleitfaden.

Im nachstehenden Kapitel erfolgt eine qualitative Auswertung der Interviewinhalte. Die Auswertung mittels einer komparativen Themenanalyse¹²² wird im Folgenden ganzheitlich zusammengefügt. Diese Form der Darstellung soll gleichzeitig die Komplexität des Themas - anhand ausgewählter Interviewschwerpunkte - wiedergeben.

Da die interviewten Personen teils sehr offen über ihre Erfahrungen sprachen, werden sie im Rahmen dieser Arbeit anonymisiert. Einerseits ist es so besser möglich, auf einer sachlichen Ebene zu bleiben und andererseits soll dadurch verhindert werden, dass die Aussagen der LehrerInnen eventuell auf sie selbst zurückfallen. Bei den Befragten handelt es sich um eine Volksschullehrerin, die in einer Sprachlernklasse für Asylwerberkinder unterrichtet, um eine weitere Volksschullehrerin, die drei Asylwerberkinder für zwei Schuljahre in ihrer Klasse aufnahm, um eine Hauptschullehrerin, die sowohl AsylwerberInnen im Heim betreut als auch Kinder aus dem Heim in der Schule unterrichtet und um einen Lehrer, der für ein Semester alle Asylwerberkinder der Volks- und Hauptschule zusammengefasst unterrichtete.

5.1. Mit den Augen der LehrerInnen

Das Auffallendste am Unterricht mit Kindern von AsylwerberInnen ist die lange Geschichte, die ihnen allen gemeinsam ist. Nur selten erfährt die Lehrperson mehr über die Vergangenheit im Herkunftsland. Doch alleine die Erlebnisse in Österreich gleichen einer Odyssee. Eine Lehrerin beschreibt den Einfluss dieser verwirrenden Zeit auf die Kinder: *„Sie kommen in ein neues Land, nach einer langen Reise. Und dann nach Traiskirchen, da bleiben sie drei Monate. [...] Weiter] in ein Asylantenheim, wo sie ein Zimmer kriegen, mit ihren Eltern zusammen und dann kommen sie schon in die Schule. Dort hören sie eine Sprache, die sie nicht kennen. Wie sollen sie sich da vier Stunden lang konzentrieren? Wir haben aber gleich mit 22 Wochenstunden angefangen!“*

¹²² Froschauer, Ulrike und Manfred Lueger: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003. S. 158-165.

Auch den LehrerInnen ergeht es in vielen Fällen mit der Eingewöhnung an die neue Situation nicht besser. Drei Personen berichten, dass sie überrumpelt wurden und sich gar nicht auf die neue Situation vorbereiten konnten: *„Es ist alles sehr schnell gegangen, wir haben uns nicht viel vorbereiten können, man hat nichts erfahren, weder von der Behörde noch von der Politik. Zuerst hat man uns versprochen: Die bekommen ein ganzes Jahr Deutschunterricht und können dann locker, oder halt leichter, in den Unterricht einsteigen. Und wie sie dann gekommen sind, hat es geheißen, sie sollen sofort in die Schule, aus sozialen und aus Integrationsgründen. Ich habe dann probiert, dass nicht drei gleichzeitig in meine Klasse kommen, weil ich einfach mit der Integration schon sehr gefordert bin – dann hat es geheißen: Nein, die sind alle gleich alt und die lassen wir beieinander. [...] Es hätte aber eine Parallelklasse gegeben. [...] Die Kinder sind unheimlich brav gewesen, die ganze Klasse. Und nur deshalb ist das gegangen. [...] Das hätte einfach besser geplant gehört. Wir [LehrerInnen] haben das natürlich auch bewusst sehr kurzfristig erfahren, damit es keinen Widerstand gibt.“*

Die Organisationsformen, die den Kindern einen Schulbesuch ermöglichen sollen, sind gemäß örtlicher, personeller und auch schulpolitischer Umstände sehr unterschiedlich. In der einen Schule werden die Asylwerberkinder in einer Sprachlernklasse zusammengefasst, in einer anderen werden sie auf verschiedene Klassen aufgeteilt - in einer dritten werden Kinder zwischen sechs und 15 einfach zusammen *„abgeschoben“*, so beschreibt es eine Lehrperson. Aufgrund sich häufender Probleme mit einzelnen Kindern und daraus resultierender Überforderung der betroffenen LehrerInnen wurden die Kinder aus ihren Klassen herausgenommen, in einer separaten Klasse zusammengefasst und nachmittags im Zeichensaal vier Stunden unterrichtet. Dass dieses Experiment scheiterte – die Kinder wurden nach diesem einen Semester wieder auf verschiedene Klassen aufgeteilt – verwundert den zuständigen Lehrer nicht: *„Ich habe Kinder mit sechs Jahren gehabt, ich habe Kinder mit zehn Jahren gehabt und ich habe Kinder mit 15 gehabt – Jugendliche. Und das alles alleine. Und das vier Stunden am Nachmittag. Ich habe mich mit den Kleinen hingehockt und mit denen gelesen oder Bilder geschaut, dann waren die anderen aber wieder unbeschäftigt und haben Blödsinn gemacht. Dann habe ich wieder zu denen hingehen müssen. [...] Den einen musst du dich total widmen und ihnen helfen und ihnen alles zeigen, bei den Großen musst du streng sein und ständig Material liefern... Das geht einfach nicht. Da war ich als Einzelner für 15 Kinder einfach überfordert.“*

Der Nachmittagsunterricht, der aufgrund Raummangels für die Asylwerberkinder eingeführt wurde, war dabei dem Lernfortschritt der Kinder nicht sehr zuträglich. Die Kinder, die häufig vormittags ihre Leistungsspitzen haben, kamen oft vom Spiel erschöpft in die Schule, sodass die letzte Stunde des Unterrichts meist nur mehr dem Zeichnen gewidmet werden konnte. Die Kinder, die ja am Regelunterricht bereits teilgenommen hatten, fühlten sich gewissermaßen im Exil. Diese Erfahrung kann auch der Lehrer bestätigen: *„Uns haben sie immer irgendwie versteckt, im Zeichensaal drüben sind wir gewesen. Ich bin Informatiklehrer und wollte in den*

Informatikraum gehen und den Kindern den Computer irgendwie näher bringen, weil der Computer ist doch eine neue Technologie und den braucht man einfach im Leben. Und dann ist es uns aber verboten worden vom Lehrer, da hineinzugehen, weil angeblich die Kinder... - die Kinder haben sicher nichts gemacht, weil ich war erpicht darauf, dass sie nichts anstellen und irgendwas kaputt machen – aber die Lehrer wollten einfach nicht, dass wir im Informatikraum sind. Weil die Ausländerkinder brauchen das nicht. Und der Informatiklehrer war da einfach so erpicht drauf, dass wir da nicht hineingehen, dass er Sachen erfunden hat, die gar nicht gestimmt haben.“

Nicht alle LehrerInnen, die Flüchtlingskinder unterrichten, machen derartige Erfahrungen mit dem Lehrkörper, und nicht alle fühlen sich überfordert – wobei diese Faktoren einander mit Sicherheit beeinflussen. Eine andere Schule geht mit ihrer Verantwortung für die Kinder aus dem nahe gelegenen Flüchtlingsheim anders um: Eine Sprachlernklasse, mit eigenem Deutschlehrplan, wurde aufgemacht. Zwar war die Lehrstelle in dieser Klasse nicht sehr begehrt, woraufhin eine Junglehrerin eine Einstiegschance bekam. Sie beschreibt ihre Erfahrungen mit der Klasse allerdings sehr positiv und möchte die Sprachlernklasse auch in den nächsten Jahren behalten. In der Schule werde darauf geachtet, dass die Kinder viel Kontakt mit anderen Klassen hätten um so einer Abstempelung als *Asylantenklasse* vorzubeugen. Auch der Klassenlehrerin liegt sehr viel daran, ihre Kinder wie ganz *normale* Kinder zu behandeln: *„Am Anfang hab ich mir gedacht: Die Armen! Aber so darf man das nicht sehen. Weil sobald man zu denken anfängt: Die Armen, die Hascherl, die haben so viel nicht! Dann kann man keinen gescheiten Unterricht mehr machen. Dann ist man nur mehr lieb und die Kinder sind an allem unschuldig, aber das ist so nicht. Das sind ganz normale Kinder. Sie haben vielleicht andere Probleme, aber unsere Kinder haben auch oft viele Schwierigkeiten daheim. Ich behandle alle gleich. Ich lebe ihnen so vor, wie ich möchte, dass sie miteinander umgehen. Und das würde ich in einer anderen Klasse genau so.“*

Eine Lehrerin berichtet, dass sie bei den Flüchtlingskindern in ihrer Klasse große Unterschiede zu den einheimischen Kindern wahrnimmt, die den Unterricht sehr stark prägen. *„Ganz verschüchtert“* kamen sie in die Klasse, mit gesenktem Kopf und unfähig, Blickkontakt zu irgendjemandem aufzunehmen. Die Kinder, die kein Wort Deutsch konnten, blieben lange Fremdkörper in der Klassengemeinschaft. Dazu kamen starke Unterschiede bei den schulischen Grundlagen: Ein Bub war noch nie zuvor in die Schule gegangen und wurde auf Anhieb, aufgrund seines Alters, in die dritte Klasse eingestuft. Ein gezielter Unterricht war der Lehrerin unter diesen Rahmenbedingungen kaum möglich, dazu kam die extreme Zurückgezogenheit der Kinder. *„Normal kann man die Kinder immer ködern mit Turnen und mit Spielen und mit Singen und solchen Dingen... Nichts! Die sind am Turnsaalrand gestanden und haben nicht mitgetan. Sicher drei, vier, fünf Monate bis ein halbes Jahr. [...] Und das war das Schlimmste für mich: Dass ich mir gedacht habe, die fühlen sich da so unwohl. Und ich habe überhaupt nicht gewusst, wie ich die gewinne.“*

Die Kinder bekamen wenige Wochen darauf nachmittags Deutschunterricht angeboten. Eine bessere Verständigung war nun möglich und ließ das Eis langsam schmelzen. Alle drei Kinder erwiesen sich als ungeheuer ehrgeizig und holten innerhalb sehr kurzer Zeit unerwartet viel auf. Auch die Hilfsbereitschaft seitens der Klasse entwickelte sich sehr gut - besonders weil die einheimischen Kinder ein bisschen etwas über das Herkunftsland Tschetschenien und die Situation dort erfahren hatten. Die Lehrerin lernte mit der Zeit, sich über kleine Erfolge zu freuen: *„Jetzt nach zwei Jahren gehen die Mädchen schon manchmal her und schmunzeln mich mal an. Nach zwei Jahren!“*

Die Befragten stellen alle fest, dass das familiäre Umfeld sowie die soziale Situation der Asylwerberkinder sehr schwierig ist. Einerseits prägt in vielen Fällen die Vergangenheit das Jetzt der Kinder - sowohl in Form von konkreten Erlebnissen, als auch in Form von Defiziten. So konnten einige Kinder in ihrer früheren Heimat zum Beispiel keine Spielkultur entwickeln, was ihre Sozialisation im neuen Umfeld zusätzlich erschwert. Überdies ist das Sozialverhalten der Kinder den LehrerInnen eher als mangelhaft aufgefallen, häufig ist ein erhöhtes Aggressionspotenzial gegeben.

Andererseits ist die Wohnsituation sowie das soziale Umfeld insgesamt in vielen Fällen alles andere als kindgerecht: *„Ich war vor kurzem dort eingeladen, zu einer Geburtstagsfeier. [...] Also, die wohnen schon... Teilweise ist es ein Wahnsinn. Sie haben Gemeinschaftsbäder, eine Gemeinschaftsküche und dann haben sie einen Wohnraum, der ist 25 Quadratmeter, teilweise zu acht. Sie liegen dann halt auf einem Sofa oder die Kinder haben Stockbetten, die Eltern liegen da auch drinnen. Und da gibt es nur einen Fernseher. Das heißt, die Kinder schauen, wenn sie nicht schlafen, teilweise auch die Filme, die genau nicht für sie bestimmt sind. [...] Und das Umfeld ist... sie haben keine Wiese - sie haben eine Asphaltfläche, die ist aber ein Parkplatz gleichzeitig. Sie haben keine Fußballtore, sie haben wenig Spielsachen. Ein paar Bäume haben sie dort, aber es ist schon trostlos. [...] Ich habe die Kinder oft gefragt: Geht ihr denn nicht hinaus spielen? – Nein, nein, das freut uns nicht. Und ich habe mir gedacht, was sind denn das für komische Kinder. Aber jetzt weiß ich, warum.“*

Das Wohnumfeld hat in vielerlei Hinsicht Auswirkungen auf den Unterricht. Durch den meist beengten Wohnraum haben die Kinder nicht nur keine Privatsphäre, sondern auch bis spät in die Nacht viele Menschen um sich, und damit keine Ruhephasen. Eine Lehrerin berichtet von ihren Kindern, dass sie häufig übermüdet in die Klasse kämen. Einmal sei es sogar passiert, dass ein Junge mitten im Unterricht regelrecht in Tiefschlaf fiel und sich durch nichts beim Schlafen stören ließ. Ermahnungen, dass die Kinder früher zu Bett gehen sollen, fruchten allerdings wenig, wenn ein Wohn- und Schlafräum von bis zu acht Personen geteilt werden muss.

Vielfach stellt verstärkte Cliquenbildung eine Herausforderung für die LehrerInnen dar: *„Wenn es dann zum Turnen gekommen ist [...] – da waren nur die Cliquen zusammen. Das heißt, diese Geschwister alle zusammen gegen die Russen und die Amerikaner. Und wenn die*

ein Tor geschossen haben, dann war da ein Gebrüll und ein Getöse... brutal! Da hast du Disziplin halten können, wie du wolltest, der ist einfach außer sich gewesen, wenn die ein Tor geschossen haben. Dann haben sie die anderen beschimpft und irgendwie fertig gemacht. Da waren sie total wild.“

Wo schon im Flüchtlingsheim starke Konflikte zwischen Familien oder verschiedenen Nationalitäten entstehen – und die Kinder zusätzlich die Emotionalität ihrer Eltern als Vorbild haben, werden dieselben Konflikte in die Schule mitgenommen oder entstehen nach ähnlichen Prinzipien. Mit dieser Situation, die häufig ihren Ursprung in einem anderen sozialen Umfeld als dem schulischen hat, ist es für die Lehrperson sehr schwierig umzugehen. *„Ich habe sie in der Schule halt getrennt. Es war unmöglich, das aufzuarbeiten. Ich habe es probiert, das ging für eine halbe Stunde gut und dann waren sie wieder voller Hass aufeinander. Ich weiß nicht, kommt das aus der früheren Situation heraus? Da war einfach ein tiefer Hass auf einander.“* In vielen Fällen ist der Nationalismus schon bei den Kindern stark ausgeprägt. Seine Funktion der Abgrenzung einerseits und des Zugehörigkeitsgefühls andererseits ist, wie in vielen multiethnischen Klassen, auch hier Thema. Die LehrerInnen versuchen meist durch Soziales Lernen und eine Thematisierung des Miteinanders in der Klasse gegenzusteuern.

Wichtig ist in dieser sensiblen Situation auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier haben die Befragten sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht und betonen, dass man kaum generalisieren könne, so groß seien die Unterschiede zwischen den einzelnen Familien.

Im Allgemeinen wird die Elternarbeit stark von den mangelnden Deutschkenntnissen der AsylwerberInnen geprägt, in vielen Fällen bereitete nämlich auch das Organisieren eines Dolmetschers große Umstände. Bei den Elternsprechtagen erscheinen die meisten Eltern allerdings trotz der Sprachbarrieren und viele bringen sich auch beim Buffet am Sprechtag ein. Eine Lehrerin beschreibt ihre Erfahrungen und den ersten Elternabend wie folgt:

„An der Schule haben sie schon Interesse, die Eltern. Aber es ist halt schwierig, weil sie so vieles nicht verstehen. Sie sind zum ersten Elternabend gekommen und haben alle kein Wort gekonnt. Sie sind alle gekommen, meist noch mit einem Begleiter, der ein bisschen was kann. Und da war dann schon ein bisschen eine bedrohliche Stimmung. Weil da waren dann auf einmal die ganzen ‚Ausländer‘, muss ich sagen. Und die anderen [Anm.: die einheimischen Eltern] verstehen sich gut, man kennt sich.

Dann habe ich angefangen mit meinem Elternabend und da haben sich die ‚Asylanteneltern‘ dann ein bisschen aufgeregt, warum ich Deutsch rede – ich wüsste ja, dass sie nichts verstehen. Ich habe sie gefragt: In welcher Sprache soll ich denn...? – Ja, in Englisch zumindest.

Das [Übersetzen] hat aber den Ablauf schon sehr unterbrochen. Dann waren die einheimischen Eltern ärgerlich und beschwerten sich: Warum wird da nicht besser vorgesorgt, von der Politik? Und: Lernen unsere Kinder da noch genug? Und das haben die anderen dann wieder gespürt und das war eine ganz ungute Stimmung.“

Durch die Integration von Flüchtlingskindern kommen auf die LehrerInnen also nicht nur Herausforderungen im Unterricht zu. Sie müssen vielfach auch Vermittelnde zwischen den SchülerInnen untereinander einerseits und den Eltern untereinander andererseits sein. Die Befragten fühlten sich aufgrund ihrer neuen Rolle und aufgrund ihrer zusätzlichen Aufgaben in den ersten Monaten deshalb extrem überfordert.

Die befragten LehrerInnen stellen bei den Asylwerberkindern in ihren Klassen einen auffallenden Ehrgeiz fest. Vielleicht resultiert dieser aus der Situation der Kinder, die alles zurücklassen mussten und sich in Österreich unvermittelt am Rande der Gesellschaft wieder finden, vielleicht aus den Erlebnissen in ihrer Vergangenheit oder auch an ihren mangelhaften Grundkenntnissen im Vergleich zu den österreichischen Schulkindern. Bei einigen Kindern geht mit dem Ehrgeiz ein starkes Geltungsbedürfnis in außerschulischen Bereichen einher: *„Sie sind sehr ehrgeizig. Sie wollen noch besser, oder mindestens gleich gut sein, wie die Inländer-Kinder und wollen in ihrem Leben mehr erreichen, als die Inländer-Kinder – oder sie haben es zumindest vor.[...] Man merkt einfach, wie sie sich kleiden wollen, wie sie reden, welche Idole sie haben. Sie sind wahnsinnig motiviert und haben hohe Ziele. [...] Bei der Kleidung, wenn einer ein super T-Shirt anhat, dann bewundern sie den alle. Sie haben die gleichen Idole wie die einheimischen Kinder: die Rapper oder diese Jugendgruppe, die da in Deutschland so populär ist.“*

Im Allgemeinen werden die schulischen Leistungen der Asylwerberkinder besonders gelobt. Durch großen Ehrgeiz und auch Freude an der Schule holen die Kinder meist innerhalb kurzer Zeit sehr viel auf: Sie lernen sich zu verständigen, können dem Unterricht in der bis vor kurzem völlig fremden Sprache gut folgen und holen auch inhaltlich viel Stoff auf. De facto sei es nämlich so, dass die meisten Kinder weniger schulische Vorkenntnisse hätten, als dies bei einheimischen Kindern der selben Altersstufe der Fall sei, meinen die LehrerInnen. Besonders groß seien die Rückstände in Mathematik. Angesichts dieser schulischen Defizite sei die Leistung der Kinder beeindruckend.

„Es ist faszinierend, wie schnell die Kinder Deutsch lernen. Abgesehen davon, dass die Kinder meist schon zweisprachig zu uns kommen, mit zum Beispiel Tschetschenisch als Muttersprache und als Amtssprache sprechen sie Russisch. Teilweise lernen die Kinder dann Afghanisch im Flüchtlingsheim. Die Sprachbegabung dieser Kinder ist durchwegs, da muss ich generalisieren, gewaltig hoch. Die lernen dann zum Beispiel in der Hauptschule Italienisch dazu und Englisch“, berichtet eine Lehrerin, die die Kinder auch aus ihrem Wohnumfeld kennt. Nicht nur sprachlich seien viele talentiert, auch bei den Fußballvereinen und Sportklubs der Gemeinde seien viele von ihnen sehr gefragt. Manche Kinder schaffen es, durch ihre sportlichen Leistungen ihren Status bei den einheimischen Schulkollegen zu verbessern – das betreffe aber vor allem die Buben. Durch ihre Leistungen im Sport könnte ein Großteil der Aggressionen sinnvoll und kontrolliert ausgelebt werden. Die Mädchen neigten nur in seltenen Fällen zu Aggressionen: *„Die Mädchen sind sowieso von ihrer Sozialisation*

her sehr angepasst. Da gibt es überhaupt keine Aggression, das sind sehr fleißige Mädchen. Sie sind angepasst und haben wenig zu sagen, sie müssen auf die jüngeren Geschwister aufpassen. Ich würde sagen, es ist, wie es in Österreich vor einigen Jahrzehnten noch war. Die älteren Geschwister müssen auf die jüngeren aufpassen, die Mädchen müssen ihren Müttern bei der Hausarbeit helfen. Und bei den Buben ist es so, dass sie es mit Sportlichkeit wett machen. Also, das sind beim Wählen in Turnen begehrte Fußballer oder Basketballer. Oder manche bestechen durch Witz, durch Originalität oder auch durch Stärke.“

Je besser der individuelle Fortschritt eines Kindes ist, um so schmerzlicher ist das Thema der Benotung für die LehrerInnen. In den meisten Fällen haben die Asylwerberkinder zwei Jahre lang einen außerordentlichen Status und müssen daher auch nicht benotet werden. Eine Lehrerin schildert ihre Situation folgendermaßen: *„Sie machen mit, sie machen das super – und ich bin froh, dass ich sie nicht benoten muss.“* Denn die Kinder, die teils vorher noch nie eine Schule besucht hatten und in der dritten Klasse dazu stießen, haben große Fortschritte gemacht und pendeln heute als Viertklässler, je nach Fach, im Stoff zwischen zweiter und dritter Klasse. *„Sie haben sehr viel aufgeholt! Aber, wenn ich sie heute nach der Vierten benoten müsste, hätten sie natürlich Fünfer. Die Direktorin meint nun, ich solle sie benoten [und sie sollten eine Klasse wiederholen]. Der Hauptschuldirektor dagegen sagt, sie dürfen zwei Jahre außerordentlich sein. – Jetzt ist die Frage: Was ist für die Kinder das Beste? Schicken wir sie in die Hauptschule und sie sind dann überfordert?“*

Diesem Dilemma stehen früher oder später die meisten LehrerInnen von Flüchtlingskindern gegenüber. Um so zentraler ist die Beantwortung der Frage nach der besten Integrationsform dieser Kinder. Die Meinungen darüber, wie Kinder von AsylwerberInnen am besten in den Schulalltag zu integrieren seien, gehen bei den Befragten auseinander.

Eine Lehrerin befürwortet die Institution der Sprachlernklasse vehement mit folgenden Argumenten: *„Die Kinder werden oft [in irgendeine Klasse] gesteckt, weil man da gerade wen braucht, und das Kind ist sowieso [nur] Asylant. So läuft das leider. [...] Der ist in seinem ganzen Leben noch nie in die Schule gegangen, kann nicht lesen, nicht schreiben, nicht rechnen und kommt in eine dritte Klasse. Und somit ist eigentlich seine ganze Schullaufbahn verbaut. [...] Teilweise gibt es Kinder... Die Schwester eines Kindes aus meiner Klasse ist zwölf Jahre. Die sind in Albanien nicht in die Schule gegangen vorher, und dann ist das Mädchen mit zwölf in die Hauptschule gekommen. Wenn es da keine Sprachlernklasse gegeben hätte, dann hätte die mit 15 ausgeschult und hätte wahrscheinlich nicht lesen und nicht schreiben können... Weil die Hauptschullehrer haben dazu ja gar nicht die Ausbildung. [...] Und so schult das Kind wenigstens aus und kann lesen, schreiben und rechnen.“*

So einleuchtend diese Argumentation auch klingt - der Aspekt der *Ghettoisierung* der Kinder sowie der mangelnde Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch ist doch ein häufiges Argument gegen die Sprachlernklasse. Eine weitere Lehrerin hat mit folgendem anderen Modell positive

Erfahrungen gemacht: *„Wir haben das mit dem Inspektor abgesprochen, und mit den Direktoren. Ausgegangen sind wir davon, dass es bei uns drei Volksschulen und zwei Hauptschulen gibt. Und damit keine Schule sozusagen die Extremlast hat, alle Kinder zu nehmen, haben wir die Kinder aufgeteilt. Damit die Ressourcen aller Schulen genutzt werden können.“* Für eine spezielle sprachliche Förderung werden die Kinder aus den Regelklassen heraus genommen und gemeinsam unterrichtet: *„Zum Beispiel werden die Hauptschüler und die Polytechnischen Schüler zusammengefasst in Deutschkursen, wo nur Deutsch unterrichtet wird. Das sind drei, vier, fünf Stunden in der Woche. Ansonsten laufen sie im Unterricht mit und sind integriert.“*

Generell sind sich die Befragten jedoch einig, dass die Kinder so bald als möglich in Regelklassen integriert werden sollten, aufgeteilt auf eine möglichst große Anzahl an Klassen.

5.1.2. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In vielen Bereichen sind die Erfahrungen der LehrerInnen sehr verschieden, was auf die großen Unterschiede zwischen den Flüchtlingsfamilien selbst zurückzuführen ist. Nationalität, Bildungsgrad oder Status im Herkunftsland tragen erheblich zur Situation der AsylwerberInnen in Österreich bei.

Auch sind die Unterrichtsformen sowie die äußeren Gegebenheiten (Stadt – Dorf, Größe des Flüchtlingsheimes, etc.) bei allen vier Befragten sehr unterschiedlich, was die Art, wie die Kinder wahrgenommen werden, natürlich beeinflusst. Umso interessanter ist es, die inhaltlichen Übereinstimmungen in den vier Gesprächen näher zu betrachten.

Der große Ehrgeiz der Kinder von AsylwerberInnen wird von allen Befragten immer wieder betont. Wenn anfangs auch die sprachlichen Hindernisse zu groß sind, als dass die Kinder mitmachen könnten – dies betrifft die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht, so zeigen sie in Fächern wie Turnen, Zeichnen oder Musik um so mehr, was sie können und sind dafür auch leicht zu begeistern.

Die Kinder sind nicht nur bemüht, schnell Deutsch zu lernen und in der Schule Fortschritte zu machen, ihr Ehrgeiz bezieht sich auch auf soziale Bereiche. Vor allem Buben haben häufig ein starkes Geltungsbedürfnis, das sich nicht nur auf schulischen Erfolg beziehen muss, auch Prestige in den Bereichen Mode, Musik oder Freundschaften ist den Kindern sehr wichtig.

Oft kommt es zu Gruppenbildung. Einerseits kennen sich die Kinder meist schon vom Flüchtlingsheim, andererseits teilen sie ein ähnliches Schicksal oder haben zumindest eine ähnliche soziale Stellung in der Gesellschaft. Je nach Umfeld, Klassenführung und Gruppendynamik kann diese Cliquenbildung in der Schule stärker oder weniger ausgeprägt sein.

Kommt es im schulischen Umfeld zu Cliquenbildung, sind die LehrerInnen gefordert, da dieses Phänomen soziale Abgrenzung und erhöhtes Konfliktpotenzial nach sich ziehen kann. Viele LehrerInnen sind mit dieser Situation konfrontiert, ohne darauf Einfluss nehmen zu können, da die Gruppen schon in der Unterkunft der AsylwerberInnen gebildet und durch regelmäßige Auseinandersetzungen gefestigt werden. Das erhöhte Konfliktpotenzial, das latente Aggressionen plötzlich hervorberechen lassen kann, führt häufig zu einer Überforderung der LehrerInnen, denn ein zielorientierter und erfolgreicher Unterricht wird durch diese Gruppendynamiken stark behindert.

Gerade die zielgerichtete individuelle Förderung der Kinder wäre jedoch während der Zeit ihres außerordentlichen Status besonders wichtig: Diese Phase entscheidet maßgeblich über die weitere Schullaufbahn der Kinder. In den meisten Fällen konstatieren die betroffenen LehrerInnen mangelnde schulische Vorbildung bei Kindern von AsylwerberInnen, besonders schlecht stehe es um die mathematischen Kenntnisse.

Um eine halbwegs erfolgreiche Schullaufbahn einzuschlagen, sollten die Kinder binnen maximal zweier Jahre so viel Stoff aufholen, dass sie in einer adäquaten Klasse mithalten und Freude am Unterricht entwickeln können – und das über das Medium einer bis dato fremden Sprache. Diese Ausnahmesituation fordert die LehrerInnen immens. Sie spüren einerseits die große Verantwortung auf ihren Schultern und andererseits ihre Machtlosigkeit und Unzulänglichkeit aufgrund zahlreicher äußerer Gegebenheiten, auf die sie kaum Einfluss nehmen können.

Zur schwierigen schulischen Situation kommt meist eine noch schwierigere soziale Situation hinzu. Das Wohnumfeld ist in vielen Fällen alles andere als kindgerecht, immer wieder bleiben wichtige Bedürfnisse der Kinder unbefriedigt – sei es das Bedürfnis nach Schlaf, nach Privatsphäre, nach Familie oder nach Anerkennung. Der sozialen Ausnahmesituation in Österreich ging in vielen Fällen eine langjährige Ausnahmesituation im Herkunftsland oder auf der Flucht voraus, die unter diesen Umständen nur mangelhaft aufgearbeitet werden kann. In Österreich angekommen, steht vielen Familien ein häufiger Wechsel der Flüchtlingsheime bevor. Jede Verlegung einer Familie bedeutet aber zugleich einen Wechsel des Schulortes für die Kinder. Diese müssen sich von Neuem an das Umfeld gewöhnen, LehrerIn und Klasse kennen lernen und versuchen, Teil einer Gemeinschaft zu werden. Nicht nur die betroffenen LehrerInnen empfinden diesen ständigen Wechsel der SchülerInnen als extrem mühsam, auch den Kindern wird die Eingewöhnung in der neuen Heimat so sehr erschwert.

Alle diese Faktoren nehmen Einfluss auf den Unterricht, auf die Situation in der Klasse und auf die Befindlichkeit der LehrerIn. „*Ich habe nicht mehr gewusst, was ich tun soll!*“ ist ein Satz, der in den Interviews mehrere Male vorkam. Alle LehrerInnen berichten von einer zumindest temporären Überforderung, da sie oft zusätzlich die Vermittlerrolle einnehmen müssen und die zwischenmenschliche Ebene den Unterricht mehr prägt als die Inhalte. –

Darauf sind nur wenige LehrerInnen vorbereitet, weil kaum je (auch in der LehrerInnenausbildung) von einer derartigen Situation ausgegangen wird. Dazu kommt, dass man häufig vom Klassenzuwachs überrumpelt wird – nicht ganz unabsichtlich, wie eine Lehrperson vermutet: *„Wir [LehrerInnen] haben das [Hinzukommen von Asylwerberkindern] natürlich auch bewusst sehr kurzfristig erfahren, damit es keinen Widerstand gibt.“*

Die Konsequenz daraus ist, dass die Kinder selbst in vielen Fällen als Grund für die eigene Überforderung verstanden werden – wobei auch der Ärger über die Schulpolitik nicht gering ist. Die jahrzehntelangen *Probleme mit den Kindern* von ArbeitsmigrantInnen finden hier eine direkte Fortsetzung. Vorrangig werden die Defizite der Kinder wahrgenommen, die sich in einer für die LehrerIn ausgeweglosen Situation zu einem *Problem* entwickeln – auf das die LehrerIn nicht eingestellt ist – und häufig auch nicht willens, sich einzustellen.

Das „*Asylantenkind*“ in seiner um ein vielfaches dramatischeren Situation stellt damit quasi eine negative Steigerung des *Gastarbeiterkindes* dar. – Seine Anwesenheit in der Klasse bedeutet somit erhöhte Anforderungen und Schwierigkeiten für die LehrerIn. In der Folge sind Klassen mit einem oder sogar mehreren *Asylantenkindern* im Lehrkörper sehr unbeliebt. Zwei von vier Interviewten sprechen dies direkt aus. Ihre eigene Situation bestätigt überdies diese Tatsache. Eine Lehrperson durfte Asylwerberkinder unterrichten, um ihre Kompetenz zu beweisen, nachdem sie an höherer Stelle in Ungnade gefallen war. Für eine weitere Lehrperson stellte eine Klasse mit Kindern von AsylwerberInnen die einzige Chance dar, eine dauerhafte Lehrstelle zu bekommen: Vor einem halben Jahr hatte sie die LehrerInnenausbildung abgeschlossen und so gut wie keine realistische Chance, binnen kurzer Zeit eine volle Lehrverpflichtung zu bekommen, eine unbeliebte Stelle ausgenommen.

Klassen mit *Asylantenkindern* als Strafversetzung, Klassen mit *Asylantenkindern* als Bewährungsprobe... Dieses Verständnis scheint doch ein Grundtenor in der derzeitigen Schulszene zu sein. Dass dieses Problemdenken überhaupt nur aufgrund des eigenen unflexiblen und veralteten LehrerInnen-Selbstverständnisses sowie einer Vorstellung von einer prinzipiell homogenen Gesellschaft, wie sie seit Jahrzehnten nicht mehr ist (oder nie war?), entstand, scheint keine Rolle zu spielen.

Kinder mit Migrationshintergrund, und hier besonders Kinder von AsylwerberInnen, stehen nicht nur in der Gesellschaft am Rande, sie werden häufig auch von LehrerInnen aktiv ausgegrenzt. Aus den Interviews entnommene Zitate, die eine grundlegende Haltung im Lehrkörper beschreiben, unterstreichen dies: *„Das Kind ist sowieso [nur] Asylant.“* Oder: *„Ausländerkinder brauchen das nicht.“*

Die Tatsache, dass die im Rahmen dieser Arbeit interviewten Personen eine äußerst positive Haltung gegenüber diesen Kindern haben, widerspricht dem Sachverhalt nicht. Denn drei der LehrerInnen meldeten sich sofort freiwillig auf mein Anfrage-Mail, das an *alle* Tiroler Volksschulen in der Nähe von Flüchtlingsheimen ausgesendet worden war. Es handelt sich

somit um Personen, die sich der schulischen und sozialen Herausforderung gerne stellten und überdies die Gelegenheit wahrnahmen, über ihre Erfahrungen zu sprechen und auf Missstände aufmerksam zu machen.

Es soll hier nicht in Frage gestellt werden, dass das Unterrichten von Asylwerberkindern für die LehrerIn anfangs eine Extremsituation darstellt – im selben Ausmaß, wie der Schulbesuch für die Kinder selbst eine Extremsituation bedeutet, bis sich alle halbwegs eingewöhnt haben. Kritisch zu betrachten ist in diesem Zusammenhang aber die Tatsache, dass die betroffenen Kinder häufig eine Personifizierung einer solchen Extremsituation symbolisieren. Zwischen Situation und Mensch wird zu wenig differenziert. Die logische Folge daraus kann somit nur eine Ausgrenzung von Menschen sein.

6. Synthese und Perspektiven

Der Diskurs über den Umgang mit Migration in der Schule besteht seit über dreißig Jahren in sich immer wieder verändernden Tendenzen. Beim Einarbeiten in die Materie, beim Durchforsten teilweise jahrzehntealter Literatur war es immer wieder erschreckend, dass sich in vielerlei Hinsicht nicht sehr viel verändert hat: Abgesehen davon, dass sich einige pädagogische Programmatiken abwechselten, wurden auch vor dreißig Jahren schon ähnliche Forderungen für den Unterricht gestellt, wie dies in der aktuellen Literatur der Fall ist. Die Zusammenhänge wurden im Laufe der Zeit unterschiedlich interpretiert (stets wohlmeinend) – doch eine erfolgreiche Einflussnahme auf die Situation und auf die Chancen junger MigrantInnen in der Schule konnte bisher nicht großflächig erzielt werden. Meist scheitert es auf politischer Ebene: nämlich an der einfachen Umsetzung wichtiger Maßnahmen. Umso mehr, als sich Menschen mit Migrationshintergrund gerade im Wahlkampf zur Nationalratswahl 2006 ein weiteres Mal ausschließlich als politisches Mittel zum (Wahlerfolgs-) Zweck behandelt fühlen mussten: Die Politisierung und übertriebene Thematisierung der (auch eingebürgerten) AusländerInnen in Österreich kehrt von Wahlkampf zu Wahlkampf wieder und hinterlässt in der Bevölkerung bleibenden Eindruck. Eine Verstärkung derartiger Tendenzen in der Politik ist weiterhin zu befürchten. Trauriges Beispiel für die Haltung der letzten Regierung gegenüber den Zugewanderten war die im Mai 2006 veröffentlichte und im Auftrag des Bundesministerium für Inneres erstellte *Integrationsstudie*¹²³, der die Interpretation der Innenministerin vorauseilte, 45 % aller Moslems seien integrationsunwillig und der die resignierende Feststellung folgte: „Wir können natürlich niemanden hinauswerfen, der Österreicher ist.“¹²⁴

Bei einem derartigen, von Angehörigen einer Regierungspartei angeschlagenen Ton sind kaum menschenfreundliche Innovationen - auch im Schulbereich nicht - zu erwarten.

Umso wichtiger ist es, dass LehrerInnen abseits der Politik vor allem die Kinder wahrnehmen, sich mit deren Situation auseinandersetzen und so gut als möglich auf sie eingehen. Eine Auseinandersetzung mit der zum Thema ausreichend vorhandenen Literatur kann nur von Vorteil sein, da in der LehrerInnenausbildung bis dato in diesem Bereich leider nur ein unzureichendes Angebot vorhanden ist.

Ein Paradebeispiel für mangelndes Bewusstsein für Migrations- und Integrationsanliegen im schulischen Bereich stellt hier leider auch die Pädagogische Akademie in Innsbruck dar. Abgesehen davon, dass bei der Suche nach Literatur zum Thema der erfolgreichste Suchbegriff in der Bibliothek immer noch *Ausländerpädagogik* ist - ein Begriff, der seit den 1980ern von PädagogInnen bewusst nicht mehr verwendet wird und somit als Symbol für den Stellenwert dieses Themas an der Institution verstanden werden kann, gibt es keine einzige

¹²³ Der eigentliche Titel der Studie lautet: Perspektiven und Herausforderungen in der Integration muslimischer MitbürgerInnen in Österreich. Wien 2006.

¹²⁴ <http://www.gruene.at/menschenrechte/artikel/lesen/7401/> am 20.12.2006.

Lehrveranstaltung an dieser Institution, die Studierenden annähernd diese wichtigen Inhalte anbieten würde. Bis vor wenigen Jahren wurde den wenigen Interessierten zumindest ein Akademielehrgang zum Thema *Interkulturelles Lernen* angeboten.

Das bedeutet de facto: Wer die Pädagogische Akademie als fertig ausgebildete LehrerIn verlässt, ist so gut wie überhaupt nicht (es sei denn aus eigenem Interesse) auf die Situation in einer multiethnischen Klasse oder überhaupt auf Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache vorbereitet, kann meist nicht erklären um was genau es sich beim Interkulturellen Lernen handeln könnte und hat von verschiedenen PraxislehrerInnen ein ausgeprägtes Problemverständnis in Bezug auf *Ausländerkinder* mitbekommen, über das in der Ausbildung nie gesprochen wurde.

Der Anteil ausländischer EinwohnerInnen in Tirol beträgt ca. 10 %, dazu kommen mindestens noch einmal so viele eingebürgerte Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache. Diese 20 % der Bevölkerung leben besonders in den Agglomerationen, so dass der Anteil in bestimmten Gemeinden noch höher liegt. Eine LehrerInnenausbildung, die auf Migration und den Umgang mit Diversität nicht eingeht, ist heute *nicht zeitgemäß*.

Tirol ist das erste Bundesland Österreichs, das unter Einbeziehung zahlreicher Institutionen und mit Hilfe von 350 MitarbeiterInnen aus allen Regionen ein Integrationskonzept erstellt hat. Das Integrationskonzept „Integration MIT Zugewanderten“ wurde im Sommer 2006 fertig gestellt und veröffentlicht, es wäre nun notwendig, die 43 mühevoll ausgearbeiteten Maßnahmenempfehlungen auch umzusetzen. Die Maßnahmenempfehlungen sind umfassend und betreffen verschiedenste Bereiche: Bildung, Sprachförderung, Wirtschaft und Arbeit, Verwaltung, Gesundheit und Soziales, Wohnen und Raumplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Partizipation und Antidiskriminierung, Sport, Freizeit, Kultur.

Aus dem Bereich Bildung ist in Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit besonders die erste Maßnahmenempfehlung relevant: Sie fordert die „Interkulturelle Aus- und Fortbildung für MitarbeiterInnen in Kindergärten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen.“¹²⁵ Die Zielsetzung ist wie folgt formuliert: „Fundierte Grundausbildung mit Praxisbezug in den Bereichen Migration, Lebenswelten und soziale Realitäten von MigrantInnen sowie interkulturelles Lernen an allen Bildungsinstitutionen (analog zum Fach „Sonder- und Integrationspädagogik“), Auseinandersetzung mit Rollenbildern im interkulturellen Kontext.“ Konkreter sollen diese Maßnahmen die „Etablierung eines Ausbildungsschwerpunktes an allen Bildungsinstitutionen (Pädagogische Akademien, Hochschulen, Berufsbildende Akademien, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik etc.) im Bereich Migration und Integration“ sowie die „Vermittlung von Wissen über Lebenswelten und soziale Realitäten von Zugewanderten“ umfassen.

Der Zeitrahmen wurde mit 2007 angegeben. Es wäre also eigentlich eine Selbstverständlichkeit, dass bei der Konzeptionierung und Studienplan-Erstellung der neuen

¹²⁵ Güngör, Kenan: Integration MIT Zugewanderten. Integrationskonzept des Landes Tirol mit Maßnahmenempfehlungen. Innsbruck 2006. S. 37.

Pädagogischen Hochschule ab Herbst 2007 diese konkreten Maßnahmenempfehlungen des Tiroler Integrationskonzeptes umgesetzt werden.

Der Bereich Bildung im Integrationskonzept umfasst insgesamt acht Maßnahmen, auf die einzugehen zu weit führen würde, obwohl sie im weitesten Sinne natürlich das Thema betreffen.

Wie die Situation von *Flüchtlingskindern* in Tiroler Volksschulen, aber auch in ihrem Lebensraum, aussieht, ist in dieser Arbeit ansatzweise dargestellt worden und wurde abschließend durch die Sichtweisen und Erfahrungen von Menschen, die täglich mit diesen Kindern arbeiten, ergänzt. Dabei ist deutlich geworden, dass aufgrund der österreichischen Einwanderungspolitik AsylwerberInnen und ihre Kinder besonders von institutioneller Diskriminierung betroffen sind. Dies betrifft vor allem die schulische Situation. Kinder von AsylwerberInnen werden eher geduldet, als aufgenommen und bestmöglich integriert, was natürlich auch auf ihren unsicheren Status und die fragliche Aufenthaltsdauer zurückzuführen ist.

In einer deutschen Studie, die sich mit den Bildungschancen von jungen Flüchtlingen beschäftigte, werden abschließend konstruktive Vorschläge für die Verbesserung der Situation dieser Menschen gestellt. Die wichtigsten und für Österreich relevanten Vorschläge sollen an dieser Stelle wiedergegeben werden, da sie der einzige Weg sind, den Betroffenen auf institutioneller Ebene das (schulische) Leben zu erleichtern:¹²⁶

1. Es sollten pädagogisch aussagekräftige Statistiken eingeführt werden, die verlässlich darüber Auskunft geben, wie viele Kinder ohne gesicherten Aufenthaltsstatus in den jeweiligen Gemeinden leben, damit sie in die bildungspolitischen Planungen einbezogen werden können. Die Tatsache, dass nicht einmal eine Liste der Asylwerberkinder im Volksschulalter und ihrer Schulen vorhanden ist, zeigt, dass sich Tirol in diesem Punkt anschließen kann.
2. Flüchtlingsberichte könnten auf die Situation der jungen Menschen aufmerksam machen und vor allem quantitativ wie qualitativ erhobene Auskünfte über die soziale Lage, die Sprachkenntnisse, die bislang absolvierten Bildungskarrieren und auch Bildungswünsche in einem bestimmten Bezirk, Sprengel oder Stadtteil geben.
3. Die Flüchtlingsgruppen müssen in regionalen Schulentwicklungsplänen, in Kinder- und Jugendhilfeplänen, in Kinder- und Jugendberichten der Gemeinden, Länder und des Bundes berücksichtigt werden – dies sollte vor allem seitens der Regierung in Angriff genommen werden, NGOs leisten auf dem Gebiet der Flüchtlingsbetreuung und Flüchtlingsberatung ohnehin Bestmögliches.

¹²⁶ Schroeder, Joachim: Pädagogische Freiheit! Umriss einer Bildungspolitik für junge Flüchtlinge. (S. 427-438) In: Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003. S. 436.

4. Es sollte für Schulen, Schulämter, das Bildungsministerium über die Durchführung von Maßnahmen zum Abbau von Ungleichbehandlung und Exklusion junger AsylwerberInnen in allen Stufen und Zweigen des Schulsystems Rechenschaftspflicht bestehen.
5. Vorbereitungsklassen, die den Übertritt in alle Bildungsgänge und Schulformen (Höher bildende Schulen eingeschlossen) erleichtern, sollten geschaffen werden.
6. Konzepte zur Erleichterung des Erwerbs von Schulabschlüssen für junge Flüchtlinge sollten erarbeitet und Maßnahmen im Rahmen der Europäischen Bildungspolitik umgesetzt werden.

Die Situation der LehrerInnen, bei denen aufgrund mangelnder Vorbereitung und Ausbildung sowie mangelhafter institutioneller Organisation und politischer Maßnahmen Überforderung und eine ablehnende Haltung gegenüber Kindern von AsylwerberInnen vorprogrammiert sind, ist angesprochen worden. Auch die Situation der Kinder und ihrer Familien, die häufig Spielball politischer Interessen sind und deren Integration aufgrund prinzipieller Skepsis gegenüber allen AsylwerberInnen gar nicht ernsthaft vorbereitet wird, wurde dargestellt.

Es gibt Maßnahmen, die sowohl die Situation der LehrerInnen als auch jene der Kinder maßgeblich verbessern könnten, meist liegt deren Umsetzung aber in höherer Hand als jener der direkt Betroffenen. Durch das Inkrafttreten des Asylgesetzes 2005 mit Jänner 2006 zeichnet sich allerdings kein Trend zu einer Verbesserung der Situation ab, vorhandene Probleme werden personifiziert und Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt.

Versuche, die Situation für die Betroffenen zu verbessern, werden durch das Asylgesetz nicht nur nicht unterstützt sondern regelrecht behindert, die Schul- und Integrationspolitik des Landes ist mit ihren Maßnahmen stark in Verzug. Schlussendlich wird es auch weiterhin an den LehrerInnen selbst liegen, den Unterricht mit Asylwerberkindern bestmöglich zu gestalten und im eigenen begrenzten Rahmen Einfluss auf die Haltung der Institutionen zu nehmen.

7. Zusammenfassung

AsylwerberInnen sind eine jener Gruppen in der österreichischen Bevölkerung, die sozial am schlechtesten gestellt ist und bei der breiten Bevölkerung am wenigsten akzeptiert wird. Das Konfliktpotenzial in der Bevölkerung vieler Gemeinden, in denen es Flüchtlingsheime gibt, ist hoch. Diese Konflikte übertragen sich auch auf den schulischen Bereich, der allerdings wesentlich mehr von der unsicheren rechtlichen Situation der SchülerInnen geprägt wird, als von sozialen Konflikten.

Häufiger Schulortwechsel, mangelnde Sprachkenntnisse, unterschiedlichste die Integration der Kinder betreffende Organisationsformen, sowie die die Bedürfnisse der Kinder kaum erfüllende Wohnsituation prägen den Unterricht massiv.

Die Aufgabe der Schule in Zusammenhang mit dem Thema Asyl ist eine bestmögliche Betreuung der Asylwerberkinder im Unterricht einerseits, sowie das Vermitteln einer offenen und toleranten Haltung gegenüber Diversität andererseits. Dieses Vermitteln grundlegender, an den Menschenrechten orientierten Werte betrifft nicht nur Asylwerberkinder, oder Klassen mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache – diese Haltung sollte in jeder Klasse thematisiert und vorgelebt werden, um eine funktionierende multiethnische oder überhaupt vielfältige Gesellschaft zu ermöglichen.

Diese Arbeit betrifft daher nicht nur jene, die mit AsylwerberInnen in Bildungsinstitutionen zu tun haben. Am Beispiel dieser extrem benachteiligten Bevölkerungsgruppe werden politische und soziale Prozesse am deutlichsten und dienen daher am besten einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Thema Migration und Diversität.

Bibliographie

ALT, Jörg: Leben in der Schattenwelt. Problemkomplex „illegale“ Migration. Berlin 2003.

AUERNHEIMER, Georg: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. (S. 18-28) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000.

BADE, Klaus J.: Einführung. Das Eigene und das Fremde – Grenzerfahrungen in Geschichte und Gegenwart. (S. 15 – 25). In: Bade, Klaus J. (Hg.): Deutsche im Ausland. Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. Darmstadt 1992.

BÄHR, Jürgen: Bevölkerungsgeographie. Verteilung und Dynamik der Bevölkerung in globaler, nationaler und regionaler Sicht. Stuttgart 1997.

BARTH, Wolfgang: Multikulturelle Gesellschaft. (S. 10-17). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000.

BIFFL, Gudrun: Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich. (Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung Österreich) Wien 2004.

BOLZ, Martin u. a.: Viele Kulturen – Eine Schule. Religiöse Implikationen im Schulalltag der Volksschule. Ergebnisse einer Studie. (Theorie & Praxis. Texte zur Lehrerbildung. Heft 14) Wien, ohne Jahr.

CROPLEY, Arthur J.: Erziehung von Gastarbeiterkindern. Kinder zwischen zwei Welten. München 1982.

DIEHM, Isabell und Frank-Olaf RADTKE: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999.

DORNMAYER, Helmut: Fremdenfeindlichkeit im lokalen Kontext. Eine vergleichende Untersuchung zweier Linzer Stadtteile. (S.129-144) In: Fassmann, Heinz u.a. (Hg.): abgrenzen ausgrenzen aufnehmen. Empirische Befunde zur Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt 1999.

ERDHEIM, Mario: Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. (S. 99-126). In: Wolf, Andrea (Hg.): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1997.

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

GEMMI (Gesellschaft für Menschenrechte von Marginalisierten und MigrantInnen): Das Konstrukt der Operation Spring. Drogen und institutioneller Rassismus in Österreich. (S. 25-39) In: GEMMI (Hg.): 1000 Jahre Haft. Operation Spring & institutioneller Rassismus. Resümee einer antirassistischen Gruppe. Wien 2005.

GLUMPLER, Edith: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1996.

GÜNGÖR, Kenan: Integration MIT Zugewanderten. Integrationskonzept des Landes Tirol mit Maßnahmenempfehlungen. Innsbruck 2006.

GÜNZEL, Marielis: Tücher verbinden. (S. 61-70) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000.

HADJ-ABDOU, Leila: Asylgesetz gegen das Asyl. In: trotzdem 2/2005.

HARTMANN-KURZ, Claudia: Menschenrecht auf Bildung – Kinderrecht auf Unterricht. (S.51-61) In: Becker, Georg u.a. (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylwerbern. Weinheim/Basel 1997.

HESSENBERGER, Edith: Ethnische Netzwerke und sozial-räumliche Segregation türkischer MigrantInnen in Innsbruck. Unter besonderer Berücksichtigung der Zweiten Generation. (Diplomarbeit) Innsbruck 2004.

HILLMANN, Felicitas: Kontrastpunkt zu großen Zahlen. Migrationsdaten unter der Lupe. (S.57-59) In: Geographische Rundschau 2/2001.

HÖDL, Gerald u.a.: Internationale Migration: Globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? (S. 9-24) In: Karl Husa u.a. (Hg.): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? (= Historische Sozialkunde 17) Wien 2000.

HOLZBRECHER, Alfred: Interkulturelle Pädagogik. Berlin 2004.

HORMEL, Ulrike und Albert SCHERR: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn 2005.

HUFER, Klaus-Peter: Argumente am Stammtisch: Erfolgreich gegen Parolen, Palaver, Populismus. Bonn 2006.

JENSEN, Sandra: Die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Österreich. (S. 87-98) In: Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster 2002.

KNOX, Paul und Sallie MARSTON: Humangeographie. Berlin/Heidelberg 2001.

KOHLER, Britta: Pädagogische Argumente für die Notwendigkeit eines Schulbesuchs. (S. 78-85) In: Becker, Georg u.a. (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylwerbern. Weinheim/Basel 1997.

KORMANN, Georg und Brigitte SAUR: Mit Verletzungen leben. Zur psychischen Situation von Asylwerbern. (S. 96-119) In: Becker, Georg u.a. (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylwerbern. Weinheim/Basel 1997.

LANDESRECHNUNGSHOF TIROL (Hg.): Bericht über das Flüchtlingswesen in Tirol. Innsbruck 2006.

LEBHART, Gustav und Rainer MÜNZ: Migration und Fremdenfeindlichkeit. Fakten, Meinungen und Einstellungen zu internationaler Migration, ausländischer Bevölkerung und staatlicher Ausländerpolitik in Österreich. Wien 1999.

LICHTENBERGER, Elisabeth: Österreich. Darmstadt 1997.

MAURACHER, Karin: Türkische Migrantenkinder an unseren Pflichtschulen. (Diplomarbeit) Innsbruck 1991.

MECHERIL, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2004.

NOFLATSCHER, Heinz: Arbeitswanderung in Agrargesellschaften in der frühen Neuzeit. (S. 63-98) In: Geschichte und Region. (= Heft 2) Bozen 1993.

NOIN, Daniel: Globale Migrationsströme. (S. 54-55) In: Le monde diplomatique (Hg.): Atlas der Globalisierung. Berlin 2005.

PAUMGARTTEN, Hemma: Die Situation von Flüchtlingskindern in der österreichischen Gesellschaft und Schule. (Diplomarbeit) Innsbruck 2005.

RINKE, Kuno: Politische Bildung. (S. 94-129) In: Reich, Hans H. u.a. (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen 2000.

RIVIÈRE, Philippe: Flüchtlinge, Vertriebene und Asylsuchende. (S. 90-91) In: Le monde diplomatique (Hg.): Atlas der Globalisierung. Berlin 2005.

ROHE, Mathias: Perspektiven und Herausforderungen in der Integration muslimischer MitbürgerInnen in Österreich. Wien 2006.

SCHEILKE, Christoph Th.: Schulkultur und Schulentwicklung in der Multikulturalität. (S. 113-129) In: Fischer, Dietlind: Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York 1996.

SCHMOLKE, Sven: Gérard Dhôtel. Asyl. Das bedrohte Recht. Ein Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht der Jahrgangsstufen 9 bis 11. (S.185-209) In: Friedrichs, Peter-Michael: Das Lehrerbuch. Menschenrechte im Unterricht. (= Edition „Ich klage an!“) München 2002.

SCHREIBER, Gudrun und Peter HEILMANN: Karibuni Watoto. Spielend Afrika entdecken. Münster 1997.

SCHROEDER, Joachim: Pädagogische Freiheit! Umriss einer Bildungspolitik für junge Flüchtlinge. (S. 427-438) In: Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003.

SCHULTZE, Miriam: Sag mir, wo der Pfeffer wächst. Eine ethnologische Erlebnisreise für Kinder. Münster 1997.

SIEBERT-OTT, Gesa: Das Theorie/Praxis-Verhältnis in der Debatte um einen angemessenen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule. (S. 267-277) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000.

STÖGER, Peter: Eingegrenzt und Ausgegrenzt. Tirol und das Fremde. Frankfurt am Main 1998.

UNHCR Österreich: 50 Jahre Genfer Flüchtlingskonvention in Österreich. Eine humanitäre Tradition im Wandel der Zeit. (S.3-5) In: teaching human rights 22/2005.

VIEHBÖCK, Eveline und Ljubomir BRATIC: Die Zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck 1994.

WENDLANDT, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart 2000.

WINKLER, Hermann: Asylconnection. Salzburg 2004.

Quellen

<http://www.asyl.at/schule/um.htm> am 07.08.2006.

<http://www.asyl.at/sor/> am 07.08.2006.

Asylgesetz 2005: <http://www.bmi.gv.at/downloadarea/kunsttexte/asylgesetz2005.pdf> am 4.6.2006.

Genner, Michael. *Asyl in Not*. Vortrag „Notwehr und Verfolgung“ in Innsbruck am 27.06.2006.

<http://www.gruene.at/menschenrechte/artikel/lesen/7401/> am 20.12.2006.

Grundversorgungsvereinbarung - Art. 15a B-VG: <http://unhcr.at/pdf/1480.pdf> am 4.6.2006.

Innsbruck informiert – Mai 2005, S. 8. Auch nachzulesen auf:

http://www.innsbruck.at/io30/download/Dokumente/Content/Medienservice/Innsbruck%20Informiert/Jahr%202005/Magazin_Mai.pdf?disposition=inline am 18.07.2006.

Interviews mit vier Tiroler Volks- und HauptschullehrerInnen am 09.03 , am 16. und 22.05. und am 21.09.2006.

<http://www.jugendvertretung.at/content/site/home/article/494.html> am 14.05.2006.

<http://no-racism.net/article/1532/> am 14.05.2006.

<http://oe1.orf.at/highlights/24375.html> am 4.3. 2006.

Österreichische Kommission Justitia et Pax: Fachgespräch Asyl. Wien 2003. Siehe auch auf:
http://www.iupax.at/german/aktuell/Asyl/Asyl_14_Fachgespraech_20030408.pdf am
27.07.2006.

<http://www.puk.de/> am 27.10.05.

Telefonate mit den HeimleiterInnen der Tiroler Flüchtlingsheime von 1.-10.08.2006.

<http://www.unhcr.at/index.php/aid/178> am 14.05.2006.

<http://www.unhcr.at/index.php/aid/1512> am 27.07.2006.

<http://www.unhcr.at/index.php/cat/14/aid/1760> am 27.7.2006.

<http://volksgruppen.orf.at/diversity/stories/47481/> am 14.05.2006.

Zur Lage. Ein Film von Ulrich Seidel, Österreich 2003.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Wirtschaftsflüchtlinge 1990-2000

Abb. 2: Beim Interview

Tabellenverzeichnis

Tab.1: Asylanträge in Österreich

Tab.2: Herkunftsländer der AsylantragstellerInnen

Tab.3: Verteilung der AsylwerberInnen über die Bundesländer

Tab.4: AsylwerberInnen in Tirol 2002-2005

Tab.5: *Flüchtlingskinder* im Volksschulalter in Tiroler Flüchtlingsheimen, Stand: Juni 2006

Anhang: Interviewleitfaden

Zur konkreten Situation in der Klasse:

- Name, Lehrerfahrung, Erfahrungen mit *Flüchtlingskindern*
- Wie viele *Flüchtlingskinder* befinden sich in Ihrer Klasse und seit wann?
- In welchem Umfeld leben die Kinder? Wie sieht es mit der Toleranz der einheimischen Bevölkerung aus?

Allgemein:

- Sind Kinder von Asylwerbern anders zu unterrichten als österreichische Kinder? Warum?
- Welche Schwächen und Defizite, aber auch welche Stärken haben diese Kinder allgemein gesehen? Gibt es Gemeinsamkeiten?
- Welches Verhalten ist typisch für Kinder von AsylwerberInnen?
- Zeigen diese Kinder ein anderes Sozialverhalten?
(Aggressionen, Zurückgezogenheit, geistige Abwesenheit, motorische Unruhe, etc.)
- Gibt es typische Interessensgebiete dieser Kinder?
Wie gestalten sie die Pause oder Freizeit?
- Bringen die Kinder den sozialen Status ihrer Eltern mit ins Klassenzimmer?
- Bringen die Kinder Probleme von zuhause (direkt oder indirekt) mit in die Schule?
- Vertreten Kinder ihre (nationale) Identität? Wie präsentieren sie sich den anderen Kindern?
Wie gehen die Kinder gegenüber den Mitschülern mit ihrer Vergangenheit um?
- Gibt es in der Klasse Cliquenbildungen der „Flüchtlingskinder“ untereinander? Wie sieht es mit Integration in die Klassengemeinschaft aus? Gab es anfängliche Schwierigkeiten – und wurden diese im Lauf der Zeit ausgeräumt?

Unterricht:

- Welche Probleme entstehen im Unterricht von Klassen mit *Flüchtlingskindern*?
- Verhalten Sie sich als Lehrer anders gegenüber *Flüchtlingskindern* in Ihrer Klasse? Inwiefern?
- Wie werden die Kinder im Lehrerkollegium akzeptiert? Kommt es zu fremdenfeindlichen Reaktionen?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern: Unterstützen diese ihre Kinder mehr oder weniger? (z.B. Elternabend) Gibt es Probleme mit den Eltern und wie gestalten sich diese? (vermehrte Kritik am Lehrverhalten, Teilnahmslosigkeit, mangelnde Präsenz?)
- Welche Erfahrungen machen Kinder Ihrer Meinung nach in ihrer konkreten Umgebung?
- Inwiefern müssen Sie den Unterricht an die *Flüchtlingskinder* adaptieren? Sieht der Unterricht mit diesen Schülern in Ihrer Klasse anders aus als sonst?
- Versuchen Sie konkret auf die Kinder und Ihre Vorgeschichte einzugehen? Inwiefern?
- Welche Maßnahmen ergreifen Sie zur Integration der Kinder?
- Welche Unterrichtsinhalte empfinden Sie als besonders erfolgreich? Bei welchen Inhalten gibt es Probleme?
- Wie halten Sie es mit der Leistungsbeurteilung?

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel "Schule in der Fremde. Differenzierte Aspekte der Situation von ‚Flüchtlingskindern‘ in Tiroler Volksschulen" selbständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Literatur verfasst habe. Wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen habe ich als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde zum Erlangen eines akademischen Grades vorgelegt.

Datum: _____

Unterschrift: _____