Soziale Arbeit

Bachelor-Studiengang

Erfolgreiche Bildungskarrieren der Kinder der türkischen „Gastarbeiter_innen“

„Um diesen Kreis zu durchbrechen“

Annabelle Diensthuber

Laura Ramin

Bachelorarbeit 2

Eingereicht zur Erlangung des Grades

Bachelor of Arts in Social Sciences

an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 26.04.2015

Version: 1

Erstbegutachterin

Mag.[a] Dr.[in] Anne Unterwurzacher

Zweitbegutachterin

FH-Prof.[in] DSA[in] Mag.[a] Dr.[in] Gertraud Pantucek

Inhalt

1 Einleitung 4

2 Themeninteresse 5

2.1 Leitende Forschungsfrage 6

2.2 Ziel der Forschung 7

2.3 Forschungsfeld 8

3 Begriffsdefinitionen 8

3.1 Migration 9

3.2 „Gastarbeiter_innen“ 9

3.3 Generationenbegriff 10

3.4 Höhere und mittlere Bildungswege 11

3.5 Der „erfolgreiche“ Bildungsweg 13

4 Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem 13

4.1 Bildungsbeteiligung 14

4.2 Entwicklungen in der Bildungsstruktur 17

4.3 Bildungsabschlüsse 18

5 Stand der Forschung 20

5.1 Familie und Geschwister (Annabelle Diensthuber) 20

5.2 Sprache (Laura Ramin) 22

5.3 Umfeld (Annabelle Diensthuber) 23

5.4 Bildungssystem (Laura Ramin) 25

5.5 Individuelle Faktoren (Laura Ramin) 26

6 Empirische Forschung 27

6.1 Erhebungsmethode 28

6.2 Zusatzprotokolle und Portfolio 29

6.3 Auswertungsmethode 29

7 Darstellung der Ergebnisse 30

7.1 Familie (Annabelle Diensthuber) 30

7.2 Bildungssystem (Laura Ramin) 37

7.3 Einfluss des Umfeldes (Annabelle Diensthuber) 42

7.3.1 Peer Group und Umfeld (Annabelle Diensthuber) 42

7.3.2 Unterstützung (Annabelle Diensthuber) 46

7.4 Individuelle Faktoren (Laura Ramin) 49

7.5 Bildungsweg 52

7.5.1 Bildungsmotivation (Annabelle Diensthuber) 52

7.5.2 Entscheidungsprozesse (Laura Ramin) 55

8 Resümee und Bezug zur Sozialen Arbeit 61

9 Literatur 65

10 Quellen 72

11 Abbildungsverzeichnis 73

12 Anhang 73

12.1 Ausarbeitung der Faktoren 73

12.2 Interviewleitfaden 76

12.3 Interviewtranskriptauszug 78

12.4 Auswertungsauszug 79

12.5 Migrationsgeschichte und Selbstverständnis 82

12.6 Bildungsstand 83

12.7 Portfolio 84

13 Eidesstattliche Erklärungen 85

13.1 Eidesstattliche Erklärung Annabelle Diensthuber 85

13.2 Eidesstattliche Erklärung Laura Ramin 85

Abstract

Die Forschung bezieht sich auf individuelle Einflussfaktoren bei Bildungswegen und -entscheidungen von Personen mit türkischem Migrationshintergrund mit einer erfolgreichen Bildungskarriere im österreichischen Schulsystem. Ziel der Forschung ist es Stärken und Ressourcen herauszuarbeiten und den Einfluss von prägenden Akteur_innen zu definieren, sowie neue Erkenntnisse zu den Faktoren, die Bildungswege beeinflussen, zu gewinnen. Mittels leitfadengestützter, episodischer Interviews (Flick 2009) erfolgte die Erhebung der Daten, die entlang der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) ausgewertet wurden. In einem Portfolio sollen die unterschiedlichen Erfolgsgeschichten abschließend visualisiert werden.

This research study explores influential aspects of education and academic decisions. Our aim is to identify individual determinants, which affect successful school careers of persons with Turkish migration background in the Austrian educational system. The focus of our research is directed on personal strengths and capabilities, as well as on influencing persons. New insights of complex causes impacting the academic achievements of persons with Turkish migration background are gathered. The data was collected performing episodic interviews with an interview guide (Flick 2009). For the examination of the data the qualitative content analysis according to Mayring (2010) was applied. Conclusively a portfolio was created to visualize the different successful educational stories of the interviewed persons.

1 Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit 2 wurde im Rahmen des Projekts „Bildungs- und Lebensgeschichten von Menschen mit Migrationshorizont“ im Winter- und Sommersemester 2014/2015 für die Erlangung des Grades Bachelor of Arts in Social Sciences an der Fachhochschule St. Pölten erstellt.

Die Forschungsarbeit setzt sich mit Faktoren und Ressourcen, die erfolgreiche Bildungskarrieren von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund bedingen, auseinander. Im ersten Teil beschreiben wir unser Themeninteresse, erläutern die daraus abgeleitete Hauptfragestellung und konkretisieren unser Forschungsziel. Zudem wird in diesem Abschnitt das Untersuchungsfeld dargestellt. Im folgenden Kapitel definieren wir, der Forschungsarbeit zugrunde liegende, Begrifflichkeiten und bieten einen Einblick in die Thematik „Gastarbeiter_innen“. Der dritte Teil der Arbeit stellt die Bildungssituation von Menschen mit Migrationshorizont in Österreich, allgemein und hinsichtlich der Forschungszielgruppe dar. Die Einflussfaktoren für erfolgreiche Bildungswege haben wir anhand von Literatur, Studien und statistischen Daten ausgearbeitet. Diese sind im Stand der Forschung in die Themenbereiche familiärer Hintergrund, individuelle Ressourcen, sowie äußere Einflüsse und das Bildungssystem gegliedert. Hier wird jede Autorin ihre eigene literarische Auseinandersetzung darstellen und zusammenfassen. Diese Strukturierung und thematische Aufteilung findet sich auch im Ergebnisteil wieder. Im nächsten Abschnitt werden der Forschungsprozess geschildert und die mittels episodischer Interviews (Flick 2009) befragten Gesprächspartner_innen vorgestellt. Die erhobenen Daten haben wir entlang der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Im letzten Teil der Bachelorarbeit werden die Ergebnisse beschrieben. Eine Autorin hat sich anhand der Erkenntnisse aus den Interviews mit etwaigen Unterstützungspotenzialen, für Menschen mit Migrationserfahrung in Hinblick auf Bildung, auseinandergesetzt. Die Beleuchtung der Forschungsresultate auf geschlechterspezifische Aspekte, ist ein Schwerpunkt der zweiten Autorin. Anschließend stellen wir das, aus den Ergebnissen erarbeitete, Resümee und unsere Überlegungen hinsichtlich der Relevanz für Soziale Arbeit vor.

2 Themeninteresse

Nach den Jahren des Wiederaufbaus fehlten um 1960 aufgrund der Hochkonjunktur in Österreich ausreichende, heimische Arbeitskräfte, um den wirtschaftlichen Bedarf zu decken. Um diesem Mangel entgegen zu wirken, schloss Österreich mit verschiedenen Ländern Abkommen, zur Anwerbung von Arbeitnehmer_innen aus dem Ausland, ab. 1964 wurde ein eben solches Abkommen mit der Türkei vereinbart. Das ursprüngliche Konzept sah einen temporären Aufenthalt der „Gastarbeiter_innen", solange ihre Arbeitskraft benötigt wurde, vor. Bessere Perspektiven, finanzielle Vorteile und das Bestreben österreichischer Betriebe eingearbeitete Arbeitnehmer_innen zu halten, führten zur dauerhaften Niederlassung und dem Familiennachzug der Arbeitskräfte aus dem Ausland (vgl. Hasan 2010: 13-16).

Die Kinder der „Gastarbeiter_innen", die im Laufe der nächsten Jahre nach Österreich geholt wurden, waren gefordert sich im österreichischen Schulsystem zurechtzufinden. Dabei erfuhren sie Benachteiligungen unterschiedlichster Art und Weise, welche zum Teil auch noch heute im österreichischen Schulwesen existieren. „Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit gekennzeichnet und der sozialen Herkunft kommt bei der Entstehung dieser Ungleichheiten eine zentrale Rolle zu." (Bruneforth/Weber/Bacher 2012: 206) Durch länderübergreifende standardisierte Erhebungen, wie PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) werden die unterschiedlichen Chancen von Personen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulwesen aufgedeckt und durch die Medienpräsenz die Aktualität der Thematik unterstrichen. Diese Forschungsarbeit legt den Schwerpunkt auf die Personengruppe mit türkischem Migrationshintergrund. Denn diese weist auch heutzutage noch eine der größten Zuwanderungszahlen in Österreich auf und erreicht im Vergleich zu Personen mit Wurzeln aus den EU-Ländern oder einigen Drittstaaten niedrigere Bildungsabschlüsse (vgl. Stadler/Wiedenhofer-Galik 2011: 390).

Auf Grundlage der Studie „PerspektivenBildung" von August Gächter wurde dargestellt, dass das Herkunftsland der Eltern als alleiniger Faktor, hinsichtlich der ungleichen Teilnahme im Bildungswesen, unzureichend ist. Weitere Faktoren, wie die

berufliche und soziale Situation der Eltern, die wirtschaftliche Position des Haushalts, der Wohnort, usw., müssen ebenso berücksichtigt werden (vgl. Gächter 2012). Es wird ersichtlich, dass diese Thematik stark auf die Erhebung von Defiziten fokussiert ist. Aufgrund dessen rückt diese Forschung weitere, besonders individuelle, Faktoren und Gegebenheiten, die mittlere und höhere Bildungsverläufe von Personen mit türkischem Migrationshintergrund beeinflussen, ins Licht.

Vielfältige Potenziale von Personen mit Migrationserfahrung gehen aufgrund der Chancenungleichheit verloren (vgl. Boos-Nünning 2008: 280). „Eine alternde Gesellschaft, die bereits in den nächsten Jahren vor einschneidenden demografischen Veränderungen steht, kann es sich nicht leisten, auf dieses Qualifizierungs- und Arbeitsmarktpotenzial zu verzichten." (Boos-Nünning 2008: 280) Aufgrund dessen ist es von Relevanz, Barrieren aufzuzeigen und den gleichberechtigten Zugang zu Bildungswegen zu fördern. Unsere Forschungsarbeit soll ein Schritt in diese Richtung sein und diesbezüglich auch Anregungen für Veränderungen anbieten. Aufgrund des besonderen Interesses der Autorinnen erfolgreiche Bildungskarrieren von Personen mit türkischem Migrationshorizont zu erforschen und der Aktualität der Thematik, wurde die folgende Forschungsfrage ausgearbeitet.

2.1 Leitende Forschungsfrage

Im Rahmen der Forschung werden Faktoren, individuelle Aspekte und Gegebenheiten im Schulsystem, die den Verlauf von mittleren und höheren Bildungswegen von Personen mit türkischem Migrationshintergrund beeinflussen, erhoben. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf den persönlichen Lebenslagen, vorhandenen Ressourcen und auf den Bildungsgeschichten der befragten Personen. Chancen und Hindernisse können durch diese Forschungsarbeit aufgedeckt und analysiert werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen Ansatzpunkte für eine Minimierung der Ungleichheiten im Bildungswesen geben, sowie die Bewältigung von mittleren und höheren Bildungswegen für nachfolgende Generationen erleichtern. Ausgehend von unserem Themeninteresse und Literatur- und Studienrecherchen, die Benachteiligungen von Menschen mit Migrationserfahrung im österreichischen Bildungssystem aufdecken, wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Welche Faktoren beeinflussen Bildungsentscheidungen bzw. die Absolvierung mittlerer und höherer Bildungswege von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem?

Folgende Bereiche sind für die Beantwortung der Forschungsfrage leitgebend und wurden bei der Entwicklung des Interviewleitfadens miteinbezogen:

- Welche Motivationen stehen hinter den Bildungswegen von Personen mit türkischem Migrationshintergrund?
- Welche individuellen Einflüsse und Gegebenheiten bzw. äußere Faktoren (Soziale Netzwerke, Herkunft, Wohnort, Biographie, Lehrpersonal) spielen bei Bildungswegen eine Rolle?
- Haben sie Benachteiligung erfahren? Weshalb/Wie haben sie es trotzdem geschafft?
- Welche Unterstützungsmaßnahmen (professionell, informell) gab es bei ihren Bildungskarrieren?
- Sind geschlechterspezifische Aspekt bei Bildungsentscheidungen und –wegen erkennbar?

2.2 Ziel der Forschung

Ziel der Forschung ist es, individuelle Faktoren herauszuarbeiten, den Blickwinkel auf Stärken und Ressourcen der Interviewpartner_innen zu richten und den Einfluss von prägenden Akteur_innen zu definieren. Die erhobenen Aspekte und Bedingungen werden in Bezug zu Studien und Literatur zum Thema Bildungsbenachteiligung und Migration gesetzt. Dies soll neue Erkenntnisse zu den multikausalen Facetten, die Bildungswege beeinflussen, liefern. Daraus erschließen sich, neben den zentralen Benachteiligungsfaktoren aus der Literatur, neue Ansatzpunkte zur Erhöhung der Chancengleichheit.

Durch die Befragung von Personen, die mittlere oder höhere Bildungslaufbahnen verfolgen, werden erfolgreiche Bildungsgeschichten betrachtet. Kompetenzen, Bedingungen und Unterstützungsmaßnahmen können identifiziert werden und somit zur Orientierung dienen, wie Förderung gestaltet sein kann. Ebenso wird erhoben, welche innerschulischen und externen Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden sind.

Ein Vergleich zwischen geschlechterspezifischen Aspekten gibt Aufschluss darüber, ob und welche Rolle das Geschlecht bei der Bildung von Menschen mit Migrationserfahrung hat. Abschließend entsteht ein Portfolio über die unterschiedlichen Erfolgsgeschichten der Gesprächspartner_innen, das die Individualität der Bildungswege visualisieren soll.

2.3 Forschungsfeld

Das Forschungsfeld erfährt aufgrund unseres Themeninteresses eine Einschränkung hinsichtlich der Auswahl der Interviewpartner_innen. Die Anforderung an die Befragten ist der derzeitige Besuch einer mittleren oder höheren Schulbildung oder ein Abschluss einer Schulform zumindest in der Sekundarstufe 2 (siehe Punkt 3.4; 3.5). Die Schullaufbahn muss beginnend ab der Volksschule durchgehend in Österreich durchlaufen werden. Der Fokus der wissenschaftlichen Arbeit liegt dabei auf den, der „Gastarbeiter_innen“ nachfolgenden, Generationen mit türkischem Migrationshintergrund, die häufig als 2. oder 3. Generation von Zuwander_innen bezeichnet werden (siehe Punkt 3.3). Die Kontaktherstellung zur Zielgruppe ist im Rahmen der Lehrveranstaltung „Projektwerkstatt 1“ über den Vortragenden Hr. Dr. Tasdelen erfolgt.

Aufgrund des Zugangs zur befragten Personengruppe wird das Untersuchungsfeld ortsbezogen auf den Raum St. Pölten beschränkt. Dort besteht das Angebot sowohl für die Absolvierung mittlerer und höherer Schultypen, als auch für eine universitäre Ausbildung an einer Fachhochschule. Durch die Nähe zu Wien und Krems ist eine gute Erreichbarkeit zu weiterführenden Bildungseinrichtungen, Universitäten, Kollegs, etc. gegeben.

3 Begriffsdefinitionen

Die in diesem Kapitel folgenden Erklärungen sollen zum Verständnis der in dieser Forschungsarbeit verwendeten Begriffe beitragen.

3.1 Migration

Treibel definiert den Begriff Migration oder Wanderung, als geplanten längerfristigen oder dauerhaft werdenden Wechsel in eine andere Gesellschaft und/oder in eine andere Region (vgl. Treibel 1999: 21). Mit diesem Wegzug gehen strukturelle Veränderungen, ein Wandel des sozialen Lebensraums und Beziehungsneugestaltungen einher (vgl. Triebelnig 2012: 11). Migration wird auch als geplante, längerfristige oder dauerhafte geographische, grenzüberschreitende Verlegung des Lebensmittelpunktes beschrieben (vgl. Fassmann 2012: 68). Die Verlagerung des länger andauernden Aufenthalts ist ein Ereignis, demzufolge ist ein_e Migrant_in „(…) eine Person (...), die dieses Ereignis erlebt oder besser veranlasst hat." (Fassmann 2012: 69) Am neuen Wohnort ist der Migrationsprozess abgeschlossen und die Person ist als Teil der Wohnbevölkerung kein_e Migrant_in mehr, sondern sie hat Migrationserfahrung oder Migrationshintergrund (vgl. Fassmann 2012: 69). Dieser Aspekt wird bei der Begriffsverwendung in unserer Forschungsarbeit berücksichtigt.

3.2 „Gastarbeiter_innen"

Der Begriff „Gastarbeiter_in" ist ein Euphemismus für die temporär zugewanderten Arbeitskräfte aus dem Ausland, die im Zuge der Anwerbeverfahren um die 1960er Jahre nach Österreich migriert sind. Dauerhafte Niederlassungen waren im und vom Aufnahmeland nicht intendiert. Das arbeitsmarktorientierte Zuwanderungsmodell basierte auf einem Rotationsprinzip der Arbeitskräfte aus anderen Ländern, das durch den befristeten Aufenthalt, die anschließende Rückkehr ins Heimatland und die Anwerbung neuer Arbeitskräfte charakterisiert war (vgl. Reinprecht/Weiss 2012: 20). Die Motive für die Arbeitsmigration der „Gastarbeiter_innen" waren ökonomisch geprägt, um eine Existenz im Herkunftsland für sich und die Familie aufbauen zu können (vgl. Treibel 1999: 151). Der Begriff „Gastarbeiter_in" verweist auf die ursprüngliche Beschränktheit des Aufenthaltes in der Aufnahmegesellschaft und steht in Widerspruch zu der Entstehung der dauerhaften Niederlassungen. Basierend auf dieser Entwicklung wurde für die Arbeitsmigrant_innen dieser Zeit der Begriff der 1. Generation von Zuwander_innen geprägt.

3.3 Generationenbegriff

Diese Forschungsarbeit beleuchtet die Bildungserfolge der den „Gastarbeiter_innen“ nachfolgenden Generationen. Eine strenge Differenzierung zwischen den Generationen wird für diese Auseinandersetzung als nicht wesentlich angesehen, vor allem da sich eine genaue Definition der 2. und 3. Generation schwierig gestaltet. Das Österreichische Institut für Jugendforschung weist auf die Problematiken von Begriffsbestimmungen in den Erhebungen hin. Unterschieden wird je nach Statistik nach Staatszugehörigkeit, Geburtsland oder Erstsprache (vgl. Wallace et al. 2007: 21-22).

Abbildung 1: Eigenes Selbstverständnis

Interview-partner_in (Geschl./Alter)	**Selbstverständnis und Generationenzugehörigkeit**
I1 (w/22)	Sie sieht sich als **3. Generation**, ihre Großeltern sind die 1. Generation, ihre Eltern die 2. Generation.
I2 (w/30)	Sie sieht sich als **2. Generation** da sie die 1. Generation ist, die in Österreich geboren ist. Ihren Großvater und ihre Eltern ordnet sie der 1. Generation zu.
I3 (w/20)	Sie gehört zur **2. Generation**.
I4 (w/18)	Sie sieht sich als Türkin und als Österreicherin mit türkischen Wurzeln. Zu einer Generation teilt sie sich nicht zu, weil es ihrem Selbstbild nicht entspricht.
I5 (w/29)	Sie sieht sich zur österreichischen und auch zur türkischen Kultur hingezogen. In ein Generationenschema möchte sie sich nicht einordnen lassen.
I6 (m/25)	Er sieht sich als **3. Generation**. Seine Eltern ordnet er der 2. Generation zu, seine Großeltern der 1. Generation.
I7 (m/25)	Er sieht sich als **3. Generation.** Seine Eltern ordnet er der 2. Generation zu, seine Großeltern der 1. Generation.
I8 (m/29)	Er zählt sich selbst zur **2. Generation.**

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Interviews I1-I8

Die Einteilung der Zugehörigkeit zu der jeweiligen Generation ist anhand des Selbstverständnisses der Interviewpartner_innen erfolgt. Die Befragung zeigt auf, dass sich drei Interviewte der 2. Generation von Menschen mit Migrationshintergrund zuordnen. Drei weitere definieren sich als zur 3. Generation gehörend. Geboren wurden alle Befragten, bis auf eine Ausnahme, in Österreich. Zwei Gesprächspartnerinnen verstehen sich, unabhängig von ihrem Geburtsort, als Österreicherinnen mit türkischen Wurzeln. Eine Kategorisierung ihrer Migrationserfahrung im Sinne des Generationenbegriffes ist laut ihren Aussagen mit deren Selbstbild nicht vereinbar. Die Eltern werden aus der Sicht der Interviewpartner_innen entweder als 1. oder 2. Generation empfunden. Entsprechend der Beschreibungen der Migrationsgeschichten (siehe Anhang Punkt 12.5) ist das Geburtsland bei der Elterngeneration dabei ausschließlich die Türkei. Die Großeltern werden der 1. Generation zugeteilt, wenn diese als erstes nach Österreich gewandert

sind. Bei der Befragung der Alltags- und Muttersprache fallen die Antworten ebenso unterschiedlich aus. Sowohl Deutsch, als auch Türkisch werden als Mutter- oder Umgangssprache angegeben. Die Alltags- und Umgangssprachen sind als jene Sprachen zu verstehen, die im täglichen Leben gesprochen werden.

Die durchgeführte Erhebung zeigt die Schwierigkeit einer einheitlichen Zuordnung zu den Generationen auf, wie auch in den folgenden Beispielen aus der Literatur ersichtlich wird. Deshalb beziehen wir uns in dieser Forschungsarbeit auf die Selbstwahrnehmung der Interviewpartner_innen, die sich der 2. und 3. Generation zuordnen.

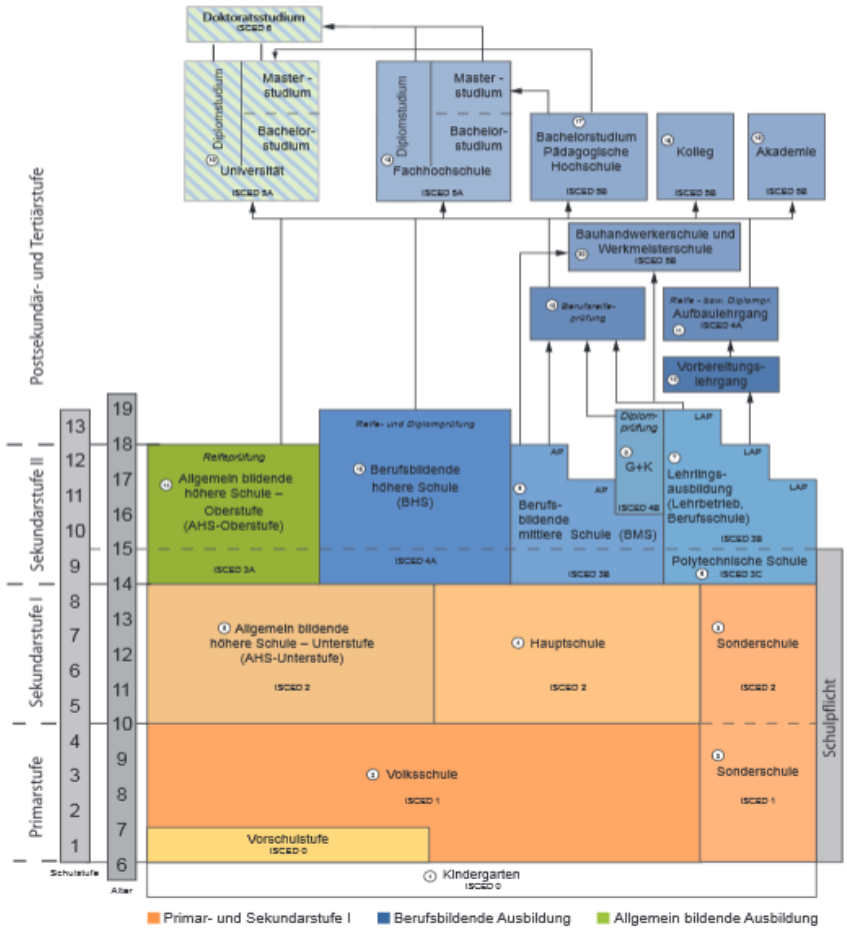
Triebelnig bezeichnet als 1. Migrationsgeneration Personen, die selbst Migrationserfahrungen gemacht haben. Sie spezifiziert in ihrer Auslegung noch, dass der Ortswechsel von einem sozialen Umfeld, in dem der Großteil des Lebens verbracht wurde, erfolgte (vgl. Triebelnig 2012: 12). Der Nationale Bildungsbericht hingegen definiert die 1. Generation nur nach dem Geburtsort und bezieht die Sozialisationserfahrung nicht mit ein. Zur 2. Generation werden im Nationalen Bildungsbericht und in der OECD Bildungsvergleichsstudie nur Kinder, deren beide Elternteile im Ausland, die selbst aber in Österreich geboren wurden, gezählt (vgl. Vogtenhuber/Lassnigg/Bruneforth 2012: 20; Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: 14). Weiss schließt in ihre Interpretation der 2. Generation Menschen mit Migrationsgeschichte mit ein, die vor Schuleintritt immigriert sind (vgl. Weiss 2013: 151). Die 3. Generation findet wenig Beachtung in der Literatur. Ebner schreibt jedoch sowohl Menschen der 2. Generation und 3. Generation von Zuwander_innen einen erweiterten Migrationshintergrund und die österreichischen Staatsbürgerschaft zu (vgl. Ebner 2009: 5).

3.4 Höhere und mittlere Bildungswege

Bildung wird in Österreich schon in Kindergärten vermittelt, deren Besuch, bis auf das letzte Kindergartenjahr, freiwillig ist. Die Schulpflicht beginnt, ab dem Alter von sechs Jahren, mit dem Eintritt in die vierjährige Volksschule oder Sonderschule. Nach der Primarstufe findet der Wechsel in die Sekundarstufe, die in zwei Abschnitte unterteilt ist, statt. Die Sekundarstufe 1 ist vierjährig und wird mit der achten Schulstufe beendet. Neben der Sonderschule stehen hier drei weitere Schultypen zur Wahl, die

Hauptschule, die Neue Mittelschule und die allgemeinbildende höhere Schule (Unterstufe). Die Hauptschulen werden jedoch bis 2018/19 aufgelöst und von den Neuen Mittelschulen ersetzt. Die Dauer der Sekundarstufe 2 variiert in den vier Schultypen, den vierjährigen allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), den fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen (BHS), den ein- bis dreijährigen berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und den einjährigen polytechnischen Schulen. Nach dem Abschluss der neunten Schulstufe ist zugleich auch die Schulpflicht erfüllt, wenn diese nicht schon durch die Repetition einzelner Schuljahre erreicht wurde. Nach Absolvierung der Schulpflicht ist der Wechsel in eine Lehrausbildung von allen Schultypen möglich. Nach Abschluss der allgemeinen- und berufsbildenden Schultypen und bestandener Reife- (und Diplom)prüfung, steht der Zugang zur Tertiärstufe offen. Diese umfasst das Hoch- oder Fachhochschulstudium und den Akademie- oder Kollegbesuch. Das Doktorat, welches nach einem Magister bzw. Masterabschluss erworben werden kann, gilt als höchster Bildungsabschluss in Österreich (vgl. Statistik Austria 2014: 16).

Abbildung 2: Österreichisches Bildungssystem



Quelle: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 2011: 1

Höhere und mittlere Bildungswege in Österreich beginnen demzufolge, nach unserem Verständnis, ab dem Besuch der Sekundarstufe 2 und enden mit einem erfolgreichen Abschluss der folgenden Bildungstypen: Lehre, BMS, BHS, AHS, Kolleg, Universität oder Fachhochschule.

3.5 Der „erfolgreiche“ Bildungsweg

In der Literatur wird der „erfolgreiche“ Bildungsweg von Schüler_innen mit Migrationshorizont im Zusammenhang mit unterschiedlichen Faktoren erwähnt. Der sozioökonomische Hintergrund, die familiäre Verbundenheit, der Optimismus der Eltern bezogen auf die Perspektiven ihrer Kinder, die Wertschätzung der eigenen Herkunft, der Kontakt mit Kindern ohne Migrationshintergrund, die Sprache, persönliche Netzwerke, eigene Stärken und Ressourcen werden mit diesem verknüpft (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 65; Herzog-Punzenberger o.J.: 51-61; Reif 2012; Uslucan 2012: 11). Eine allgemein anerkannte Begriffsbestimmung existiert jedoch nicht.

Im Nationalen Bildungsbericht wird der „Schulerfolg" an der Benotung der Schüler_innen festgemacht, mit der auch die Aufstiegsberechtigungen in höhere Schultypen zusammenhängen (vgl. Vogtenhuber et al. 2012a: 100). In den OECD Staaten wird der erfolgreiche Abschluss im Sekundarbereich 2 als Standard betrachtet. Dieser gilt als Voraussetzung für weitere Ausbildungen und den „erfolgreichen“ Berufseintritt (vgl. Vogtenhuber et al. 2012b: 112).

In der vorliegenden Forschung steht der Terminus „erfolgreicher“ Bildungsweg für eine positive Absolvierung der Sekundarstufe 2 bzw. eines darauf aufbauenden, höheren Abschlusses und umfasst in unserer Definition auch die Lehrausbildung.

4 Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem

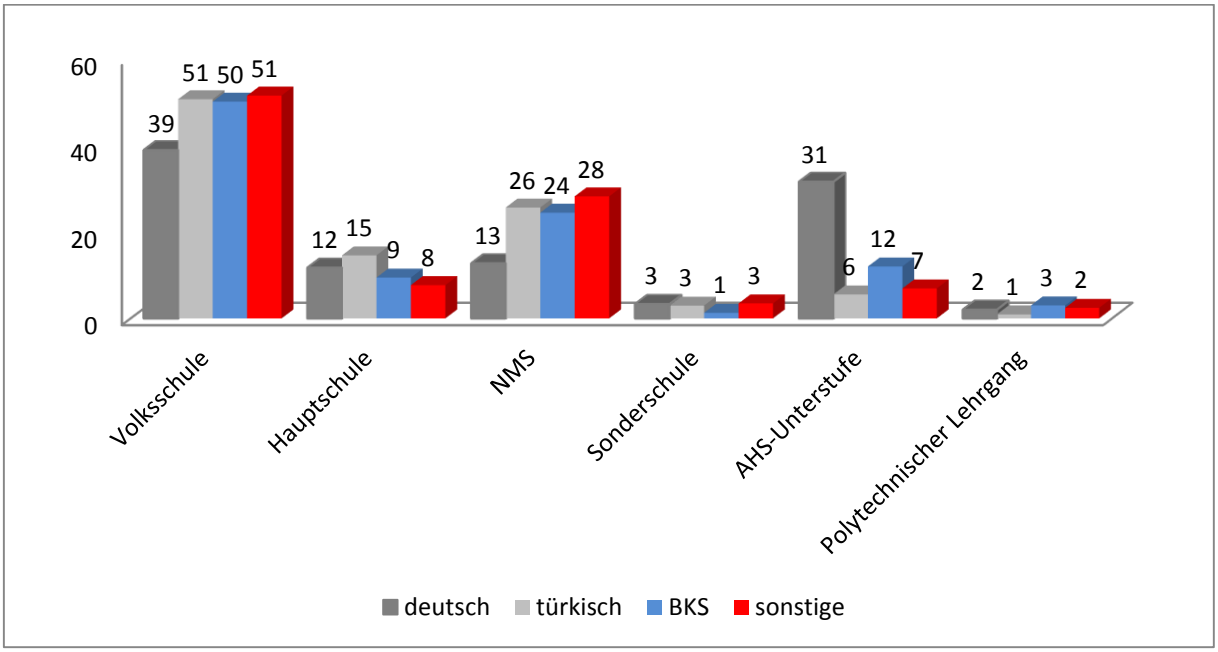
Dieser Abschnitt beinhaltet Statistiken zur Erklärung der Bildungsbeteiligung und -situation von Personen mit Migrationserfahrung im österreichischen Schulsystem.

4.1 Bildungsbeteiligung

Steiner weist in seiner Analyse der Beteiligung und Exklusion von Menschen mit Migrationserfahrung im Bildungssystem darauf hin, dass anhand der statistischen Erfassungen keine genauen Rückschlüsse auf deren Bildungskarrieren gezogen werden können (vgl. Steiner 2011: 276). Die Schwierigkeit besteht einerseits in der Erhebung des Migrationshintergrundes und andererseits, wie bereits in Punkt 3.3 beschrieben, in der uneinheitlichen Generationendifferenzierung im Literaturgebrauch. Kriterien wie Umgangssprachen bzw. Muttersprache, der eigene Geburtsort, sowie der Geburtsort der Eltern und die Staatsbürgerschaft werden für die Ermittlung des Migrationshorizontes herangezogen. Konkrete Aussagen zur Bildungsbeteiligung von Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem können daher nur bezugnehmend auf die zugrundeliegenden Erhebungsmerkmale der jeweiligen Statistik getroffen werden.

In den folgenden Grafiken werden die Anteile von Schüler_innen mit Deutsch und nicht Deutsch als Alltagssprache in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 und 2 für das Schuljahr 2012/2013 in St. Pölten verglichen. Des Weiteren erfolgt für den Berichtszeitraum 2012 eine geschlechtsbezogene Aufschlüsselung der Beteiligung von Schüler_innen mit türkischer Alltagssprache in der Sekundarstufe 2.

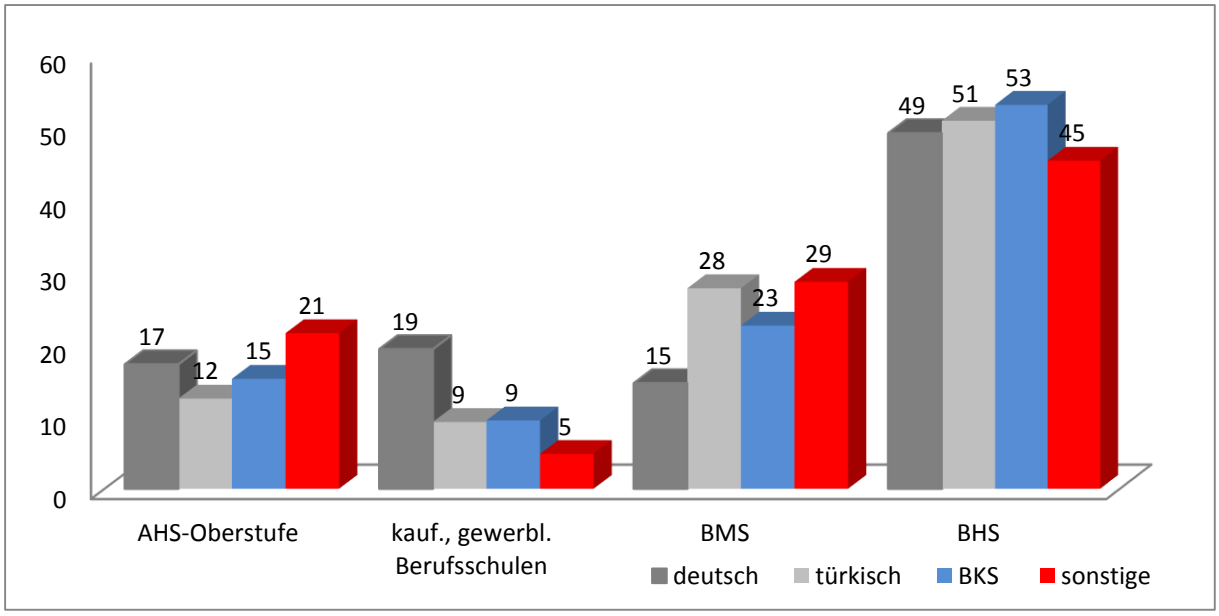
Abbildung 3: Prozentualer Anteil nach Sprachgruppen im Pflichtschulbereich Schuljahr 2012/13



Quelle: Statistik Austria Bildungsdokumentation, Berechnung ZMF und Anne Unterwurzacher. Abbildung zur Verfügung gestellt von Anne Unterwurzacher

Relativ betrachtet sind Schüler_innen mit nicht Deutsch als Umgangssprache in St. Pölten in der Hauptschule und in der Neuen Mittelschule deutlich stärker vertreten, als ihre Altersgenoss_innen, die als Alltagssprache Deutsch angeben. Sowohl die Hauptschule als auch die Neue Mittelschule werden häufiger von männlichen als weiblichen Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund besucht. Diese Verteilung verhält sich in der AHS- Unterstufe umgekehrt. Auffällig ist jedoch, dass die Kinder mit türkischem Migrationshorizont in dieser Schulform unterrepräsentiert sind. Dieser Trend setzt sich auch in der AHS-Oberstufe fort, wie Abbildung 4 verdeutlicht.

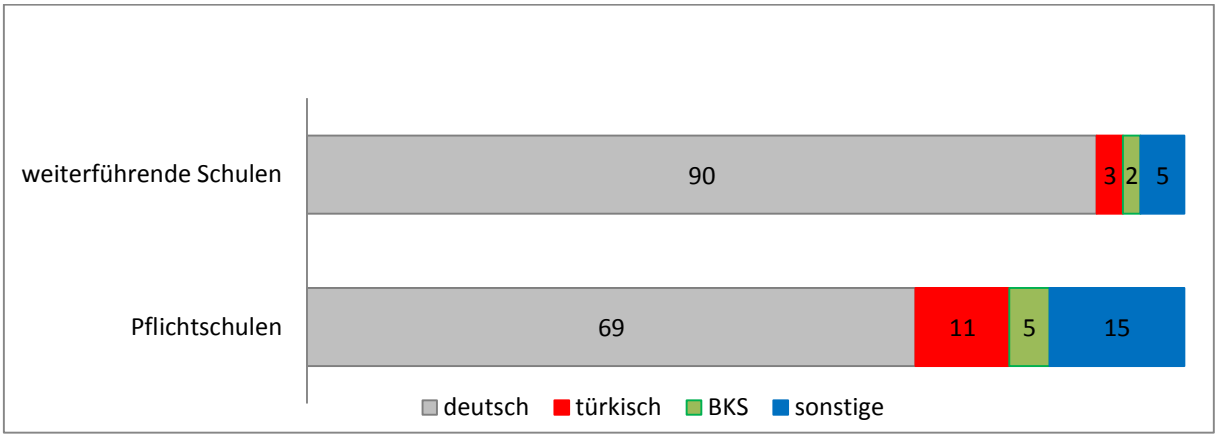
Abbildung 4: Weiterführende Schulen der Sekundarstufe 2 Schuljahr 2012/2013



(ohne allgemeine- und berufsbildende Statutschulen; inkl. lehrerbildende höhere Schulen)

Quelle: Statistik Austria Bildungsdokumentation, Berechnung ZMF und Anne Unterwurzacher. Abbildung zur Verfügung gestellt von Anne Unterwurzacher

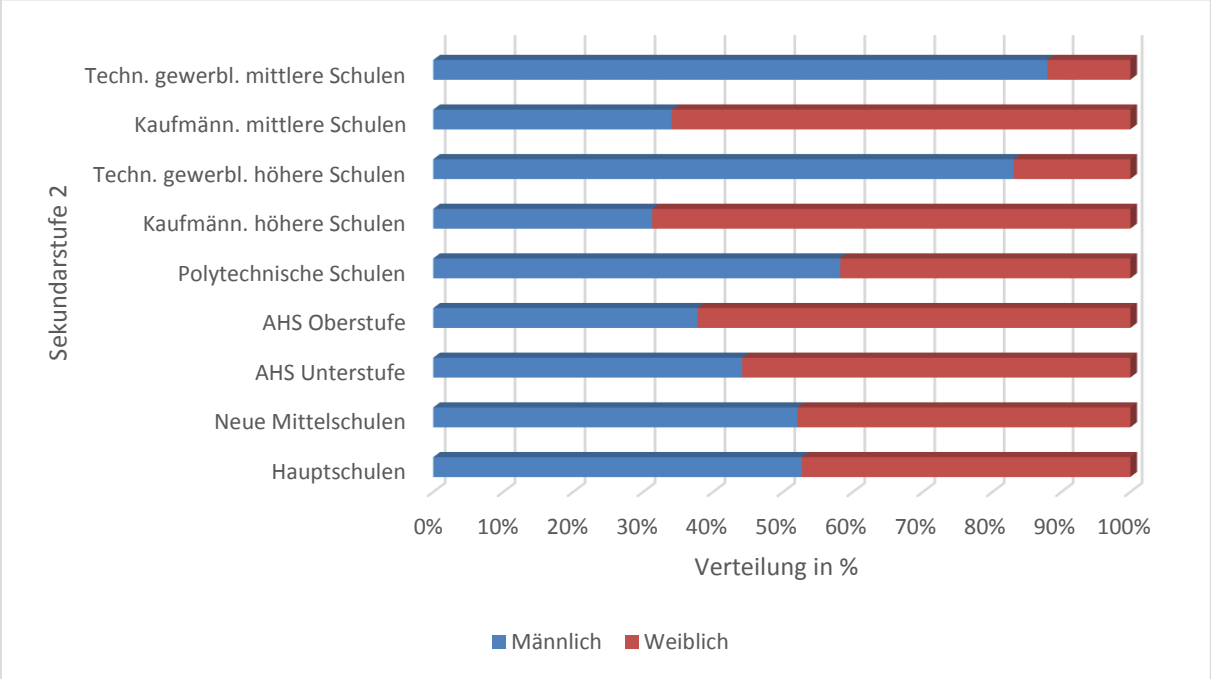
Abbildung 5: Anteil Kinder mit nicht-deutschen Alltagssprachen in % Schuljahr 2012/2013



Quelle: Statistik Austria Bildungsdokumentation, Berechnung ZMF und Anne Unterwurzacher. Abbildung zur Verfügung gestellt von Anne Unterwurzacher

Abbildung 5 gibt zudem einen Hinweis auf insgesamt niedrigere Bildungsbeteiligungsquoten von Jugendlichen mit nicht Deutsch als Alltagssprache in weiterführenden Schulen. In den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) sind Schüler_innen mit nicht Deutsch als Umgangssprache stärker vertreten. Zudem überwiegt die Zahl von Schülern mit türkischer Alltagssprache im Vergleich zu den Schülerinnen bei den technischen gewerblichen mittleren Schulen, während sich die Geschlechterverteilung bei den kaufmännischen mittleren Schulen genau umgekehrt verhält. Auch im Hinblick auf die Interviewpartner_innen und deren Geschwister ist eine Tendenz zu erkennen, dass sich Mädchen häufiger in berufsbildenden mittleren Schulen befinden. Weitere Ergebnisse sind aufgrund der geringen Personenanzahl und speziellen Zielgruppe unzureichend für eine Deutung. Allerdings fällt auf, dass Schulwechsel und -abbrüche häufiger bei den Mädchen zu beobachten sind. Hervorzuheben ist in der Abbildung 6 der geringe Anteil von weiblichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshorizont in der technischen gewerblichen höheren Schule, gemessen an den Zahlen der kaufmännischen höheren Schule. Diese geschlechtsbezogene Aufteilung zeigt sich bei beiden Schultypen aber auch bei den deutschsprachigen Schüler_innen.

Abbildung 6: Verteilung der Schüler_innen mit türkischer Alltagssprache nach Geschlecht Berichtsjahr 2012



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung. Daten zur Verfügung gestellt von Anne Unterwurzacher, auf Basis der Bildungsdokumentation von Statistik Austria

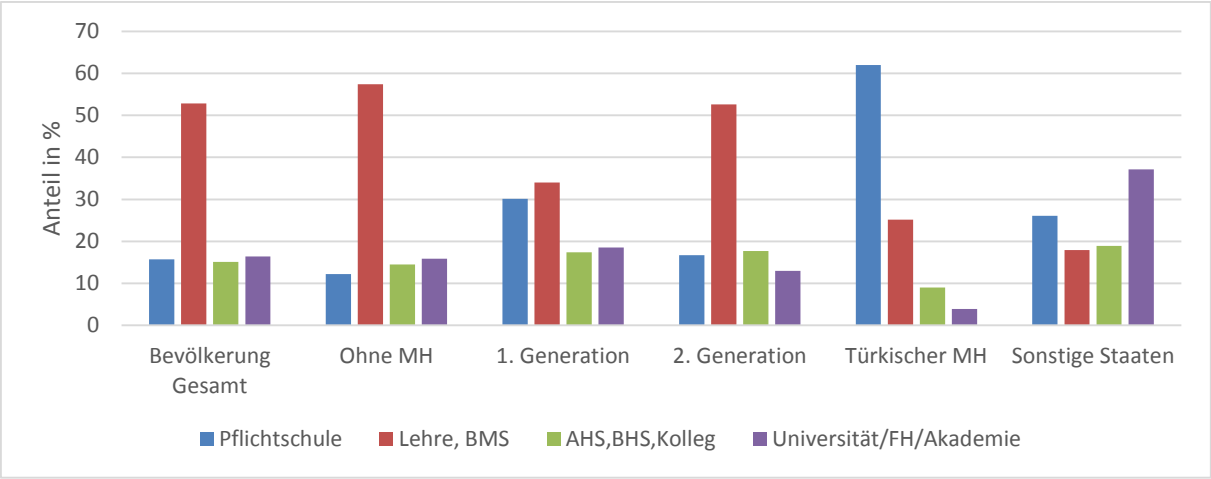
Diese Daten decken sich mit der Analyse von Steiner. Er hat zudem in Statistiken dargelegt, dass österreichweit Schüler_innen mit nicht Deutsch als Umgangssprache seltener in eine maturaführende Schulform übertreten, höhere Klassenwiederholungsraten und höhere Drop-Outzahlen aufweisen (vgl. Steiner 2011: 275-280). Im Nationalen Bildungsbericht geht des Weiteren hevor, dass Personen mit türkischer Alltagssprache nach Absolvierung der Schulpflicht wesentlich öfter die Schule abbrechen als Schüler_innen mit anderen Umgangssprachen. Auch der Anteil der nicht erreichten Bildungsabschlüsse ist bei ihnen am höchsten (vgl. Vogtenhuber et al. 2012b: 118). Als frühe Bildungsabbrecher_innen (Early School Leavers) werden hierbei „(…) Jugendliche im Alter zwischen 18 und 24 Jahren, die sich aktuell nicht mehr in Ausbildung befinden (…)“ (Steiner 2009: 141) und über keinen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 verfügen, bezeichnet. Dropouts hingegen sind „(…) Jugendliche, die eine Ausbildung noch vor deren Abschluss abbrechen (…)“ (Steiner 2009: 141), wobei nach dem Abbruch die Möglichkeit offen bleibt in eine andere Ausbildung zu wechseln (vgl. Steiner 2009: 141). Jugendliche, „(…) die weder beschäftigt noch in der Schule oder Ausbildung sind (…)“ (Vogtenhuber et al. 2012c: 166), werden NEET's (Not in Employment, Education or Training) genannt (vgl. Vogtenhuber et al. 2012c: 166).

4.2 Entwicklungen in der Bildungsstruktur

Abbildung 7 soll die Unterschiede des Bildungsstands von Personen mit und ohne türkischem Migrationshorizont darstellen. Als 1. Generation werden in dieser Statistik Menschen, die im Ausland geboren wurden und nach Österreich migriert sind, bezeichnet, während die 2. Generation, als deren Nachkommen, bereits in Österreich geboren wurde.

Allgemein zeigen sich bei Menschen mit Migrationserfahrung Differenzen bei der Erreichung von Abschlüssen. Der Anteil an Pflichtschulabsolvent_innen ohne weitere Ausbildung beträgt beispielsweise bei Einwohner_innen in der Altersgruppe von 25-64 Jahren mit türkischem Migrationshintergrund rund 62% im Vergleich zu 15% bei der Gesamtbevölkerung.

Abbildung 7: Bildungsstand der 25-64 jährigen Bevölkerung 2013



Quelle: Eigene Darstellung, vgl. Statistik Austria 2014a: Volkszählungen 1971, 1991, Mikrozenus-Arbeitskräfteerhebung 2013, Jahresdurchschnitt über alle Wochen.

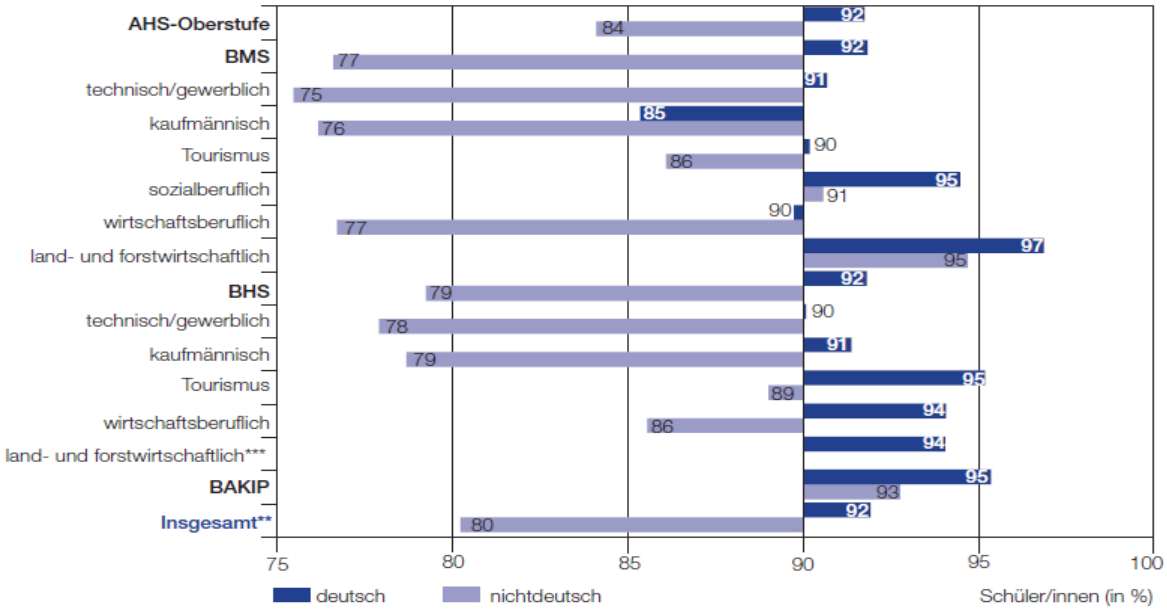
Gächter hat in seiner Erhebung ebenfalls aufgezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit von Angehörigen der 2. Generation (15-29 Jahre) maximal einen Pflichtschulabschluss zu erreichen und somit über niedrigere Bildungsabschlüsse zu verfügen, im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund oder Zugewanderten aus der EU, höher ist. Er belegt in seiner Studie, dass sich bei der 2. Generation (15-29 Jahre) die Bildungswege in höhere Schultypen verlagern. Zur 1. Generation zählt er Personen, die ihren höchsten Abschluss im Ausland erworben haben, zur 2. Generation jene, die ihren Abschluss im Inland erworben haben (vgl. Gächter 2009: 22 zit. in Unterwurzacher 2012: 50-52). Abbildung 7 veranschaulicht, dass die Bildungsverläufe der 2. Generation mit Migrationshintergrund sich dem Bildungsprofil von Menschen ohne Migrationsgeschichte annähern. Deutlich erkennbar ist das gestiegene Bildungsniveau der 2. Generation von Personen mit Migrationserfahrung im Vergleich zu dem der 1. Zuwander_innengeneration.

4.3 Bildungsabschlüsse

Im Nationalen Bildungsbericht werden Schüler_innen im Schuljahr 2009/10 nach Umgangssprachen in Hinblick auf die Erfolgsquoten in den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS/BHS) dargestellt. Die Problematik bei Statistiken, welche für die Erhebung des Migrationshorizontes die Alltagssprachen heranziehen, wird in Punkt 3.3 erläutert. Trotzdem wird ersichtlich, dass insgesamt 92% der Schüler_innen mit deutscher und 80% mit nicht deutscher Umgangssprache zum Aufstieg ins nächste Schuljahr

berechtigt waren oder die letzte Schulstufe erfolgreich beendet haben. Vier Fünftel der Schüler_innen mit nicht deutscher Alltagssprache haben somit das Schuljahr 2009/10 erfolgreich beendet. Die höchsten Erfolgsquoten zeigen sich bei der land- und forstwirtschaftlichen BMS (95%) und der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (93%), die niedrigsten bei der technischen/gewerblichen (75%) und der kaufmännischen (76%) BMS. Die Abschlussquote liegt bei Schüler_innen mit nicht deutscher Umgangssprache insgesamt 8-15% hinter der Vergleichsgruppe mit deutscher Alltagssprache zurück (vgl. Vogtenhuber et al. 2012a: 102-103).

Abbildung 8: Erfolgsquoten nach Umgangssprache (2009/10)



Anmerkung: *Schülerinnen und Schüler, die am Schuljahresende berechtigt zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe sind bzw. die abschließende Schulstufe erfolgreich beendet haben (nach allfälligen Wiederholungsprüfungen u. ä.), gemessen an allen Schülerinnen und Schülern am Schuljahresende mit Jahreserfolgsbeurteilung. **Mittlere und höhere Schulen ohne Ausbildungen im Gesundheitswesen, allgemeinbildende und berufsbildende Statutschulen und Bundesanstalten für Leibeserzieher/innen.

***Fallzahl in der Kategorie „nichtdeutsch" < 10.

Quelle: Vogtenhuber et al. 2012a: 103

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund häufiger in den Hauptschulen oder Neuen Mittelschulen vertreten sind. Generell ist bei den weiterführenden Schulen eine niedrigere Beteiligungsquote von Jugendlichen mit türkischer Alltagssprache erkennbar. In Hinblick auf die geschlechtsbezogene Aufteilung sind Unterschiede in der Teilhabe zwischen den Schultypen auszumachen. Im Vergleich zu den Kindern mit deutscher Umgangssprache liegt eine niedrigere Abschlusswahrscheinlichkeit vor. Eine Annäherung an das Bildungsprofil von Personen ohne Migrationshorizont kann bei der 2. Generation beobachtet werden.

5 Stand der Forschung

Folgende Einflussfaktoren wurden anhand von Literaturrecherchen erhoben und in fünf Themenbereiche gegliedert. Die Ausarbeitung wurde unter den Autorinnen aufgeteilt.

5.1 Familie und Geschwister (Annabelle Diensthuber)

„In der Familie gibt es ein hohes Maß an kulturellem und ökonomischen Kapital und ein inspirierendes und bildungsförderndes Umfeld." (Perchinig 2012: 18) In öffentlichen Debatten und Studien zum Thema Bildungserfolg wird die Rolle der Eltern als Akteur_innen im Bildungswesen immer wieder thematisiert (vgl. Becker/Lauterbach 2010a; Kristen/Dollmann 2012; Bruneforth/Lassnigg 2012). Bildungserfolg ist in Österreich zum größten Teil von der Herkunft abhängig (vgl. Herzog-Punzenberger o. J.: 50). Um einen Bildungsaufstieg zu meistern, wird von Kindern aus niedrigen Bildungsschichten ein enormes Maß an Anpassungsleistungen gefordert, vor allem wenn durch die Herkunftsfamilie wenig förderliche Bedingungen gegeben sind (vgl. Perchinig 2012: 18).

Die Lebenswelt von Kindern mit Migrationshorizont ist geprägt durch das Elternhaus. Familiäre Bindungen in Migrationsfamilien sind im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund stärker ausgebildet und die Familie dient als unterstützendes Netzwerk. Generell gestaltet die Familie die Lernumgebung aktiv mit (vgl. Bereswill/Rieker/Schnitzer 2012: 64-65). Gleichzeitig bieten die Sozialkontakte der Eltern ein Umfeld aus potenziellen Helfer_innen (vgl. Grundmann et al. 2010: 53).

„Die Bildungswelt Familie verweist (…) auf die unterschiedlichen Möglichkeiten und Anreize, auf die ungleich verteilten Ressourcen und Kompetenzen, die Kindern „vor Ort" im alltäglichen Familienleben zur Verfügung stehen." (Rauschenbach 2009: 124) Die soziale Herkunft, der sozioökonomische Hintergrund und migrationsbedingte Potenziale des Elternhauses haben einen Einfluss bei Bildungsentscheidungen und die Absolvierung höherer Bildung (vgl. Becker 2010: 129). Gächter hat in seiner Studie erhoben, dass das Bildungsniveau der Eltern Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshorizont in höheren Schultypen hat. Die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Ausbildung zu absolvieren, steigt mit dem

Bildungsstand der Eltern (vgl. Gächter 2012: 20). Familien aus höheren Bildungsschichten sind gekennzeichnet durch ein Streben, dass ihre Nachkommen ebenso hohe oder höhere Bildungsabschlüsse erzielen, damit die bestehende soziale Position gesichert wird (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 110-111). Die Elterngeneration mit Migrationsgeschichte (1. Generation von Zuwander_innen) nimmt jedoch häufig niedrigere Positionen am Arbeitsmarkt ein und zählt zu den Schichten mit geringer Bildung und niedrigeren Einkommen, was sich auf die Bildungschancen der Kinder auswirkt (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 111-112; Leyendecker/Schölmerich 2005: 17-18).

In der Migrations- und Bildungsforschung zeigt sich, dass die Bildungsaspiration bei Familien mit, vor allem türkischem, Migrationshintergrund, sehr hoch ausgeprägt ist und ein sozialer Aufstieg der Kinder angestrebt wird (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 110-111). Eltern mit Migrationserfahrung legen großen Wert auf Bildungserfolg, auch um eine De-Qualifikation, die sie selbst vielleicht erlebt haben, für ihre Kinder zu verhindern (vgl. Wallace et al. 2007: 90-91). Die Bildungsmotivation deutet darauf hin, dass die Eltern große Hoffnung in Bildung als Chance für eine bessere Zukunft für ihre Kinder setzen (vgl. Bereswill/Rieker/Schnitzer 2012: 65).

> *In Zusammenhang mit dieser Thematik nimmt die Autorin **Laura Ramin** Bezug auf die geschlechtsbezogenen Rollenvorstellungen der Eltern und deren Auswirkungen. Perchinig weist in seiner Studie auf die Bedeutung des, teilweise durch traditionelle Geschlechtsrollenbilder geprägten, Erziehungsstils der Eltern, sowie dessen Einfluss auf den Bildungsfortschritt der Kinder hin. Eine geschlechtsspezifische Erziehung ist vor allem bei zugewanderten Personen aus den ländlichen Regionen Südeuropas, der Türkei und des arabischen Raums zu beobachten (vgl. Perchinig 2012: 6; 41). Differenzen zwischen den Bildungsplänen der Kinder, besonders der Mädchen, und den Rollenvorstellungen der Eltern können Konflikte hervorrufen. Einschränkungen der Mädchen im Bildungsverlauf aufgrund traditioneller Rollenauffassungen der Eltern treten jedoch nach den Erkenntnissen von Weiss innerhalb der Personengruppe mit türkischer Migrationserfahrung nur vereinzelt auf. „Mädchen sehen Bildung als Weg, mehr Autonomie in ihrer Lebensplanung zu gewinnen." (Weiss 2013: 152)*

Das Bildungswissen der Eltern korreliert mit der Fähigkeit Unterstützung zu leisten bzw. diese organisieren zu können. Bildungserfahrungen von Eltern mit Migrationshorizont, die selbst erfolgreich im Schulsystem waren, erhöhen die Möglichkeit, dass Lernunterstützung gegeben oder Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden können(vgl. Kristen/Dollmann 2012: 107-108).

Grundmann et al. verweisen darauf, dass die Bildungserwerbschancen mit der Anzahl von Geschwistern abnehmen und auch durch die Geschwisterreihenfolge beeinflusst werden können (vgl. Grundmann et al. 2010: 53). Geschwister können als Vorbilder und Unterstützer_innen bei Bildungsentscheidungen dienen. Vor allem ältere Geschwister erfüllen eine Ratgeber_innenrolle und werden als Informationsquelle genutzt (vgl. Unterwurzacher 2012: 130).

5.2 Sprache (Laura Ramin)

Auf die Kompetenz in der deutschen Sprache wird in Bildungsdiskursen ein besonderes Augenmerk gelegt. Diese ist entscheidend für den Erfolg im österreichischen Bildungssystem und bedarf deshalb einer genauen Betrachtung (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 232). Festzuhalten ist, dass Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel fungiert, sondern auch hinsichtlich der Entschlüsselung komplexer Sinngehalte, sowie deren Anwendung von Bedeutung ist. Aufgrund dessen kann sie als Grundlage für die alltägliche Lebensführung gesehen werden (vgl. Nairz-Wirth 2005: 98).

Die Ressource der Mehrsprachigkeit wird bei Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund durch fehlende Anerkennung der Muttersprache in der Schule und der Gesellschaft abgewertet. Dies ist unter anderem dadurch ersichtlich, dass in Schulen hauptsächlich Fremdsprachen wie Englisch, Spanisch, Italienisch oder Französisch angeboten werden. Das niedrige soziale Ansehen der türkischen Sprache wirkt sich auf das Selbstwertgefühl der Schüler_innen mit Migrationserfahrung aus (vgl. Reif 2012). Ungewissheiten bei den Eltern, wie sie ihre Kinder kompetent beim Spracherwerb unterstützen können, entstehen durch paradoxe Signale hinsichtlich des Stellenwerts ihrer Erstsprache (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: 46-51). Mehrsprachigkeit in ihrem Nutzen und Wert anzuerkennen, sowie die

Muttersprachen aktiv im Schulgeschehen einzubringen und einzubinden, beeinflusst den Bildungsweg auf eine positive Weise (vgl. Perchinig 2012: 89).

Für Schüler_innen mit Migrationshintergrund spielt der Erwerb der Erstsprache, der von den elterlichen Kompetenzen im Sprachgebrauch abhängt, eine wesentliche Rolle. Das Erlernen der Erstsprache ist mit dem Eintritt ins Bildungssystem noch nicht vollendet. Die Gewährleistung adäquater, muttersprachlicher Förderung ab der Volksschule ist somit für einen gelingenden Deutscherwerb wichtig (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 174). Denn das Erlernen der Zweitsprache Deutsch, sowie jeder weiteren Fremdsprache, baut auf der Basis der Erstsprache auf. Findet die Weitergabe der Erstsprache aufgrund von Sprachwechsel in der Familie oder elterlichen Defiziten in der Muttersprache nur teilweise bzw. gar nicht statt (vgl. Herzog-Punzenberger o.J.: 65-67), kann dies zur „Halbsprachigkeit“ führen. Sprich, die Sprachleistungen der Kinder fallen weder in der Erst- noch in der Zweitsprache gut aus (vgl. Perchinig 2012: 89-90). Der Spracherwerb beider Generationen steht somit in engem Zusammenhang (vgl. Herzog-Punzenberger o.J.: 65-67).

5.3 Umfeld (Annabelle Diensthuber)

Die Einbettung in der Aufnahmegesellschaft bildet den Grundstock für lebensweltliche Sozialisations- und Bildungsprozesse. Dies hat auch Einfluss auf die Bildungserwerbschancen von Kindern mit Migrationserfahrung.

Die Peer Group übernimmt essentielle Funktionen in Bildungsbiographien, auch jenseits der institutionalisierten Bildung. Erfahrungen und Wissenserlangung, die in Peer Groups und Freundschaftsbeziehungen stattfinden, tragen zur Gewinnung von Handlungsfähigkeit und Autonomie in der Lebensgestaltung bei. Bereits die Fähigkeit Freundschaften schließen zu können, aber auch die Anerkennung innerhalb dieser Beziehungen, haben einen positiven Effekt auf das individuelle Selbstkonzept (vgl. Grundmann et al. 2010: 57-58). Die Wirkung der Gleichaltrigengruppe reicht über diesen Geltungs- und Kompetenzerwerb hinaus und trägt auch zur Ausgestaltung von persönlichen Bildungsmotivationen bei. Verhaltensweisen und Normen innerhalb der Gruppe können für die Bildungsaspiration und die Lernbereitschaft ausschlaggebend sein (vgl. Unterwurzacher 2012: 165). Ebenso kann der Stellenwert, den Bildung allgemein im Freund_innenkreis einnimmt, auf die individuellen Bildungswege

übertragen werden (vgl. Unterwurzacher 2012: 261-262). So können Bildungsentscheidungen von Freund_innen einerseits zur Orientierung dienen und andererseits können Kamerad_innen als Vorbilder für einen Schulbesuch gelten (vgl. Unterwurzacher 2012: 227). Zudem ist die Peer Group eine wichtige Ressource für den Zugang zu schulischen Informationen und zu institutionellem Wissen (vgl. Perchinig 2012: 14). Stärkend wirkt der Freund_innenkreis vor allem, wenn geteilte Ziele, wie z.B. das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses, vorhanden sind. Perchinig zieht aus seiner Studie Rückschlüsse, dass Lernerfolge eher bei einer ethnisch heterogenen Zusammensetzung der Peer Group zu beobachten sind (vgl. Perchinig 2012: 37-39).

Über die Peer Group hinaus ist die Einbettung in soziale Netzwerke eine wichtige Komponente für den Bildungserfolg. Unterstützung durch das Netzwerk, beispielsweise Familie, Clubs, Verbände etc., kann einen Einfluss auf den Bildungsweg haben (vgl. Wallace et al. 2007: 9-10). Die soziale Einbindung ermöglicht den gegenseitigen Austausch, die Teilung von Wissensinhalten und die Entwicklung von Handlungsstrategien (vgl. Wallace et al. 2007: 11; Grundmann et al. 2010: 52-53). Informelle Netzwerke können somit eine wichtige Ressource sein, um bei Bildungsentscheidungen oder bei der Berufswahl Orientierung zu erhalten (vgl. Wallace et al. 2007: 153). Ähnlich wie bei der Peer Group zeigt sich, dass Diversität im Netzwerk von Vorteil ist und eine ethnische Zentrierung sich negativ auswirken kann (vgl. Wallace et al. 2007: 19; Unterwurzacher 2012: 113).

Nicht nur der Freund_innenkreis und die Familie, sondern auch das Wohnumfeld gestaltet Netzwerke mit. Einerseits kann bereits das Wohnviertel mit einer Stigmatisierung und Ausgrenzung aus der Aufnahmegesellschaft verbunden sein. Andererseits bietet das Wohnen in segregierten Wohnumgebungen weniger Möglichkeiten mit der Bevölkerung des Aufnahmelandes in Interaktion zu treten. Der Kontakt mit Normen und Verhaltensweisen der Kultur des Aufnahmelandes findet dadurch seltener statt und eine Integration wird erschwert (vgl. Unterwurzacher 2012: 134). Diskriminierungserfahrungen können daraus resultieren. Uslucan weist auch darauf hin, dass das Fehlen von kulturellem Wissen, Nachteile im schulischen Kontext mit sich bringen kann, da viele vermittelte Wissensinhalte in der Schule kulturell geprägt sind (vgl. Uslucan 2012: 4).

5.4 Bildungssystem (Laura Ramin)

Chancenungleichheiten sind im österreichischen Schulsystem keine Seltenheit. Diese entstehen aufgrund der Ausrichtung des Bildungssystems auf Schüler_innen aus einer „funktionierenden Familie der Mittelklasse“ und schreibt In- und Exklusion laufend fort (vgl. ZeMiT 2014: 2).

„Migration ist nicht gleich Migration, Motive und Voraussetzungen für Bildungserfolg (...) unterscheiden sich beträchtlich.“ (Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 174) Es handelt sich somit bei Schüler_innen mit Migrationshintergrund ebenso um eine heterogene Gruppe, wie bei österreichischen Schüler_innen (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 204). Es besteht deshalb die Notwendigkeit „(…) die migrationsbedingte Diversität als eine zentrale Ressource (…)“ (Yildiz 2014: 7) anzuerkennen und aufbauend darauf die Sichtweise bezüglich des derzeitigen Bildungsverständnisses und der Organisation des Bildungssystems zu überdenken (vgl. Yildiz 2014: 7).

Die Beziehung zwischen Schüler_innen mit Migrationshorizont und Lehrkräften ist von Stereotypen gekennzeichnet, welche sich als Hürden oder Chancen erweisen können (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 176). Lehrpersonen nehmen im Bildungssystem eine einflussreiche Stellung ein: einerseits als unterstützende Bezugspersonen oder durch besonderes Engagement (vgl. Perchinig 2012: 39), anderseits durch Diskriminierungsmechanismen bezüglich ethnischer Herkunft, des Geschlechts und/oder des sozialen Status (vgl. Farrokhzad 2008: 318). Notengebungen und Empfehlungen der Lehrkräfte bei Schulübertritten, die sich an „sozialen Prognosen“ anstatt an den Leistungen und Potenzialen der Schüler_innen orientieren, stellen ebenfalls Barrieren dar (vgl. Perchinig 2012: 97).

In Österreich ist das Wissen über die Strukturen des Bildungswesens aufgrund der starken Differenzierung (vgl. Unterwurzacher 2012: 154) und der Selektivität nach Leistungspotenzialen grundlegend für den Bildungsaufstieg. Oftmals ist Eltern mit Migrationshintergrund das Bildungssystem fremd, da sie in anderen Lernkulturen aufgewachsen sind. Denn, im Unterschied zur Türkei, sind in Österreich neben der Schule auch die Eltern für Schulbildung und die Unterstützung bei den Lern- und Hausaufgaben verantwortlich (vgl. Perchinig 2012: 51). Deshalb spielt im Schulkontext die Elternarbeit im Sinne der Aufklärung und Unterstützung dorthin gehend eine

wichtige Rolle (vgl. Baumgratz-Gangl 2008: 289). Ein Ausbau von Lernangeboten für Schüler_innen mit Migrationshintergrund stellt eine Möglichkeit dar, um der Chancenungleichheit entgegenzuwirken und fehlende elterliche Unterstützung zu kompensieren (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: 9).

Als wichtige Komponente für erfolgreiche Bildungswege erweist sich ebenfalls eine Lern- und Unterrichtsatmosphäre, die zum Wohlbefinden beiträgt (vgl. Vogtenhuber et al. 2012a: 92). Diese wird unter anderem durch die Zusammensetzung der Schüler_innen innerhalb der Schule und im Klassenverband beeinflusst (vgl. Herzog-Punzenberger o.J.: 36).

5.5 Individuelle Faktoren (Laura Ramin)

Aufgrund der bereits erläuterten Faktoren in den vorhergehenden Kapiteln wird ersichtlich, dass Bildungswege sehr unterschiedlich geprägt werden. Ausschlaggebend dafür sind auch individuelle Faktoren und Kompetenzen, die unter anderem kompensierend auf bestehende Benachteiligungen und Chancenungleichheiten wirken können.

Menschen mit Migrationserfahrung sind aufgrund des Migrationsprozesses in zwei verschiedene Kulturen eingebunden und verfügen daher über bilinguale, interkulturelle und soziale Kompetenzen (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 213). Vor allem in Zeiten der Globalisierung stellen diese eine bedeutende Ressource dar. Solche schulischen und beruflichen Chancen gilt es sowohl vom Schulsystem, als auch von den Menschen mit Migrationshintergrund selbst zu erkennen und zu fördern. Derzeit wird das vorhandene Potenzial nicht ausreichend wahrgenommen, sondern durch die Forderung nach Verbesserung der deutschen Sprache und mit erwarteten Schwierigkeiten in der Fremdsprache Englisch abgewertet (vgl. Boos-Nünning 2008: 277).

Durch die Verinnerlichung des Familienprojekts der sozialen Mobilität, das nach höherer Bildung strebt, kann eine Lebenshaltung entstehen, die als weitere Ressource fungiert. Grundlegend ist dabei die Überzeugung, dass Ziele durch ehrliche Anstrengung erreicht werden können (vgl. Unterwurzacher 2012: 121-122).

Persönliche Stärken und Ressourcen können trotz schwieriger Umstände einen erfolgreichen Bildungsverlauf ermöglichen. Allerdings müssen diese laut Reif „außerordentlich“, also wesentlich stärker ausgeprägt sein, als bei Menschen ohne Migrationshorizont (vgl. Reif 2012). Leistungsbereitschaft, Optimismus und Motivation, Selbstvertrauen und -wirksamkeit, Disziplin, Nutzen von Gelegenheitsstrukturen, Mut, psychische Stabilität und Durchsetzungsvermögen sind einige individuelle Faktoren, die Resilienz fördern und somit Hürden auf Bildungswegen überwindbar machen (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 67).

Charaktereigenschaften wie Zähigkeit und Zielstrebigkeit können, im Zusammenwirken mit sozialen Netzwerken, dazu führen, dass Diskriminierungen nicht demotivierend wahrgenommen werden, sondern zu einem erhöhten Leistungsstreben beitragen (vgl. Farrokhzad 2008: 309-310).

Bei der Entwicklung persönlicher Stärken spielen sowohl die Institution Schule als auch die Familie eine Rolle. Dass Erfolg mit Anstrengungen verbunden ist, kann Schüler_innen in Schulprojekten oder im Unterricht durch altersadäquate Verantwortungsübernahme gezeigt werden. Dadurch wird das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit gefördert (vgl. Perchinig 2012: 90).

Die frühe Eigenverantwortlichkeit in Bezug auf Bildungswege von Menschen mit Migrationserfahrung ist teilweise auf das mangelnde Bildungswissen der Eltern zurück zu führen (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 74). Diese Fähigkeit, sich sozusagen selbst zu platzieren, ist als Ressource für Aufstiegsprozesse zu betrachten (vgl. Unterwurzacher 2012: 121-122). Die Basis für das Selbstvertrauen in die Bildungswege wird nicht durch hohe Kapitalausstattung, sondern durch familiäre Bindung und Loyalität gebildet (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 78).

6 Empirische Forschung

In diesem Kapitel erfolgt eine Beschreibung und Begründung der Erhebungs- und Auswertungsmethode.

6.1 Erhebungsmethode

Um die individuellen Faktoren und Ressourcen für Bildungsentscheidungen und Bildungswege zu erforschen, wurden Interviews mit Personen der Nachfolgegenerationen von türkischen „Gastarbeiter_innen“ geführt. Interviewt wurden acht Personen mit türkischem Migrationshintergrund, die eine mittlere oder höhere Schullaufbahn in Österreich absolvieren oder abgeschlossen haben. Um ein vergleichbares Bild zwischen den geschlechtsspezifischen Bildungswegen zu erhalten, wurde versucht die Interviewanzahl auf Frauen und Männer gleichmäßig aufzuteilen.

Für die Erhebung der konkreten mittleren und höheren Bildungswege der Zielgruppe, bietet sich das episodische Interview nach Flick (2009) an. Hierbei werden einerseits Erzählungen über das subjektive Erleben, andererseits konkrete Anhaltspunkte, die in einem Interviewleitfaden festgehalten werden, erfasst. Zu Beginn der Interviews wurde ein Set an zuvor herausgearbeiteten Charakteristika, wie soziale Herkunft, Bildungsstand der Eltern, etc. abgefragt. Anhand eines Interviewleitfadens wurden dann Fragen und Erzählaufforderungen formuliert (vgl. Flick 2009: 117-120). Als Grundlage dafür dienten die, aus der Literatur erarbeiteten, Einflussfaktoren und die Forschungs- und Leitfragen. „Ziel des episodischen Interviews ist, dem Interviewpartner [sic!] bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeiner, vergleichender, etc. Form darzustellen und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen.“ (Flick 2009: 118). Diese Daten sollen dann in der Auswertung vergleichbar gemacht und in Hinblick auf verschiedene Aspekte beleuchtet werden. Die Interviews, sowie die bereits audiovisuell aufgezeichnete Gruppendiskussion zum Thema „Migration und Bildung“, wurden transkribiert. Die Gruppendiskussion wurde im Sinne einer Sekundäranalyse in die Erhebung miteingebunden (vgl. Flick 2009: 129-130).

Die Literaturrecherche vermittelte einen Überblick über den Stand der Forschung und ein Grundwissen in diesem Bereich. Zusätzlich wurden Bildungsstatistiken und auch der Nationale Bildungsbericht, sowie weitere Literatur bearbeitet, um einerseits die Forschungsergebnisse zu stützen und um andererseits die individuellen Erlebnisse damit zu vergleichen.

6.2 Zusatzprotokolle und Portfolio

Abbildung 9: Interviewprotokolle

Interview-partner_in (Geschl. /Alter)	**Geburts-land**	**Selbst-verständnis**	**Mutter-sprache**	**Höchster Abschluss**	**Datum**	**Dauer**	**Befragt von**
I1 (w/22)	Österreich	3. Generation	Deutsch & Kurdisch	Matura	19.12.2014	90 min	Laura Ramin
I2 (w/30)	Österreich	2. Generation	Kurdisch	Bachelor	12.01.2015	93 min	Laura Ramin
I3 (w/20)	Österreich	2. Generation	Türkisch	Matura (angestrebt)	24.02.2015	38 min	Annabelle Dienst-huber
I4 (w/18)	Österreich	Österreicherin mit türkischen Wurzel	Türkisch	Lehr-abschluss & Berufsmatura (angestrebt)	03.03.2015	50 min	Annabelle Dienst-huber
I5 (w/29)	Türkei	Österreichisch	Türkisch	Lehre	04.03.2015	48 min	Annabelle Dienst-huber
I6 (m/25)	Österreich	3. Generation	Deutsch	Matura	14.01.2015	50 min	Laura Ramin
I7 (m/25)	Österreich	3. Generation	Türkisch	Matura	16.01.2015	36 min	Laura Ramin
I8 (m/29)	Österreich	2. Generation	Türkisch	Magister (angestrebt)	10.03.2015	35 min	Annabelle Dienst-huber

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Interviews I1-I8

Im Zuge der Interviews wurden Charakteristika und persönliche Statements der Interviewpartner_innen zu ihrem Bildungsweg erhoben. Diese finden sich in einem Portfolio (siehe Anhang Punkt 12.7) zum Thema „Bildungskarrieren“ wieder und visualisieren die individuellen Erfolgsgeschichten. Unser Grundgedanke war dabei, derzeitigen Schüler_innen mit Migrationshintergrund mögliche Chancen aufzuzeigen, Anregungen zu geben und deren Motivation zu stärken.

6.3 Auswertungsmethode

Für die Auswertung wurde die Methode von Mayring (2010), die qualitative Inhaltsanalyse, herangezogen. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass aus dem Text, in unserem Fall aus den gewonnenen Interviewdaten, relevante Informationen extrahiert werden, die für die Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung sind. Die Grundlage für die Analyse stellt das Kategoriesystem dar. „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*.“ (Mayring 2010: 59) Das, mithilfe theoretischer Vorüberlegungen erstellte, Kategoriesystem wurde von uns in eine tabellarische Darstellung übertragen und diente der Strukturierung der erhobenen Materialien. Zu jeder Hauptkategorie wurden Inhalte definiert und auf Basis dieser,

Unterkategorien entwickelt, an denen sich unsere Vorgehensweise der Auswertungsschritte orientierte. Aus den Interviewaussagen wurden die Ergebnisse gewonnen und in die Kategorien eingeordnet. Im Abgleich mit diesen wurde das Kategoriesystem ergänzt und angepasst, womit die Offenheit des methodischen Vorgehens gewährleistet wurde. Anschließend wurden die Aussagen der Interviewpartner_innen paraphrasiert, pro Unterkategorie zusammengefasst und „(...) die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert (...).“ (Mayring 2010: 59)

Diese Auswertungsmethode wurde gewählt, da durch eine gemeinsam erstellte Struktur und definierte Inhalte, die Kollaboration bei der Auswertung ermöglicht wurde. Durch die organisierte Vorgehensweise konnte der Überblick über die Interviews aufrecht erhalten bleiben. Das Festhalten aller Auswertungsschritte hatte den Vorteil des gemeinsamen Austauschs und der Nachvollziehbarkeit (vgl. Gläser/Laudel 2006: 191-200).

7 Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Ausführungen werden die Erkenntnisse, die aus den erhobenen Daten und analysierten Zusammenhängen gewonnen wurden, präsentiert.

7.1 Familie (Annabelle Diensthuber)

In diesem Punkt wird dargestellt, welche Bedeutung der familiäre Hintergrund im Bildungserwerbsprozess der Interviewpartner_innen hat bzw. hatte. Zudem werden das Bildungswissen von Familien, im engeren Sinn der Eltern, und deren Handlungsfähigkeit Ressourcen einzusetzen, in Beziehung zu den Bildungschancen gesetzt. Von Interesse ist ebenfalls die Rolle der Eltern und Geschwister im Bildungsgeschehen.

Der sozioökonomische Hintergrund beeinflusst die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an Bildungsprozessen auf mehreren Ebenen. Finanzielle Ressourcen der Familie haben sowohl Auswirkungen auf Bildungsentscheidungen, auf die Möglichkeit zur Absolvierung höherer Bildungswege, als auch auf das Angebot von Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen. Leyendecker und Schölmerich

verweisen darauf, dass der sozioökonomische Status die schulischen Startchancen von Kindern beeinflusst (vgl. Leyendecker/Schölmerich 2005: 17-18). Die Familien der Interviewpartner_innen sind im Zuge der Arbeitskräfteanwerbung um die Jahre 1960 aus der Türkei nach Österreich zugewandert. Im Anhang (siehe Anhang Punkt 12.6) befindet sich eine Tabelle, die das Bildungsniveau der Eltern und im Vergleich dazu den Bildungsstand der nachfolgenden Generation zeigt. Die Eltern der Interviewpartner_innen können als höchsten Bildungslevel den Besuch eines Gymnasiums oder einen Lehrabschluss vorweisen. Sie verfügen meist über keine Berufsausbildung und sind in Österreich als ungelernte Arbeitskräfte bzw. als Hilfsarbeiter_innen tätig, somit sind sie dem Arbeiter_innenmilieu zuzuordnen. Sie gehören damit einer niedrigeren Bildungsschicht an und nehmen in der Gesellschaft einen niedrigeren sozialen Status in schlechterer sozioökonomischer Position ein. Die Wahrscheinlichkeit der Bildungsvererbung ist bei Menschen der 2. Generation mit Migrationserfahrung bei niedrigem Bildungsstatus der Eltern besonders hoch (vgl. Steinmayr 2009: 12-13). Nairz-Wirth bestätigt die durchdringenden Effekte, die diese Faktoren auf verfügbares Kapital, Ressourcen, Bildungshandeln und Bildungserfolg haben (vgl. Nairz-Wirth 2005: 92-93). Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen zeigen in der OECD Länderüberprüfungsstudie auf, dass Leistungsunterschiede zwischen Schüler_innen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationserfahrung auch durch sozioökonomische Unterschiede bedingt sind (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: 8).

Dementsprechend nimmt Geld einen hohen Stellenwert bei den Interviewpartner_innen ein. Die monetäre Unterstützung durch die Eltern bei der Absolvierung von höheren Bildungswegen wird nicht als Selbstverständlichkeit angesehen. Die Teilnahme an Schulaktivitäten, wie Landschulwoche oder Sportwoche sind eine wirtschaftliche Herausforderung für Familien. Diese Zusatzausgaben und weitere finanzielle Ressourcen für die Förderung von Interessen, wie das Erlernen eines Musikinstruments oder Tanzunterricht konnte die Familie von Frau C. beispielsweise nicht aufwenden.

Fr. B: „(…)ich arbeite heute genauso und finanziere mir eigentlich alles selber also mein Studium finanziere ich mir selbst, das ist meine Angelegenheit, das mache ich selber (…).“ (I1: 343-345)

Fr. C.: „(…) wir haben in einem Haus gewohnt mit ah zwei Zimmer, Küche, fünf Kinder wir hatten also Schreibtisch und so Sachen hatten wir nicht, wir haben unsere Hausübungen dann am Tisch oder am Boden auf der Fensterbank gemacht, es waren schon Verhältnisse, es waren schon schwierige Verhältnisse (…).“ (I2: 305-308)

Der sozioökonomische Hintergrund wirkt sich, wie aus dem Interview ersichtlich wird, ebenfalls auf die Gestaltung der Lernatmosphäre in der häuslichen Umgebung aus. Ebenso wird die Schulwahl von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern beeinflusst. Kristen und Dollmann stellen fest, dass die soziale Herkunft und innerfamiliäre Ressourcen eine Rolle bei Bildungsentscheidungen spielen (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 110-111). Eine Interviewpartnerin beschreibt, dass sie ihren Abschluss auf einem Gymnasium absolviert, da dies weniger Kosten für die Eltern bedeutet. Zwei Interviewpartner geben an, dass der finanzielle Beitrag, den die Eltern geleistet haben, den gewählten Bildungsweg überhaupt erst ermöglicht hat bzw. motivierend ist eine höhere Ausbildung zu bestreiten.

Hr. J: „Übers Finanzielle hab ich mir keine Sorgen machen müssen, wie viele andere Studenten, die nebenbei auch arbeiten gehen müssen.“ (I8: 189-190)

Bildung generell hat einen sehr hohen Stellenwert in den Familien der Interviewpartner_innen. Bildung wird als Schlüssel zu einer besseren Zukunft und einer Karriere gesehen. Dies zeigt sich auch in den Bildungserwartungen der Eltern.

Fr. B.: „(…) meine Eltern haben zu mir gesagt - mach was aus deinem Leben.“ (I1: 370-371)
Fr. C.: „Es wurde uns von ihnen auch immer nahe gelegt - ja geht in die Schule lernt was, weil sonst werdet ihr so wie wir (…) Arbeiter.“ (I2: 192-193)
Fr. E.: „(…) also für meine Familie ist Bildung, Weiterbildung sehr wichtig. (…) weil meine Eltern wollten immer, dass ich studiere.“ (I4: 117-118)
Hr. G.: „Denen war es auch sehr wichtig, aber aufgrund der finanziellen Lage, ja damals in der Türkei (…).“ (I6: 72)
Hr. H.: „Ja die Eltern haben mich unterstützt, dass ich studieren soll und haben auch ein bisschen Druck ausgeübt, also im positiven Sinne (…).“ (I7: 12-13)

Hr. I.: „Sie haben alles dran gesetzt, dass wir studieren können. Das war immer ihre Priorität. Also was anderes ist nie zur Debatte gestanden." (I8: 76-77)

Die Vorstellungen, dass die Kinder ein Studium oder einen bestimmten Beruf anstreben, sind in den Bildungszielen der Eltern für ihre Kinder stark verankert.

*Geschlechtsbezogene Präferenzen der elterlichen Bildungsvorstellungen konnte die Autorin **Laura Ramin** bei zwei Interviewpartner_innen feststellen. Es werden jedoch auch Berufswünsche an die Kinder gestellt, die nicht dem typischen Geschlechtsklischee entsprechen, sondern in Zusammenhang mit einem sozialen Aufstieg zu sehen sind.*

Fr. F.: „Zum Beispiel, ich weiß nicht, Mechaniker oder so in der Art, wie es eher so Männerberufe wären, wär jetzt nicht so erwünscht gewesen (...)." (I5: 252-254)
Hr. G.: „(...) ich wollte ja etwas Soziales lernen aber die Möglichkeit hat sich nicht ergeben, weil meine Eltern gesagt haben ich soll mit Technik was antun (...)." (I6: 85-86)
Fr. B.: „(...) meine Eltern haben immer gesagt, wir möchten, dass du später eine gute Karriere hast (...)." (I1: 286-287)

Manche der berufs- und geschlechtsbezogenen Bildungsvorstellungen der Eltern haben sich in den Bildungswegen, entgegen der Wünsche ihrer Kinder, etabliert. Diese Entwicklung ist jedoch kaum am Merkmal Geschlecht auszumachen, andere Faktoren, wie persönliche Charakterzüge und Eigenmotivation erscheinen hier als ausschlaggebend. Um genaue Aussagen über die Durchsetzung elterlicher Bildungsaspirationen treffen zu können, ist eine umfassendere Forschung notwendig.

Perchinig verweist darauf, dass zugewanderte Familien höhere Bildungsaspirationen aufweisen, als Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Perchinig 2012: 11). Die besondere Bildungsneigung in Familien türkischer Herkunft ist auf die Migrationsgeschichte und den Wunsch des sozialen Aufstiegs zur Erlangung eines besseren Lebens zurückzuführen. Dieses Bestreben wird von der Elterngeneration auf die Kinder übertragen (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 111-112). Die Aufstiegswünsche der Eltern beeinflussen einerseits die Bildungsentscheidungen und -wege „(…)

wenngleich sie andererseits mangels eigenen Bildungskapitals oft nicht in der Lage sind, ihre Kinder auf diesem Bildungsweg adäquat zu unterstützen.“ (Perchinig 2012: 11) Vor allem bei Bildungsentscheidungen, beispielsweise beim Übertritt in die Sekundarstufe 2, wird dahingehend das hohe Ausmaß an Selbstständigkeit der Interviewpartner_innen deutlich.

Fr. C: „Ja es hat . Grenzen vor allem sprachliche Barrieren . sie waren halt mit am Elternsprechtag waren sie halt da meistens meine Mutter und die kann ja besser Deutsch als mein Vater aber . so in den Entscheidungen nicht wirklich aber emotional.“ (I2: 671-673)

Auch, wenn die Bildungsaspiration der Eltern motivierend für den Besuch einer weiterführenden Schulform wirkt, kann bei der Orientierung aufgrund mangelnder elterlicher Kenntnisse des österreichischen Bildungssystems und Anforderungen von Schultypen keine Unterstützung geboten werden. Kristen und Dollmann befinden ebenfalls, dass die nicht vorhandene Vertrautheit mit dem Bildungssystem eines Landes, wenn die eigene Bildungskarriere in einem anderen Land stattfand, zu sozialen Informationsunterschieden führt. Das Wissen über die Bildungsstruktur ist ein wichtiger Faktor, denn Eltern üben oft Einfluss bei Bildungsentscheidungen, vor allem beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe 1, aus (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 110-112). Diese Abhängigkeit der Informationsweitergabe durch Lehrer_innenaussagen zeigt sich auch daran, dass in den Interviews angegeben wurde, dass Eltern den Empfehlungen der Lehrkräfte Folge leisten.

Eine Barriere bei der schulischen Unterstützung durch die Eltern sind die Sprachkenntnisse. Uslucan stellt fest, dass die gute Beherrschung von Deutsch, neben der Vertrautheit mit dem Bildungssystem, eine wichtige Ressource in der Familie für den Bildungsweg ist (vgl. Uslucan 2012: 2). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Lehrer_innen den Eltern Unterstützungskompetenzen aufgrund mangelnder Sprachsicherheit absprechen. In der Erhebung wird ersichtlich, dass Mehrsprachigkeit in der Familie ambivalent gesehen wird. Die Mehrheit der Interviewpersonen benennt Türkisch als ihre Muttersprache, danach reihen sich Deutsch und Kurdisch ein. Im Hinblick auf den Sprachgebrauch kann festgestellt werden, dass im Familienalltag

Türkisch oder eine Mischung aus Deutsch und Türkisch, wobei zweites dominiert, gesprochen wird.

Fr. B.: „Das ist immer so schwer zu beantworten, ich bin nämlich mit drei Sprachen aufgewachsen. Also mit Deutsch (...) Kurdisch und Türkisch, weil unsere eigentliche Muttersprache kurdisch ist. (...) Ich finde, dass Deutsch meine Muttersprache ist, weil das (...) ist einfach eine Sprache die ich gut beherrschen kann. Wenn du einmal hier bist und nur mehr mit deutschsprachigen Menschen unterwegs bist in diesem Raum, in dieser Gesellschaft dann aufwächst, dann (...) ist das nicht mehr fremd." (I1: -10-0)
Hr. I: „Eher schon Türkisch glaube ich . . . obwohl das hat sich mit der Zeit dann verschoben. Also ab dem Kindergarten dann eher Deutsch als Türkisch oder ab der Volksschule. Aber die erste Sprache, die ich gelernt habe, war auf jeden Fall Türkisch." (I8: 18-21)

Die Familien der befragten Personen mit türkischem Migrationshintergrund können, auch in Hinblick auf die Sprachkenntnisse, oft nur emotionale Unterstützung leisten. Konkrete Hilfestellung zum Beispiel bei Hausaufgaben oder bei der Erarbeitung von Lerninhalten, kann nicht von den Eltern erbracht werden.

Fr. D.: „Jetzt zwar nie vom, also Sachen wie, dass sie mir was erklärt hat, wie das und das geht so in der Schule oder so, sondern einfach sie hat mir Selbstbewusstsein gegeben und das hat eigentlich gereicht." (I3: 118-120)
Hr. G.: „(…) also finanzielle Unterstützung oder so finanziell und moralisch halt aber so mit Lernen nicht." (I6: 201-202)

Das Zutrauen der Eltern ihren Kindern gegenüber, dass sie den eingeschlagenen Bildungsweg schaffen werden, wird als förderlich empfunden. Die Stärkung des Selbstbewusstseins durch emotionalen und psychischen Rückhalt wird als protektiver Faktor genannt. Das Besprechen und gemeinsame Erarbeiten von Lösungen bei schulischen Problemen oder Orientierungslosigkeit wird von zwei Interviewpartner_innen als innerfamiliäre Ressource beschrieben.

Die Rolle der Geschwister im Bildungsprozess der Interviewpartner_innen wird unterschiedlich dargestellt. Einerseits dienen ältere Geschwister als Vorbilder bei

Bildungsentscheidungen, andererseits wird darauf verwiesen, dass ältere auch Bildungserwartungen an jüngere Geschwister stellen.

Fr. B.: „Ja pff ja mein Bruder er hat genauso dasselbe immer gesagt - ja schau halt, dass du die Matura oder so machst, er möchte ja auch dass ich später mal ein ein ein . wie soll ich das jetzt sagen, gutes finanzierbares leistbares Leben habe (…).“ (I1: 373-375)
Hr. G.: „Also die haben auch immer gesagt - ich soll lernen ohne lernen, kann ich also kann ich mein Leben nicht aufbauen (…).“ (I6: 213-214)
Fr. C.: „Naja meine Schwestern gingen ja in St. Pölten in die Schule ich wusste, dass ich auch nach St. Pölten kann also wenn die gehen dann gehe ich auch nach St. Pölten und ah ja das sind meine Vorreiter eigentlich schon in die Richtung auch regional weiter weg (…).“ (I2: 723-725)

Ältere Geschwister leisten außerdem Hilfe beim Einstieg nach Schulwechseln oder bei Übertritten in den tertiären Bildungssektor. Die Schul- bzw. Bildungswahl der Geschwister überträgt sich bei drei Interviewpartner_innen. Bei den Geschwistern ist eine beratende Unterstützungsfunktion erkennbar. Konkrete Hilfeleistungen durch Brüder oder Schwestern bei schulischen Lerninhalten werden von den Befragten nicht genannt.

Die Ergebnisse haben bestätigt, dass der sozioökonomische Hintergrund und der Bildungsstand der Eltern Auswirkungen auf Bildungswege haben können. Entsprechend des Bildungsstandes, des Bildungswissens und den Sprachkenntnissen zeigt sich, dass die Unterstützung durch Eltern mit Migrationserfahrung vorhanden, aber eher auf die emotionale Ebene beschränkt ist. Hervorzuheben ist, dass auch wenn keine konkrete Lernhilfe gegeben werden konnte, die elterliche Unterstützung als wichtige Ressource angesehen wurde. Elterliche Bildungserwartungen und -wünsche, sowie das Interesse für das schulische Weiterkommen sind sehr hoch. Der innerfamiliäre Durchsetzungsprozess bei Entscheidungen für oder gegen die konkreten Schul- und Berufsvorstellungen ist nicht nachvollziehbar. Möglicherweise ist die Forschungsfrage dahingehend zu weit gefasst und eine spezifischere Befragung notwendig. Angemerkt werden muss, dass trotz Sprachbarrieren eine Kontaktaufnahme zu Lehrer_innen erfolgte. Welche Rolle diese Eltern-Lehrer_innen Interaktion einnimmt, wird in der Erhebung nicht ersichtlich.

7.2 Bildungssystem (Laura Ramin)

Dieses Ergebniskapitel beschäftigt sich mit der Wahrnehmung der Interviewpersonen von strukturellen Bedingungen im Bildungssystem. Des Weiteren wird die Rolle der Lehrkräfte und des Klassenverbandes beleuchtet und auf die Bedeutung von externen Lernangeboten eingegangen.

Mehrsprachigkeit wird von den Befragten grundlegend als Bereicherung gesehen, denn „(…) Fremdsprachenkenntnisse sind zunehmend Voraussetzung für beruflichen Erfolg." (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 232) Die Frage nach der Unterrichtsgestaltung, um Schüler_innen mit anderen Erstsprachen so gut wie möglich auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen, ist allerdings noch kaum erforscht. In Schulen wird die Sprachenvielfalt größtenteils als Unterschichtsphänomen angesehen (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 232-233). Laut einzelner Interviewpartner_innen sind hier Veränderungen im Schulsystem notwendig.

Fr. D.: „Je mehr Sprachen desto besser teilweise. Es ist halt eine weitere Sprache einfach ein Geschenk. Du lernst eine andere Kultur kennen, jede Kultur öffnet dir eine andere Welt. Und deshalb….ich finde das sollte man den Kindern im jungen Alter auch beigeben und nicht immer sagen, dass sie durch ihre zweite Sprache benachteiligt sind, weil sie im Deutschunterricht vielleicht nicht so mitkommen. Sie unterstützen, aber ihnen trotzdem sagen, dass was ihr als Zweitsprache habt ist auch ein Vorteil für euch, also das ist nichts Schlechtes." (I3: 225- 230)

Trotz der positiven Einstellung wird Mehrsprachigkeit von den Interviewten auch als Nachteil gesehen, wenn im Kontext Schule mehrere Schüler_innen über dieselbe Muttersprache verfügen. Überwiegt die Anzahl der Schüler_innen mit Migrationserfahrung kann sich das nachteilig auf den Spracherwerb auswirken (vgl. Vogtenhuber et al. 2012d: 38). Ebenso können während der Schullaufbahn auch weitere Schwierigkeiten betreffend der deutschen Sprache entstehen, denn vor allem bei Übertritten sind Sprachkenntnisse wegweisend.

Fr. D.: „Also die Hauptschule hats gegeben, weil ich so schlecht in Deutsch war. Also mit der Leistung, also du darfst nicht schlechter als ein Dreier sein, dass du in ein Gymnasium gehen kannst, also in Deutsch." (I3: 150-151)

Unterstützend für den Spracherwerb zeigt sich der Besuch des Kindergartens, welcher in der Regel zwischen ein bis drei Jahre andauert. Interviewpersonen die den Kindergarten aufgrund späterer Einwanderung nicht besuchen konnten, sehen ebenso diesen Nachteil bezüglich des Deutschlernens.

Als Schwierigkeit wird im Bildungssystem die geforderte Verantwortungsübernahme der Eltern hinsichtlich Lern- und Hausaufgaben und auch bei Schulübertritten genannt.

Fr. B.: „Beim Lernen haben sie [die Eltern; Anm. d. Verf.], konnten sie mich nicht unterstützen (...) sie sind ja nicht in Österreich geboren und aufgewachsen (...) in der Türkei ist es ein bisschen anders das System." (I1: 334-336)

Die Interviewpartner_innen machen darauf aufmerksam, dass es diesbezüglich einen Informationsbedarf für Eltern gibt. Elternsprechtage erweisen sich aufgrund der teilweise mangelnden Deutschkenntnisse als semioptimal.

Des Weiteren werden als Kritikpunkte hinsichtlich der Strukturen im Bildungssystem der Fokus auf Defizite statt Potenziale und die Schwierigkeit, Lernrückstände aufzuholen erwähnt. Auch der Wechsel vom türkischen ins österreichische Schulsystem erschwert den Bildungsweg, da aufgrund fehlender Deutschkenntnisse die Wahrscheinlichkeit höher ist, Schulstufen zu wiederholen und zu Beginn keine adäquate Unterstützung zu bekommen. Trotz der genannten Missstände bestehen einige Faktoren, die als hilfreich und erfolgsfördernd für Bildungswege zu betrachten sind.

Dazu zählt, wie in Kapitel 5.4 erläutert und von den Interviewpartner_innen bestätigt, der Klassenverband. Das Verhältnis zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshorizont spielt bezüglich der Integration, dem Wohlbefinden und dem Zusammenhalt eine tragende Rolle.

Fr. D.: „Ich hab die Erfahrung gemacht, wenn du der einzige Ausländer bist, musst du ein bisschen mit Rassismus kämpfen. (...) und dann bin ich in eine Klasse gegangen mit Ausländern und das ist ein ganz anderes Gefühl. (...) Aber auch von den

Österreichern her, wenn sie Erfahrung haben mit den Ausländern, dann gehen sie auch ganz anders mit den Ausländern um." (I3:206-221)

Einzige_r Schüler_in mit Migrationshintergrund im Klassenverband zu sein, hält Nach- und auch Vorteile bereit. Als hinderlich für Bildungswege stellt sich der entstehende Rassismus durch Mitschüler_innen und/oder deren Eltern heraus, förderlich sind hingegen der Spracherwerb, sowie die neuen Einflüsse durch Klassenkamerad_innen aus unterschiedlichen Milieus.

Hr. I.: „Ich hatte nur Österreicher in der Klasse. (...) das waren halt Kinder von Akademikern auch und die haben natürlich einen ganz anderen Einfluss auf einen. Also da lernt man Menschen kennen, die man sonst nicht kennen lernen würde im Freundeskreis, der aus Gastarbeitern besteht." (I8: 157-164)

Die Integration im Klassenverband stellt in diesem Sinne eine Ressource dar und kann mit der gegenseitigen Unterstützung im Klassenalltag einhergehen. Durchaus sind Gruppenbildungen innerhalb der Klasse ausmachbar, dies kann bei Rassismus in Klassen durch den Zusammenschluss und -halt der „Außenseiter_innen" als Stütze dienen.

Erfahrungen mit Lehrpersonen zeigen sich in vielfältiger Art und Weise. Sie fungieren als Gatekeeper und Barrierenerhalter_innen, nehmen aber auch die Rolle von Unterstützer_innen und Motivator_innen ein.

Fr. B.: „Die Professoren (...) die waren ein Rückgrat für mich (...) ich habe mir gedacht da bin ich halt dann nicht wirklich allein bei dem Ganzen." (I1: 177-179)
Fr. F.: „Sie [Hauptschullehrerin; Anm. d. Verf.] war diejenige, die (...) sehr liebevoll war, die sehr sehr verständnisvoll war (...) auch wenn man etwas nicht verstanden hat, alles mit Gestik mit (...) Handbewegungen, mit Zeichen einfach gezeigt hat." (I5: 176-179)
Fr. D.: „Und da hatte ich viele Probleme und auch von den Lehrern her, da hörst du immer nur Negatives, schlechte Leistungen, schlechte Leistungen und das zieht dich halt runter." (I3: 111- 113)

Motivation und Lernhaltung der Schüler_innen werden somit auch durch das Verhalten der Lehrpersonen beeinflusst (vgl. Unterwurzacher 2012: 167-168). Eine ermutigende und unterstützende Einstellung seitens der Lehrer_innen anstatt von Entmutigung ist aufgrund dessen wünschenswert (vgl. Reif 2012). Lehrkräfte erweisen sich als Ressource, indem sie Neugier auf Bildung wecken, als Vorbilder aufgrund ihres großen Wissensschatzes gelten, Defizite erkennen und entsprechende Lernangebote initiieren, sowie Engagement für die Klasse und ihre Schüler_innen zeigen. Charaktereigenschaften wie Humor, Freundlichkeit und Offenheit werden als positiv erlebt.

Der Grad von Unterstützung und Selbstverantwortung ist zwischen Lehrpersonen unterschiedlich und variiert auch bei Schultypen. Zudem kann häufige Fluktuation der Lehrer_innen und die Schwierigkeit, sich in die Lage von Schüler_innen mit Migrationserfahrung hineinzuversetzen, den Kontaktaufbau zu einander erschweren. Es gibt auch Lehrkräfte, die kein Verständnis, Engagement und Interesse an den Schüler_innen mit Migrationshorizont zeigen. Eine interkulturelle Sensibilisierung ist hierbei möglich, um Selbst- und Fremdbilder einer kritischen Reflexion zu unterziehen (vgl. Farrokhzad 2008: 319-320). Gleichfalls soll das allgemeine Bildungsziel und Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ dazu verhelfen Stereotype abzubauen und Verständnis auf beiden Seiten zu stärken (vgl. Unterwurzacher 2012: 57).

Die Einflussnahme der Lehrpersonen auf die Berufs- und Schulwahl, der Fokus auf Defizite und das Ignorieren von Mobbing lässt Spuren auf den Bildungswegen der Interviewten zurück. Auch die häufig genannte, fehlende Unterstützung und Informationsweitergabe bei Übertritten, sowie bei der Schul- und Berufsorientierung trägt zu Unsicherheiten bei den Schüler_innen bei. Diesbezüglich ist eine intensivere Berufsberatung für Schüler_innen, die die Reflexion von bestehenden Berufsbildern und Geschlechterrollen, sowie den Blick auf persönliche Ressourcen legt, erforderlich (vgl. Reif 2012). Auch der Verweis auf externe Angebote sollte stattfinden, um den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. Farrokhzad 2008: 319-320).

Außerhalb des regulären Schulunterrichts existieren auch anderweitige, schulische Lernangebote. Einerseits allgemeine, unverbindliche Übungen, wie Sportkurse oder Nachmittagsbetreuung, andererseits in Form von Lehrer_inneninitiativen.

Hr. H.: „Das hat der Klassenvorstand organisiert, weil im Semester 21 von 23 mindestens einen Fünfer gehabt haben. Da hat er gesagt wir machen jetzt ein Tutorenprogramm (...) da haben wir [die Schüler_innen der Klasse; Anm. d. Verf.] uns gegenseitig geholfen." (I7: 278-280)

Lehrer_inneninitiativen, die zum Ausgleich von Schwierigkeiten beitragen, werden als nützlich angesehen. Der Zugang zu Lernangeboten ist jedoch teilweise mit Kosten verbunden. In manchen Schulen fehlen Angebote bzw. entsprechen nicht dem Bedürfnis der Schüler_innen nach Unterstützung. Eine Implementierung von ansprechenden und nachhaltigen Lernkursen, in denen Schüler_innen mit Migrationshintergrund ihre Kompetenzen schulen und verbessern können, ist demnach notwendig. Bildung und Lernen findet nämlich nicht nur im Schulkontext statt, sondern auch in lebensweltlichen Erfahrungskontexten. Diese sind grundlegend für die Kompetenzentwicklung in der alltäglichen Lebensführung (vgl. Grundmann et al. 2010: 52).

Obwohl Hürden und Schwierigkeiten existieren und es an Reformen bedarf, um die Chancenungleichheiten im Bildungssystem auszubalancieren, bestehen förderliche Bedingungen und Faktoren für die Bildungswege von Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Dazu zählen Lehrkräfte, der Klassenverband und bei entsprechender Gestaltung auch externe Lernangebote. Interessant erweist sich, dass das Verhältnis zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshorizont in der Klassengemeinschaft auf unterschiedliche Weise wahrgenommen wird. Welches „Mischverhältnis" an welchem Schulstandort, Schultyp, in welcher Altersgruppe förderlich ist und ob individuelle Faktoren auch eine Rolle spielen, kann im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht abgedeckt werden und bedarf einer weiteren eingehenden Untersuchung. Lehrpersonen nehmen, durch (fehlendes) Engagement und durch Geben und Unterlassen möglicher Unterstützung, eine Machtposition im Bildungssystem ein. Dies kann weitreichende Auswirkungen auf den Bildungsverlauf von Schüler_innen nach sich ziehen. Deshalb erscheinen Überlegungen hingehend externer Lernangebote, die Raum für Unterstützung bieten, sowie motivierend und ressourcenorientiert arbeiten und möglicherweise auch eine entlastende Funktion für Lehrer_innen einnehmen, sinnvoll.

7.3 Einfluss des Umfeldes (Annabelle Diensthuber)

Dieses Kapitel soll den Einfluss des Umfeldes bei Bildungskarrieren von Menschen mit Migrationshintergrund darstellen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Unterstützung, die durch die Peer Group, soziale Netzwerke und informelle Hilfe, erfahren wird.

7.3.1 Peer Group und Umfeld (Annabelle Diensthuber)

Der Peer Group kommt in den Interviews unterschiedliche Bedeutung zu. Einerseits weisen vereinzelte Angaben darauf hin, dass Freund_innen keine Rolle bei Bildungswegen spielen. Dies und fehlende Unterstützung durch die Gleichaltrigengrupppe werden vor allem in Verbindung mit unterschiedlichen Interessen und Berufszielen der Freund_innen genannt. Erkennbar ist andererseits aber auch, dass diese bei Unsicherheit und Unentschlossenheit, beispielsweise bezüglich der Schulwahl, als Berater_innen konsultiert werden und ein Austausch über Bildungspläne stattfindet.

Der Einfluss der Peer Group bei Bildungsentscheidungen sticht dennoch besonders hervor. Bei Schulübertritten ist eine gewisse Dependenz zur Peer Group erkennbar. Eine Abhängigkeit von Freund_innen bei der Wahl, um die schulische Unterstützung durch den Freund_innenkreis nicht zu verlieren, wird beschrieben. Bei Ambivalenzen oder fehlenden Vorstellungen wird der weiterführende Schultyp anhand des Bildungsweges eines_einer Freundes_Freundin ausgewählt.

Fr. F.: „Das ist leider auch manchmal so, dass man von den Freundinnen etwas abhängig ist, dass man halt die weiteren Schritte mit denen zusammen sozusagen trifft. Aber ohne die Freunde geht's natürlich auch nicht, weil die Freunde unterstützen auch einen." (I5: 261-264)

Die gemeinsame Auswahl eines Schultyps, kann den Verlauf des weiteren Bildungsweges mitbeeinflussen. Berufsvorstellungen von Freund_innen werden über die eigenen Interessen gestellt, oder die Bildungsmotivation der Peer Group wird übernommen und die Entwicklung eigener Ambitionen gehemmt. Der Gruppenzwang und die Einflussnahme durch die Peer Group können einen niedrigeren Bildungsabschluss bedingen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Perchinig, die

besagen, dass die Peer Group einerseits stärkend wirken, aber andererseits auch Bildungsabstiegsprozesse verschärfen kann (vgl. Perchinig 2012: 37).

Fr. F.: „Ja also meine Freundinnen, also mein Freundeskreis hat mir immer gesagt, hör auf mit der Schule, weil die haben auch Lehre gemacht, mit Matura, sie haben zwar jetzt die Matura angefangen und dann haben sie aber auch abgebrochen. Und sie haben mir auch immer gesagt, mach die Lehre mit Matura. Also Arbeit mit Ausbildung und dann kannst du auch die Berufsmatura machen, (…).“ (I4: 166-169)

Perchinig hat in seiner Befragung erhoben, dass die Peer Group, vor allem bei Erfolgskonstellationen in der Gruppendynamik, unterstützend wirkt (vgl. Perchinig 2012: 38). Dieses Phänomen zeigt sich auch in den Ergebnissen dieser Forschung. Gleiche Ziele und Erfahrungen im Freund_innenkreis haben einen positiven Einfluss auf die Bildungskarriere. Die Peer Group wirkt stärkend, wenn die Bildungsaspiration und die Motivation gute Leistungen zu erbringen in der Gruppe geteilt werden (vgl. Perchinig 2012: 37).

Fr. B.: „Ja Freundeskreis schon also meine Freundinnen, die sind ah generell die waren immer gut (…) sie haben gelernt sie haben sich hingesetzt haben Hausübungen gemacht, sie haben das gemacht, sie haben dieses gemacht und dann bekommt man auch ein bisschen dieses Gefühl, also die Lust dazu ja ich möchte eigentlich auch was machen und ein bisschen da ja, da hat es schon bisschen einen Einfluss gegeben.“ (I1: 264- 269)
Hr. I.: „(…) also man lernt gemeinsam, hat gemeinsame Ziele (…) Und es ist halt ein ganz anderer Freundeskreis auf der Uni und ja man unterstützt sich gegenseitig, man versteht sich ja auch, weil man dasselbe studiert, weiß was der andere durchgemacht hat.“ (I8: 193-197)

Freund_innen übernehmen dazu auch Unterstützungsaufgaben der Eltern. Wie auch zuvor in Punkt 5.3 beschrieben ist der Freund_innenkreis eine wichtige Ressource für die schulische Informationsbeschaffung. Erfahrungen von älteren Freund_innen, die bereits einen Schultyp abgeschlossen oder besucht haben, werden im gemeinsamen Austausch eingeholt und bezüglich der eigenen Wahlmöglichkeiten reflektiert. Den

Empfehlungen der Peer Group wird große Bedeutung zugesprochen und bei positivem Feedback auch Folge geleistet.

Fr. E.: „(…) also meine Freundin war noch dort im TGM, die war in der 2. Klasse und dann hab ich das kurz mit ihr besprochen wie das so ist und dann hats mir getaugt. Und dann hab ich mich angemeldet." (I4: 86-88)

Zudem sind Freund_innen, aber vor allem Klassenkamerad_innen, eine wichtige Stütze im Schulalltag. Die Befragten beschreiben, dass sie durch Freund_innen in der Klasse Unterstützung beim Lernen, bei Tests etc., aber auch emotional erfahren haben.

Hr. G.: „Ja ein paar Freunde von mir, die haben mich immer bei diversen Geschichtstests oder Biologietests immer mit unterstützt oder bei Musik, ich war ich bin nicht so Musik begeistert . und bei bei den Fächern, wo keine Leistungsgruppen waren waren wir immer beieinander und da habe ich wirklich viel Unterstützung von meinen Klassenkameraden bekommen." (I6: 132-135)
Fr. F.: „Und eine Schulkollegin, die mir in jeder Aufgabe sozusagen geholfen hat. …..ja…….die haben mir schon sagen wir mal so einen sehr sehr großen Schritt schon abgenommen. Also so die Last sozusagen auch genommen." (I5: 179-182)

Bezüglich des Sprachgebrauchs in der Peer Group kann beobachtet werden, dass in der Freizeit, sowie im Schul-, Studien- und Berufsalltag, Interviewpartner_innen sich an den Sprachgebrauch des Gegenübers anpassen. Grundlegend setzt sich Deutsch durch, im türkischen Freund_innenkreis wird aber auch Türkisch oder ein Mix aus beiden Sprachen gesprochen. Kurdisch wird nur mit Menschen, die ausschließlich diese Sprache beherrschen, gesprochen.

Fr. B.: „Wenn ich jetzt zum Beispiel Deutsch rede mit einer Freundin die genauso Türkisch und Kurdisch kann, dann mixen wir das alles zusammen. (…) Es ist eigentlich auch etwas Schönes finde ich, weil das auch nicht jeder kann. Das ist genauso eine Leistung des Gehirns." (I1: 110-113)

Ein multikultureller Freund_innenkreis ermöglicht die Erweiterung der Deutschkenntnisse, das Kennenlernen von unterschiedlichen Kulturen und hat auch positive Auswirkungen auf den Erhalt der muttersprachlichen Fähigkeiten.

Fr. B.: „Genau total multikulti unterwegs war ich und bin es noch immer eigentlich (…), weil es wichtig ist ein bisschen, diese Vielfalt zu sehen diese kulturelle Vielfalt das ist so wichtig, weil wenn man jetzt nur (…) mit Kurden unterwegs ist (…) dann kann ich mir bei einem Österreicher oder bei Österreichern oder unter der Kultur unter der österreichischen Kultur weniger vorstellen unter dieser Gesellschaft weniger vorstellen (…).“ (I1: 744-748)
Fr. C.: „(…) wir hatten gemischt, also wir hatten Freunde Freundinnen türkischstämmige und auch österreichische und (…) haben doch auch spielend Deutsch gelernt (…).“ (I2: 22-24)

Die Erhebung zeigt, dass das Wohnumfeld nur geringfügigen Einfluss hat. Das Aufwachsen in einer ländlichen Gegend vereinfacht den Zugang zur österreichischen Bevölkerung. Dies wird ebenso, wie die Betreuung durch Tagesmütter und -väter, die gebürtige Österreicher_innen sind, als förderlich für den Spracherwerb wahrgenommen. Mobilität und die öffentliche Verkehrsanbindung spielt eine Rolle beim Erreichen von Bildungseinrichtungen. Zudem ermöglicht das regionale Schulumfeld den Kontakt zu Menschen mit höherem Bildungsniveau, die als Vorbilder dienen können.

Hr. I.: „Also da lernt man Menschen kennen, die man sonst nicht kennen lernen würde im Freundeskreis, der aus Gastarbeitern besteht. Also wo die Familien Gastarbeiter sind.“ (I8: 161-162)

In der eigenen Lebenswelt werden Erfahrungen gemacht, die die Bildungsbiographien der Interviewpartner_innen beeinflusst haben. Der erste Kontakt zur Arbeitswelt in einer niedrigen Arbeiter_innenposition motiviert den Schulbesuch fortzusetzen. Aber auch Diskriminierungserfahrungen und ein „sich fremd fühlen“ werden beschrieben. Dies kann sich negativ auf die schulischen Leistungen auswirken (vgl. Unterwurzacher 2012: 142). Rassismus wird dabei vor allem im schulischen Kontext durch Äußerungen von Mitschüler_innen oder deren Eltern erlebt.

Fr. F.: „Da wurde ich auch sehr sehr gehänselt. Also extrem viel gehänselt (…).“ (I5: 162-163)
Fr. F.: „Man fühlt sich mit sich selbst fremd.“ (I5: 166-167)

Die Mitgliedschaft in Vereinen oder Clubs bzw. der Besuch eines Jugendzentrums, sowie persönliches Engagement in der Freizeit haben laut Schilderungen der Interviewten keine Bedeutung für die Gestaltung von Bildungswegen. Diese informellen Netzwerke, in denen Freizeitbeschäftigung im Vordergrund steht, werden nicht als Unterstützung angesehen. Ehrenamtliche Tätigkeiten werden als persönliche Bereicherung empfunden, haben jedoch keinen Einfluss auf Bildungswege.

7.3.2 Unterstützung (Annabelle Diensthuber)

Unterstützung erfuhren unsere Interviewpartner_innen in ihren Netzwerken auf unterschiedliche Weise. Wie in Punkt 7.1 erklärt, können Eltern und Geschwister emotionale Stützen, aber auch wichtige Berater_innen sein. Der Freund_innenkreis hilft bei der Bewältigung des Schulalltags und auch engagierte Lehrkräfte beeinflussen den Bildungsweg auf positive Art und Weise. Darüber hinaus wurden von den Befragten auch Unterstützungsmaßnahmen genannt, die in diesem Kapitel als professionelle Hilfen skizziert werden.

Die Inanspruchnahme von bezahlter, privat organisierter Nachhilfe wird in der Befragung am häufigsten als Angebot genutzt. Es zeigt sich, dass Eltern mit Migrationserfahrung trotz ihrer schlechteren, sozioökonomischen Bedingungen finanzielle Mittel aufwenden, um das schulische Weiterkommen ihrer Kinder zu fördern (vgl. Unterwurzacher 2012: 100).

In den Interviews wird die Wichtigkeit von informellen Helfer_innen mit professionellem Hintergrund deutlich. Damit sind professionelle Unterstützer_innen gemeint, die über die qualifizierte Beratung hinaus informelle Hilfe anbieten oder aus dem Bekanntenkreis kommen. Eine Bekannte der Mutter einer Interviewpartnerin, die beruflich Jugendliche berät, hat die Befragte bei der Berufsorientierung gefördert. Über ein Praktikum, das von der Bekannten organisiert wurde, gelang es der Gesprächspartnerin, die eigene berufliche Motivation zu erkennen. Zudem hat ihr diese Unterstützung den Zugang zu einer Lehrstelle ermöglicht. Eine weitere Befragte

hat in einem Kurs durch einen Trainer zuerst Informationen zu Berufsfeldern erhalten. Dann schaffte sie es, über seine privaten Kontakte, eine Lehrstelle zu finden.

Fr. E.: „Und dann haben wir uns mit ihr zusammengesetzt und ja dann haben wir das einfach besprochen und sie hat mir ein Gymnasium vorgeschlagen, weil ich kann sehr gut zeichnen. Und also ein Gymnasium mit Musik und Kindern, also so hat sie, also solche Sachen, also Kindergruppenleitung und so vorgeschlagen. Und ich hab gesagt, also ich will unbedingt eine Lehre machen." (I4: 181-185)
Fr. F.: „(...) mein Kurslehrer oder Trainer besser gesagt, der hat mich dazu gemocht, dass er mich dann einfach weiterempfohlen hat. Und dadurch ja.. hab ich dann zum Glück die Lehrstelle bekommen in der Apotheke." (I5: 125-127)

Auch professionelle Unterstützung durch Soziale Arbeit, genauer durch Schulsozialarbeit, wird in einem Interview erwähnt.

Fr. D.: „(…) ich glaub, irgendwann ist einmal ein Typ reingekommen und hat halt erwähnt, dass wir zu ihm gehen können und was besprechen können, wie der weitere Weg gehen könnte. Aber den hab ich jetzt so gar nicht ganz wahrgenommen, aber ich glaub sowas gabs bei uns im Gymnasium." (I3: 309-312)

Das Angebot des Professionisten in der Schule, fand keinen Zuspruch bei der Befragten. Möglicherweise gestaltet sich der Zugang zu professioneller Beratung einfacher, wenn diese sich in bereits bekannten Netzwerken ergibt.

> *Zu diesem Punkt möchte ich, **Annabelle Diensthuber**, eine kurze Darstellung von dem Auftrag der Schulsozialarbeit bieten. „Schulsozialarbeit bildet ein wichtiges Scharnier zwischen Schule und Gemeinwesen für gelingende Bildungsbiographien junger Menschen." (Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 202) Schulsozialarbeit soll Jugendliche bei der Identitäts-, Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung und bei der schulischen, sowie außerschulischen Lebensbewältigung unterstützen. Als Ziele werden die Verbesserung von Schulerfolgschancen, die Erhöhung der sozialen Teilhabe und der Ausgleich von Ressourcendifferenzen, besonders von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen, definiert. Dabei nimmt Schulsozialarbeit auch die individuelle Lebenssituation und Lebenswelt, das Umfeld*

im schulischen und außerschulischen Kontext, sowie persönliche Stärken und Ressourcen in den Blick (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 59-74). Die Professionist_innen vertreten darüber hinaus, jenseits des schulischen Lernens, ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, das die Entwicklung von Kompetenzen und eine Handlungsbefähigung in der Lebensgestaltung mit einbezieht (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 64; 89). Dazu gelten die professionellen Helfer_innen als wichtige Stütze bei der Bewältigung von Übertritten, sowie bei der Gestaltung des Übergangs zur Arbeitswelt (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 74; 90). Schulsozialarbeit soll zudem ergänzend zu bereits bestehenden Angeboten in der Schule, wie zum Beispiel Sprachförderung, Beratungslehrer_innen oder Schüler_innenberatung bestehen. Wobei die Sprachförderungsangebote, wie Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder die Förderung der Erstsprachen, für die in Österreich derzeit kein Rechtsanspruch besteht, ausbaufähig sind. Sie sind ebenso von verfügbaren finanziellen Mitteln abhängig und die Planung des Umfangs, sowie die Art der Förderungen liegt in den Händen der Schulen (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: 46-51).

Bei einem Vortrag im Oktober 2014 zum Thema Begabungen und Talente von Menschen mit Migrationshintergrund haben wir erfahren, dass auch außerschulisch vielfältige Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit Migrationsgeschichte in Niederösterreich existieren. Hippy Niederösterreich ist beispielsweise eine kostenlose Bildungsberatung auf Deutsch und in der Muttersprache für mehrsprachige Familien (vgl. Verein menschen leben o.J.). Ebenso bietet das Hilfswerk Niederösterreich ein Lerntraining oder einen Lern- & Aufgabenclub für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache an (vgl. Hilfswerk Niederösterreich o.J.). Der österreichische Integrationsfond betreibt ein Mentoring Programm für Personen mit Migrationserfahrung und hat eine Initiative zu „Role Models", wo Integrationsbotschafter_innen ihre Integrations- und Migrationsgeschichte in Schulklassen erzählen, gestartet (vgl. ÖIF o.J.).

Neue Unterstützungskonzepte, wie Peer Mentoring, die durch Lehrer_inneninitiativen unserer Interviewpartner_innen gestartet wurden, werden von den Gesprächspartner_innen als hilfreich beschrieben. Auch selbst als Role Models oder Mentor_innen in Schulklassen eingeladen zu werden und die eigenen Erfahrungen mit

Schüler_innen zu teilen, eröffnet laut den Interviewten für die Zuhörer_innen einen neuen Zugang zu Bildungswissen. Zudem zeigt die Untersuchung die wichtige Rolle der Peer Group im schulischen Werdegang auf. Der Freund_innenkreis ist eine Informationsquelle und Stütze im Schulalltag. Zudem können Freund_innen Vorbildfunktionen übernehmen und einen positiven Einfluss auf die Bildungsmotivation haben. Die soziale Gruppenarbeit zum gegenseitigen Austausch und der Wissensaneignung innerhalb von Schüler_innengruppen könnte hier ein Ansatzpunkt der Sozialen Arbeit sein, um solche Konzepte inner- wie außerschulisch in der Praxis dauerhaft zu etablieren (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 295-296).

7.4 Individuelle Faktoren (Laura Ramin)

Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus auf den persönlichen Stärken und Charaktereigenschaften, die die jeweiligen Bildungswege beeinflusst haben. Zudem wird der eigene Beitrag der Interviewten zum Bildungsverlauf beleuchtet, sowie auf deren Selbstbild und persönliches Engagement im schulischen und freizeitlichen Kontext eingegangen.

Zielstrebigkeit, Ausdauer und Ehrgeiz sind die am häufigsten genannten Charaktereigenschaften, die die Interviewpartner_innen als förderlich für ihren Bildungsweg beschreiben. Weitere persönliche Stärken variieren von Person zu Person, dazu zählen Interesse, Neugier, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Optimismus, Belastbarkeit und Willensstärke. Fröhlichkeit und Humor fungieren als Motivatoren und Antrieb in schwierigen Zeiten. Des Weiteren wird die Fähigkeit, mit Stress umzugehen, als persönliche Stärke gesehen. Die Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Bildungsvorstellungen der Eltern erweist sich ebenso als prägend für Bildungswege, wie der Aspekt, dass Schulabbrüche keine Option darstellen.

Drei der Interviewpartner_innen benennen gewisse Strategien zur Bewältigung ihres Bildungsweges. Einerseits wird die Entstehung sowie Entwicklung eines Plans oder eines Vorhabens und das daraus entstehende Bestreben der Zielumsetzung genannt. Anderseits wird das Wissen über die Notenzusammensetzung und die, unter Rücksichtnahme auf eigene Stärken und Schwächen, darauf aufbauende Planung des Leistungsaufwandes genutzt.

Hr. H.: „In Deutsch da habe ich nur 5er geschrieben bei Schularbeiten oder 4er, (...) deswegen habe ich (...) für die Tests sehr viel gelernt. Meine schlechteste Note war +3, da ergibt sich die Note 4 (...) also ich habe immer einen Plan gehabt wie ich die (...) die Schule meistern werde." (I7: 261-266)

Auffallend ist, dass Durchhaltevermögen und innere Motivation, obgleich bestehender Probleme und schlechter Noten, vorhanden sind. Im Hinblick auf Diskriminierungen bestätigt Farrokhzad, dass diese eine förderliche Wirkung auf das Leistungsstreben hervorrufen können (vgl. Farrokhzad 2008: 310). Ebenso kann sich eine Immunisierung gegen oder ein kreativer Umgang mit Diskriminierungen, in Form von Protestverhalten, Relativierung oder Belächeln, entwickeln (vgl. Perchinig 2012: 21). Negative Erfahrungen anderer Familienmitglieder oder eigene Schlüsselerlebnisse können ebenso Auslöser für die Ausprägung von Aufstiegsmotivation sein (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 67).

Die Selbstbilder der Interviewpartner_innen fallen sehr unterschiedlich aus. Zu bedenken ist, dass Selbstbilder durch verschiedene Menschen im Lebensumfeld, sowie durch das gesellschaftliche Selbstverständnis in Bezug auf Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit geprägt werden. Tendiert der Verlauf öffentlicher Debatten über diesen Themenbereich eher in eine negative Richtung, können daraus für Personen mit Migrationserfahrung Schwierigkeiten entstehen, sich selbst als erfolgreichen Teil der Gesellschaft zu sehen (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 178).

Zum einen sind Selbstbilder von Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung durchzogen. Im Vordergrund steht dabei das Ziel weiterzukommen, eigenständige Entscheidungen zu treffen und sich mit diesen identifizieren zu können. Zum anderen werden sie durch Selbstzweifel, Unsicherheit und einer daraus entstehenden Unentschlossenheit Entscheidungen zu treffen, charakterisiert. Zentrale Faktoren dafür sind fehlende Ressourcen und demotivierender Einfluss von negativem Feedback.

Fr. E.: „Ich war immer unsicher (...). Und ja das war also eigentlich das einzige Problem, was ich gehabt hatte (...) weil ich mich nicht entscheiden konnte. Und ja ich hab immer gewackelt halt." (I4:300-303)

Das Kennenlernen von neuen Personen und die Erkenntnis, dass auch österreichische Schüler_innen Schwierigkeiten im Unterricht haben, trägt zur Bereicherung des Selbstbildes bei. Es werden auch Ansprüche an das eigene Selbstbild gestellt, dazu zählen der Kampfgeist mit dem Ansporn, keine Schwäche zu zeigen, die Disziplinierтheit, der Leistungswille, sowie die Zeit mit Sinnvollem, wie Lernen, zu nützen.

Fr. C.: „Ich war immer schon die Kämpferin (...) und Kämpferinnen weinen nicht (...), weil das ist nämlich ein Zeichen von Schwäche und Schwäche zu zeigen wo ich doch schon eine Ausländerin bin." (I2: 367-376)

Erwähnenswert ist, dass Sprache als wertvoller Bestandteil für die Kultur und die eigenen Wurzeln gesehen wird. Vernachlässigte Türkischkenntnisse aufzuholen, stellt deshalb für die Befragten einen wichtigen Faktor dar. Der Wechsel zwischen den beiden, sowie weiteren Sprachen, wird als persönliche Stärke anerkannt.

Einige der Interviewpartner_innen beschränken ihr Selbstbild nicht nur auf die eigene Person, sondern sehen darin auch einen Auftrag, etwas zur Gesellschaft beizutragen. Für die Entwicklung und Erweiterung der Selbstbilder werden soziales, als auch politisches Engagement und gesellschaftskritische Bewusstseinsbildung als wesentlich betrachtet (vgl. Farrokhzad 2008: 316-317). Auch bei den Interviewpersonen zeigt sich Aktivismus in vielfältiger Art und Weise. Neben dem Engagement im Bereich der Schule, wie Vortragstätigkeiten, Aufgaben als Klassensprecher_in, Beratung von Schüler_innen im Mentor_innenprogramm und schulische Unterstützung als Tutor_in, besteht dieses ebenso im freizeitlichen Bereich. Zu diesem zählen das Tätig sein in politischen und sozialen Vereinen, die Kinderbetreuung, die Gründung einer sozialen Einrichtung, die Leitung von Jugendgruppen, die Organisation von Aktivitäten im Kulturheim und anderweitige, ehrenamtliche Tätigkeiten.

Trotz der existierenden Ressourcen ist zu beachten, dass diese in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sind und auch nicht bei jedem_r zum Bildungsweg beitragen. So erklärte eine Interviewpartnerin, dass sich ihr Bildungsweg einfach so ergeben hat, jedoch keine ihrer Charaktereigenschaften Einfluss auf diesen hatte (vgl. I5: 308-313). Die Selbstbilder fallen differenziert aus, je nach Ausprägung können diese förderlich,

aber auch hemmend auf den Bildungsfortschritt wirken. Hinsichtlich des persönlichen Engagements ist festzumachen, dass engagierte Interviewpersonen ihrem Bildungsweg positiver gegenüberstehen, ihn sozusagen als bestreitbarer erleben, als jene, die sich kaum engagieren.

7.5 Bildungsweg

Dieses finale Ergebniskapitel umfasst die Sichtweise der Interviewpartner_innen auf Bildung, sowie deren Motivationen und Ziele im Bildungsverlauf. Des Weiteren wird Bezug auf die Bildungspläne und das Zustandekommen der jeweiligen Bildungsentscheidungen genommen. Zudem erfolgt eine Beleuchtung von Schulübertritten, - wechseln und – abbrüchen. Da sich Bildungswege komplex und individuell gestalten, werden die zuvor ausgearbeiteten Themenbereiche in diese Darstellung inkludiert. Dadurch sollen die vielschichtigen Zusammenhänge erkenntlich gemacht werden.

7.5.1 Bildungsmotivation (Annabelle Diensthuber)

Bildung nimmt für alle Befragten einen wichtigen Stellenwert ein. Es wird deutlich, dass der Bildungsbegriff unterschiedlich gedeutet wird, einerseits im schulischen Kontext, andererseits für die persönliche Lebensweise.

Fr. E.: „Also Bildung ist sehr wichtig, weil ohne Bildung kommt man nicht weiter.“ (I4: 114)
Fr. F.: „Bildung ist natürlich sehr sehr wichtig. Also das A und O. Ohne Bildung kann man keine Zukunft auf jeden Fall für sich aufbauen.“ (I5: 130-131)
Hr. I.: „Meine Eltern haben nicht die Möglichkeit gehabt, dass sie studieren. Ihre Eltern auch nicht. Und dass wir jetzt also eine neue Linie fahren, so, dass meine Kinder dann auch studieren und ihre Kinder und dass dann so weitergeht. Weil wie gesagt, diese keine Ahnung, Arbeiterlinie mal durchbrochen wird.“ (I8: 69-72)

Dieses Verständnis von Bildung wird sowohl mit besseren Zukunftsperspektiven als auch mit günstigeren Bedingungen in der Arbeitswelt verbunden. Bildung steht für das Weiterkommen und den sozialen Aufstieg bzw. für das Ausbrechen aus der („Gast“-) Arbeiter_innenschicht. Neben dem Anspruch, die Migrationsgeschichte der Familie zu legitimieren, steht auch der Gewinn an individueller Autonomie, der zu einem

selbstverantwortlichen Lebensentwurf beiträgt, im Vordergrund der Bildungsmotivation (vgl. Unterwurzacher 2012: 130-131).

Bezüglich der persönlichen Einstellung zeigt sich, dass Bildung auch Persönlichkeits- und Charakterentwicklung miteinbezieht. Die Wichtigkeit des Alltagswissens wird betont. Soziale Kompetenzen zu erwerben, um im Umgang mit Menschen positiv wahrgenommen zu werden, sich ausdrücken zu können und die eigene Meinung mitteilen zu können, wird von den Interviewpersonen als grundlegend beschrieben. Schulsozialarbeit hat eben diesen Anspruch, die individuelle Entfaltung von Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu fördern, um deren Problemlösungs- und Handlungskompetenzen zu bestärken (vgl. Stüwe/Ermel/ Haupt 2015: 64).

Hr. G.: „(…) ohne Bildung, ohne Sprache würde ich dann nie mich ausdeuten können oder meine Vorschläge rüberbringen können und ohne Bildung kann ich auch nicht im Leben etwas mit bewirken, deshalb ist Bildung sehr wichtig ist an höchster Priorität bei mir.“ (I6: 67-70)
Fr. D.: „Bildung ist extrem wichtig. Und jetzt nicht nur weils dir eine Möglichkeit bietet ein besseres Leben zu bekommen sondern einfach für deine…für dich selber, für deinen Charakter, du brauchst Bildung. Ich weiß nicht, ich merk einfach jedes Buch, das ich lese bringt mich also meine Persönlichkeit ein bisschen weiter.“ (I3: 92-95)

Im Vergleich zu den Elternvorstellungen (siehe Punkt 7.1) wird der differenzierte Blick der nachfolgenden Generationen auf Bildung ersichtlich. Bei diesen erstreckt sich die Bedeutung von Bildung über schulische Erfolge hinaus. Dennoch wurden gemeinsame Ziele, wie der Bildungsaufstieg und die daraus entstehenden beruflichen Perspektiven, benannt.

Der Motivation, den Bildungsweg zu bestreiten, lagen unterschiedliche Auslöser zugrunde, die sich auch im Laufe der Zeit ausgebildet oder verändert haben. Zur Entstehung von motivierenden Faktoren leisten die Interviewpartner_innen selbst einen Beitrag, indem Interessen für gewisse Lerninhalte bestehen, der Nutzen von Bildung gesehen wird und konkrete Ausbildungsziele verfolgt werden. Persönliche Erfolgserlebnisse wirken sich ebenso positiv aus. Genauso können lebensweltliche

Erfahrungen dazu anregen neue Wege anzustreben. Die Lehrkräfte werden unter anderem auch als Motivator_innen beschrieben.

Fr. D.: „(…) wenn man ein Erfolgserlebnis hat, kommt es eh von selber. Dann freuts einen auch was zu machen und dann funktioniert das." (I3: 121-122)
Fr. E.: „(…) ja sie [Lehrerin; Anm. d. Verf.] hat mich wirklich motiviert. Sie hat gesagt du kannst es schaffen, du kannst weiterstudieren, probiers nur aus (…)." (I4: 129-130)
Fr. C.: „(…) sie [Lehrerin; Anm. d. Verf.] hat mir nahe gelegt, dass ich viel lesen soll . ich habe es dann auch gemacht, sie hat mir nur gesagt, dass ich viel lesen soll, das hat mich motiviert." (I2: 34-36)

Eltern beeinflussen durch ihre Bildungserwartungen und den dadurch entstehenden Druck das Bildungsgeschehen. Behrensen und Westphal verweisen darauf, dass elterliche Bildungsaspirationen als erdrückend wahrgenommen werden und für Konfliktpotenzial in Familien sorgen können, vor allem wenn diese die Eigenautonomie der Kinder einschränken (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 65-66). Die Förderung des Selbstbewusstseins und finanzielle Anreize wirken hinsichtlich des Weiterkommens unterstützend. Des Weiteren kommt auch hier die Bedeutung von Bildung in den Lebensentwürfen der Interviewten zur Geltung. Das Streben nach einem höheren Bildungsabschluss als die Elterngeneration, um eine bessere Zukunft zu erreichen, ist ebenso ein Beweggrund. In Hinblick auf diese Tatsache, entsteht die Erkenntnis, dass keine oder eine geringe Ausbildung nicht mit den eigenen Lebensvorstellungen und -zielen vereinbar ist.

Fr. D.: „Weil nur mit dem Maturaabschluss kommst nicht weit." (I3: 53)
Hr. G.: „Naja die Ausbildung ne weil was hätte ich dann getan, wenn ich die Schule abgebrochen hätte." (I6: 194)
Fr. F.: „(…) bevor ich zu Hause sitze und eine Arbeit suche, gehe ich auch lieber in die Schule." (I5: 225)

Hinter den Bildungsvorstellungen standen bei den Interviewpartner_innen einerseits konkrete Bildungsziele bzw. Berufswünsche, andererseits wurden auch unverbindliche Überlegungen angestellt. Auf spezifische Bildungspläne wollen sie sich nicht beschränken, sondern halten sich zukünftige Optionen offen. Eine durchgängige

Verfolgung von Bildungsabsichten konnte somit bei keiner Interviewperson beobachtet werden. Ebenso weist kein_e Interviewpartner_in einen geradlinigen Bildungsweg auf. Bildungspläne werden verworfen und müssen durch Alternativen ersetzt werden. Aufgrund von Interessensvielfalt, Zielveränderungen, eigenen Unsicherheiten und Aufnahmebeschränkungen ist Flexibilität gefordert. Nicht erreichte oder unzugängliche Berufswünsche werden beispielsweise durch ehrenamtliche Arbeit verwirklicht.

Fr. F.: „Ja also, es ist schon immer so gewesen, sogar als Kind, wollt ich schon immer Kindergärtnerin werden. Und als Kinderbetreuerin, also ich hab Kinderbetreuerin jetzt nicht gelernt, aber so ehrenamtlich schon derzeit, arbeit ich viel mit Kindern und diesen Wunsch hab ich eigentlich noch im Hinterkopf." (I5: 319-322)

Es kann gedeutet werden, dass die Befragten zum größten Teil mit ihrem Bildungsverlauf zufrieden sind. Einige verweisen jedoch darauf, dass dieser noch nicht abgeschlossen ist bzw. dass sie den Ansatz des lebenslangen Lernens verfolgen. In der Retrospektive betrachtet, besteht der Wunsch einer geradlinigen Bildungsabsolvierung ohne „Umwege". Der reflektierte Umgang mit schwach empfundenen schulischen Leistungen und Fehlentscheidungen führt dazu, dass eine akzeptierende Haltung bezüglich der erreichten Ziele angenommen wird.

Fr. F.: „Aber im Großen und Ganzen hab ich sozusagen das erreicht, was mit dem Wissen, mit der Unterstützung und mit allem dieses was ich bekommen habe, erreicht." (I5: 312-314)
Fr. D.: „Es wär natürlich schöner gewesen, hätt ich diesen Umweg mit der HTL nicht gemacht. Aber das gehört halt zum Leben dazu." (I3: 134-135)

7.5.2 Entscheidungsprozesse (Laura Ramin)

Innerhalb des regulären, österreichischen Bildungssystems stehen Schüler_innen insgesamt fünf Übertritte, sprich Entscheidungen für weitere Schultypen, bevor. Diese beginnen mit dem Eintritt in die Primarstufe und enden mit der Option Berufseinstieg oder tertiäre Bildung. „Die Wahl der Schule determiniert die Bildungsverläufe und Berufschancen im späteren Leben mit, wobei diese Weichenstellungen nicht nur aufgrund von Schulleistungen geschehen." (Vogtenhuber et al. 2012a: 62)

In der Kategorie Familie haben sich verschiedene Formen der Einflussnahme bei der Schulwahl gezeigt. Einige Interviewpersonen schreiben den Eltern dabei keine Rolle zu, dies wird durch die fehlende Unterstützungskompetenz (siehe Punkt 7.1) oder der Durchsetzung der eigenen Berufsvorstellungen begründet. Diese Selbstständigkeit beinhaltet unter anderem die eigenständige Beschaffung von Informationsmaterialien bezüglich Schultypen. Diese stellt sich auf erfolgreichen Bildungswegen als Ressource dar, um Unterstützungsdefizite auszugleichen (vgl. Behrensen/Westphal 2012: 74). Bei anderen Befragten ist zu erkennen, dass die Eltern den weiteren Schulverlauf maßgeblich mitbestimmen, indem sie ihre Bildungsaspirationen auf ihre Kinder übertragen, obwohl diese andere Interessen verfolgen bzw. noch keine eigenen Ambitionen ausgebildet haben.

Hr. I.: „(…) eine Zeit lang hab ich so überlegt ob ich nicht doch eine Lehre machen sollte, ob das nicht vielleicht doch was für mich ist. Aber das haben sie [Eltern; Anm. d. Verf.] aber nicht hingenommen sondern sofort unterbunden.“ (I8: 83-85)
Hr. I.: „Wenn ich selbst die Entscheidung gehabt hätte, hätte ich es wahrscheinlich nicht gemacht. Also hätte ich den Weg nicht eingeschlagen. Ja….also meine Eltern haben mich ziemlich geführt.“ (I8: 141-143)
Fr. F.: „Also es ist so, dass eigentlich meine Familie wollte das schon immer, dass ich diesen Beruf mache. Mich hats eher gar nicht interessiert.“ (I5: 228-229)
Fr. B.: „(…) aber ich habe gesagt ich mache das was ich möchte und es ist mein Leben, es ist mein Bildungsweg, es ist meine Karriere später daher muss ich für mich entscheiden und nicht ihr [Eltern; Anm. d. Verf.] für mich.“ (I1: 306-308)

Wenn ältere oder gleichaltrige Geschwister Bildungswege bereits gegangen sind oder absolviert haben, stärkt dies das Vertrauen und die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, sowie Leistungen. Geschwister können somit als Anregung fungieren, höhere oder dieselbe Ausbildung zu bestreiten. Unterwurzacher hat in ihrer Erhebung festgehalten, dass der Unterstützung durch Brüder und Schwestern bei Kindern mit Migrationserfahrung große Bedeutung zukommt (vgl. Unterwurzacher 2012: 99).

Hr. H.: „Mein Bruder hat mir gesagt, dass ich Lehramt studieren soll, weil er auch Lehrer ist. Den ersten Tipp hat er mir gegeben (…).“ (I7: 69-70)

Eine wichtige Rolle übernimmt der Freund_innenkreis bei der Entscheidungsfindung für Übertritte. Durch Gespräche mit Absolvent_innen bzw. mit Personen, die den potenziellen Schultyp selbst besuchen, werden von den Befragten Informationen eingeholt, die die Wahl eingrenzen. Ebenso orientiert sich der weiterführende Schulbesuch oder eine Weiterqualifizierung an den Freund_innen bzw. Arbeitskolleg_innen. Die regionale Anbindung wird dabei ebenfalls als Faktor genannt. Empfehlungen und die Vermittlung zu Lehrstellen werden durch das erweiterte Netzwerk geboten. Aus dem Umfeld erhalten die Interviewten Informationen über Gehalt und Arbeitsbedingungen, um die Berufswahl festzulegen.

Fr. B.: „(…) die Hauptschule ist ja auch gleich da in der Nähe und deswegen war ich dann auch dort eigentlich und meine Freundinnen auch die sind dann auch dort hingegangen und ich habe mir gedacht ja . ja gehe ich danach auch dorthin (…).“ (I1: 275-277)
Fr. D.: „Also ein Freund von mir hat die [HTL; Anm. d. Verf.] schon fertig gemacht und der war zufrieden und dann hab ich mir dacht, ich wusste nicht was ich machen soll und dann hab ich mir halt dacht, dort wo du am besten verdienst gehst halt hin.“ (I3: 163-165)

Nach Beendigung der Volksschule erfordert das österreichische Schulsystem eine Entscheidung über den weiteren Bildungswerdegang. Der Nationale Bildungsbericht verdeutlicht, dass diese Wahl einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Bildungslaufbahn hat (vgl. Vogtenhuber et al. 2012a: 62-66). Innerhalb des Schulsystems gibt es Selektionsmechanismen, die einen Einfluss auf die Schulwahl haben können. Die Interviewpartner_innen identifizieren die schulischen Leistungen und Empfehlungen der Lehrpersonen als Determinanten für den Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1. Einerseits wird bei mangelnden Leistungen der Hauptschulbesuch nahe gelegt, andererseits erfolgt auch bei guten Noten, keine Information bzw. Unterstützung betreffend eines Schulübertritts ins Gymnasium durch die Lehrkräfte. Generell werden Orientierungsvorschläge der Lehrer_innen für Schultypen als verbindlich betrachtet.

Fr. F.: „Es ist leider so, dass die Eltern nicht gewusst haben, was gibt’s für eine Schule. In der Volksschule haben mir dann einfach die Lehrer empfohlen in diese Schule zu

gehen, weil ich hab einfach selber nicht gewusst, was für Schulen es gibt. Und Gymnasium war für mich nicht so die Realität (…).“ (I5: 107-110)
Fr. D.: „Also wir haben uns schon das Gymnasium angeschaut, aber ich mein, wenn die [Lehrerin; Anm. d. Verf.] das gesagt hat, hat sich das eigentlich erledigt gehabt damals.“ (I3: 155-157)

Nach der Erfüllung der Schulpflicht entsteht eine neue Entscheidungssituation zwischen dem Schulabbruch, der Fortsetzung des Bildungsweges oder dem Beginn einer Berufsausbildung (vgl. Vogtenhuber et al. 2012a: 62).

Fr. F.: „Also die Schulpflicht war eigentlich schon abgeschlossen, aber ich hab noch 1,2 Jahre weiterprobiert. Da hab ich dann gemerkt, ok da wenn man natürlich in diese Pubertätsphase kommt, interessiert man sich nicht mehr so sehr viel fürs Lernen. Und nach der Probe hab ich dann gesagt, nein es geht nicht mehr und dann hab ich mit der Lehre angefangen.“ (I5: 115-118)
Fr. E.: „Meine größten Schwierigkeiten waren, also ich wollte nicht lernen. Also wie gesagt, so zwischen Alter 14 und 16, da ist man immer unsicher und da will man nicht lernen und also für mich war das so, ich wollte nicht lernen.“ (I4: 161-163)

In der Befragung hat sich herausgestellt, dass in der Pubertätsphase die Lernmotivation sinkt. Dies beeinflusst den Verlauf des weiteren Bildungsweges. Beim Übertritt von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 offenbaren sich Schulwechsel und Neuorientierungen in Richtung Berufsausbildung. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass Unsicherheit in der Interessensfindung und Unabhängigkeitsstreben für diese Phase kennzeichnend sind. Becker und Lauterbach stellen fest, dass beim Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1 der Einfluss der Eltern bei Entscheidungen überwiegt, wobei bei weiterführenden Schulwechseln die Eigenmotivation der Schüler_innen an Bedeutung gewinnt. Ebenso weisen sie darauf hin, dass der selektive Aufbau des Bildungssystems bereits frühe Festlegungen auf Schulwege erzwingt (vgl. Becker/Lauterbach 2010b: 16-17). Zum Aufstieg in die Sekundarstufe 2 mussten drei der Interviewpartner_innen Leistungstests bestreiten. Diese Hürde kann Veränderungen von Bildungsplänen herbeiführen.

Hr. H.: „(…) also ich wollte die HAK machen aber habe die Aufnahmeprüfung nicht geschafft, deswegen war ich in der Handelsschule.“ (I7: 61-62)

Aufgrund fehlgeschlagener Aufnahmeprüfungen werden alternative Bildungsinstitutionen gewählt. Verschiedenste Schultypen dienen als Überbrückung für angestrebte Ausbildungen, sowie zur Absolvierung der Schulpflicht. Unsicherheiten bei der Schulwahl basieren auf fehlenden Interessensausbildungen und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten als unzureichend. Orientierungslosigkeit bedingt durch lückenhaftes Wissen über schulische Möglichkeiten, erschwert die Festlegung. Talente und Begabungen bilden den Grundstock für Entscheidungen im Bildungssystem. Ein wesentliches Ziel der Schulbildung ist die Ausbildung von interessensbezogenen Neigungen (vgl. Vogtenhuber et al. 2012b: 146). Das Fehlen von differenzierten Interessen und unspezifische Anforderungsprofile von Schultypen sind Aspekte, die Fehlentscheidungen begünstigen (vgl. Vogtenhuber et al. 2012a: 76). Der zu erreichende Bildungsabschluss (z.B. Matura) ist dann teilweise die einzige Grundlage für die Schulwahl von den Interviewpartner_innen.

Fr. B.: „(…) hab ich den Aufnahmetest zur HAK also zur Handelsakademie geschafft dann haben sie mich aufgenommen dann war ich dort und habe gemerkt nein ich bin nicht der Wirtschaftstyp (…).“ (I1: 42-44)
Fr. E.: „Also TGM war, also ich war noch 14, ich konnt mich nicht richtig entscheiden. Also ich weiß so im Zwischenalter 14-16 oder 17, also sag ich mal, weiß man wirklich nicht, was man machen soll. Also ob du jetzt wirklich als Bürokauffrau eine Ausbildung machen willst oder ob du jetzt weiterstudieren willst oder ob du jetzt irgendwas Technisches machst oder ob du jetzt HASCH oder HAK oder irgendwas Alternatives machen willst, da kann man sich wirklich nicht entscheiden.“ (I4: 138-142)

Gründe und Ursachen für Abbrüche von Ausbildungswegen können nicht erhoben werden, da die befragte Personengruppe ausschließlich bildungserfolgreiche Personen mit Migrationshintergrund inkludiert, deren Unterbrechungen, wenn überhaupt, nur kurze Zeitspannen umfassen. Wie bereits dargestellt, sind unterschiedliche Motivationen, wie Interessensausbildung, Überbrückungszeiten und Lernbereitschaft sowohl bei Schulübertritten, als auch bei Schulwechseln

entscheidend. Festgestellt wurde, dass auch ein Wohnortwechsel in Verbindung mit einem Schulwechsel stehen kann.

Fr. F.: „Wechseln kam vor allem dadurch, dass wir, was für ein guter Zufall, dass wir umgezogen sind.“ (I5: 89)
Fr. B.: „(…) danach habe ich gewechselt dann war ein bisschen so eine Krise wegen dem Wechseln [wegen Wohnortwechsel; Anm. d. Verf.], weil ich dann die zweite genau die zweite wars glaub ich nochmal wiederholen müssen wegen dem, dass ich halt zurück war vom Stoff (…).“ (I1: 31-34)

Sowohl Schulwechsel, als auch Schulübertritte werden unterschiedlich erlebt. Erfolgt ein Wechsel wegen eines Umzugs, kann dies einen positiven Neuanfang oder Schwierigkeiten aufgrund eines neuen Klassenklimas oder Differenzen in den Lehrinhalten bedeuten. Übertritte gehen mit neuen Erfahrungen einher, die verbunden sind mit unbekannten Lernstoffen und der Integration in eine fremde Schulatmosphäre. Die Schulphilosophie, die vermittelt wird, ist auch durch die Einstellungen des Lehrpersonals geprägt.

Fr. B.: „(…) in der HAK war die Atmosphäre ganz anders, weil du hast dann total die Umstellung von der Hauptschule auf eine höhere Schule und dann bist du bist du dort auf dich selbst gestellt eigentlich im Prinzip und das war mir ein bisschen zu früh in dem Sinne die Leute also die Professoren dort haben gemeint ja entweder macht ihr das was wir euch sagen oder ihr geht (…).“ (I1: 169-173)
Hr. G.: „Das war schon schwierig, weil neuer Lernstoff, neue Gesichter, die Lehrer waren sehr streng, das erste Jahr ist ja so bei den ganzen Hochschulen, vermute ich halt, wo die Aussäuberung stattfindet, ja also wer lernt, der bleibt, wer nicht lernt, den hauen wir raus, aber wie raus hauen, in dem man halt nur Fünfer gibt . . und halt den Ehrgeiz halt sozusagen verringert, und das war ja auch sehr schwierig bei mir.“ (I6: 184-188)

Der durch Barrieren gekennzeichnete Charakter des österreichischen Schulsystems spiegelt sich auch bei Zugangsbeschränkungen zu tertiären Bildungsinstitutionen wieder. Vor allem beim Eintritt in den Hochschulbereich zeigt sich, dass Aufnahmeprüfungen abschreckend wirken bzw. durch diese die gewünschte

Studienrichtung verwehrt wird. Eine Neuorientierung der Berufswahl führt bei den Interviewpartner_innen zu Studiengängen ohne Zulassungsregelungen.

Hr. I.: „Ich habe mich für Psychologie angemeldet. Und das..damals hats eine Aufnahmeprüfung geben, die mich irgendwie davon abgehalten hat Psychologie zu studieren.“ (I8: 62-63)

*Abschließend fassen wir, **Annabelle Diensthuber** und **Laura Ramin**, unsere gemeinsamen Ergebnisse zum Thema Bildungsweg zusammen. Das Kapitel zeigt die komplexen Einflüsse auf Bildungswege, so dass in der Darstellung die Schwierigkeit besteht, die Faktoren unabhängig voneinander zu beleuchten und abzugrenzen. Die Zusammenhänge der multikausalen Einwirkungen auf Entscheidungsprozesse sind individuell auf mehreren Ebenen erkennbar. Die Bildungsmotivation wird einerseits durch persönliche Ziele und Vorstellungen, andererseits durch Akteur_innen, wie Familie, Lehrer_innen und Freund_innen beeinflusst. Ein Berührungspunkt mit den daraus erwachsenen Bildungsplänen, ergibt sich in den Bildungsentscheidungen. Eine unterschiedliche Gewichtung erfahren die Einflussfaktoren bei Übertritten. Eine primäre Funktion beim Wechsel von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1 übernehmen die Lehrkräfte, während Eltern eher eine sekundäre Rolle spielen. Nachfolgende Übertritte sind zunehmend durch individuelle Präferenzen, sowie den Freund_innenkreis geprägt. Ersichtlich wurde, dass bei Übergängen in die Sekundarstufe 2 die Wahlmöglichkeiten Unsicherheiten hervorrufen und ambivalente Interessensausprägungen von Bedeutung waren. Hürden im Schulsystem konnten ebenfalls geortet werden. Auswirkungen der angegebenen Barrieren wurden bei Bildungsplänen, Motivation und Bildungsentscheidungen beobachtet.*

8 Resümee und Bezug zur Sozialen Arbeit

Bildungswege verlaufen nicht zufällig, sondern entwickeln sich durch ein Zusammenspiel von eigenen Bildungszielen und -plänen, den Einfluss von verschiedenen Akteur_innen, Herausforderungen im Schulsystem und individuellen Charakterausprägungen. Die Forschungsergebnisse geben einen Hinweis auf die

komplexen Zusammenhänge von Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg von Personen mit türkischem Migrationshintergrund.

Die eigene Bildungsaspiration motiviert höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen und somit die persönlichen Zukunftschancen zu verbessern. Damit wird der soziale Aufstieg verbunden, der eine autonome Lebensgestaltung ermöglicht. Auch in den elterlichen Vorstellungen hat Bildung einen hohen Stellenwert und obwohl schlechte sozioökonomische Bedingungen zugrunde liegen, werden finanzielle Ressourcen für das Weiterkommen der Kinder aufgewandt. Die Familie leistet vor allem emotionale Unterstützung, da ausreichende Kenntnisse des Schulsystems und sprachliche Kompetenzen für eine weitere schulische Begleitung fehlen. Ältere Geschwister als Wegweiser_innen können informieren, motivieren, leisten Hilfestellung und stellen auch Bildungserwartungen an ihre jüngeren Brüder und Schwestern. Lehrkräfte und deren Engagement werden als Stütze und Ressource gesehen. Sie nehmen aber auch eine Gatekeeper-Rolle ein, indem sie, durch ihre Informationsweitergabe und schulische Empfehlungen, Bildungsverläufe beeinflussen. Das Klassenklima wirkt sich auf das Wohlbefinden und den Zusammenhalt aus. Kulturelle Diversität bei der Zusammensetzung der Schüler_innen und im Freund_innenkreis wird als positiv für den Spracherwerb erlebt. Die Peer Group hat einen stärkenden Charakter auf die Zielfindung und die Motivationsentwicklung, wenn Ambitionen innerhalb der Gruppe übereinstimmen. Engagement in Vereinen trägt zur persönlichen Horizonterweiterung bei, hat aber keine erkennbare Wirkung auf die Bildungslaufbahn. Um fehlende Unterstützungsleistungen zu kompensieren, sind vor allem ein positives Selbstbild, Strebsamkeit und Durchhaltevermögen, sowie Selbstständigkeit wichtig. Die Kompetenz, flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren, Alternativen zu finden und sich neu zu orientieren, hat zu einem positiven Bildungsverlauf beigetragen. In Bezug auf geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede konnten keine nennenswerten Ergebnisse gewonnen werden. Die Individualität der Persönlichkeit nimmt eine wichtigere Stellung als etwaige Gender-Aspekte ein.

Neben positiven Faktoren können ebenso Hürden ausgemacht werden. In der Familie und im Freund_innenkreis gibt es Konstellationen von Einflüssen, die sich negativ auf den Schulerfolg auswirken. Im Schulsystem und im Klassenverband kann Benachteiligung stattfinden. Barrieren sind unter anderem Zugangsbeschränkungen

und Aufnahmetests, sowie individuelle Unsicherheiten und mangelnde Einschätzung von Fähigkeiten und Interessen.

Im österreichischen Schulsystem bestimmen die Entscheidungen, die bis zum Ausbildungsabschluss getroffen werden müssen, den Verlauf von Bildungskarrieren. Als prägende Akteur_innen werden die Eltern, Geschwister, Freund_innen, Lehrer_innen und schulexterne Helfer_innen identifiziert. Diese unterstützen, indem sie Orientierung, Informationen und Empfehlungen geben, sowie Motivator_innen und Vorbilder sind und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken. Die Unterstützungsmöglichkeiten gestalten sich vielfältig: innerschulisch, informell und professionell. Soziale Arbeit wird in diesem Kontext erwähnt, aber nicht in Anspruch genommen.

Anhand unserer Erkenntnisse haben sich Ansatzpunkte für die Soziale Arbeit erschlossen. Über spezifische Angebote, die sich speziell an der Personengruppe mit Migrationshintergrund und deren Lebenswelt orientieren, gibt es wenige Informationen, wodurch sich der Zugang erschwert. Schule soll eine Vermittlungsposition zu den Angeboten und Einrichtungen einnehmen, kann dieser Aufgabe jedoch nicht zur Genüge nachkommen. Die Unübersichtlichkeit in der Beratungslandschaft bereitet Schwierigkeiten, hier kann sich Soziale Arbeit etablieren und durch Netzwerkarbeit den Überblick schaffen. Die Stärke der Sozialen Arbeit ist hierbei die ressourcenorientierte Arbeitsweise, sowie die Angebote für Unterstützungsleistungen niederschwellig zu gestalten. Der Abbau von Hemmschwellen zu professioneller Beratung, aufgrund von Sprachbarrieren oder negativen Assoziationen, ist in diesem Zusammenhang eine Aufgabe der Sozialen Arbeit (vgl. Wieser et al. 2008: 72). Hier ist es wiederum vorstellbar, dass Sozialarbeiter_innen, die eventuell selbst Migrationserfahrung haben oder mehrsprachig aufgewachsen sind, multikulturelle Projekte organisieren. Wichtig erscheint vor allem das Umfeld der Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund einzubeziehen, damit auch deren Eltern mehr Unterstützung erhalten, um ihre Kinder besser fördern zu können. Kulturelle Sensibilität ist für Sozialarbeiter_innen in der Beratung von Personen mit nicht Deutsch als Alltagssprache erforderlich (vgl. Wieser et al. 2008: 153-154). Muttersprachliche Beratung und mehrsprachiges Informationsmaterial sollen Kinder und Eltern bei der

Planung und Umsetzung von Bildungswegen unterstützen (vgl. Wieser et al. 2008: 154- 157). Bei den Jugendlichen mit Migrationshorizont hat sich ein Betreuungsbedarf bei der Entwicklung von Interessen und der Berufsorientierung herauskristallisiert. Da die Peer Group neben der Familie eine wesentliche Rolle in der Bewältigung des Schulalltages und des Schulverlaufes einnimmt, bietet sich auf Seiten der Sozialen Arbeit die Methode der Gruppenarbeit an. In der Schulsozialarbeit ermöglicht die Gruppenarbeit, durch den gemeinsamen Austausch, Bildungschancen und unterstützt bei der Persönlichkeitsentwicklung. Durch pädagogische Interventionen werden Interessen, Neigungen und Eigeninitiativen erkannt, welche für die berufliche Orientierung genutzt werden können (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 296-297). Die Studie von Wieser et al. zur Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigt auf, dass Angebote, wie beispielsweise das Jugendcoaching, ausgebaut und intensiviert bzw. verändert werden müssen, um speziell auch Jugendliche mit türkischem Migrationshorizont besser zu erreichen (vgl. Wieser et al. 2008: 153ff). Problematisch sind bei allen bestehenden und auszubauenden Angeboten, die eingeschränkten zeitlichen und finanziellen Ressourcen (vgl. Wieser et al. 2008: 77-99). Ebenso stehen in der Schulsozialarbeit begrenzte, personelle Ressourcen zur Verfügung und auch die Einbindung und Verankerung von Unterstützungsangeboten in die Institution Schule bleibt ungeregelt (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 203-205).

Abschließend kann gesagt werden, dass dem Potenzial der Sozialen Arbeit bisher bei schulischen Angeboten zu wenig Beachtung geschenkt wird. Professionelle Helfer_innen können in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften Konzepte erarbeiten und deren Initiativen fördern. Auch die Einbindung informeller Helfer_innen, wie Role Models, Peers etc., ist von Bedeutung, da der Kontakt zu ihnen von Schüler_innen mit Migrationserfahrung als hürdenlos erlebt wird. Problematisch ist bei den bestehenden, externen Angeboten deren fehlende Transparenz. Da der Bedarf an Orientierungshilfen erkennbar ist, sollen Schulen dabei unterstützt werden, Informationen zu solchen weiterzugeben. Die Motivation und das Engagement der Schüler_innen soll für die Mitgestaltung von Maßnahmen genutzt werden. Diese sollen den konkreten Bedürfnissen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprechen. Dabei ist deren Einbindung zur Bedarfserhebung und Entwicklung von Projekten essentiell.

9 Literatur

Baumgratz-Gangl, Gisela (2008): Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrat(inn)en im Übergang Schule - Ausbildung - Beruf. In: Hentges, Gudrun / Hinnenkamp, Volker / Zwengel, Almut (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, 1. Auflage, Wiesbaden, 287-302

Becker, Rolf (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung - Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleich, 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden, 129-160

Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (2010a): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleich, 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden.

Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (2010b): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleich, 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden, 11-50

Bednarz-Braun, Iris / Heß-Meining, Ulrike (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze - Forschungsstand - Forschungsperspektiven, 1. Auflage, Wiesbaden.

Behrensen, Birgit / Westphal, Manuela (2012): „Ich wollte einen Mann, der meinen Beruf unterstützt.“ Familie und Partnerschaft in Biographien beruflich erfolgreicher Migrantinnen. In: Bereswill, Mechthild / Rieker, Peter / Schnitzer, Anna (Hg.): Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde, Weinheim und Basel, 64-84

Bereswill, Mechthild / Rieker, Peter / Schnitzer, Anna (2012): Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde, Weinheim und Basel.

Boos-Nünning, Ursula (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Hentges, Gudrun / Hinnenkamp, Volker / Zwengel, Almut (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, 1. Auflage, Wiesbaden, 255-286

Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1, Graz.

Bruneforth, Michael / Weber, Christoph / Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2, Graz, 189-228

Ebner, Elisabeth Maria (2009): Migrant/innenbilder von Sozialarbeiter/innen. Eine kritische Analyse von Wahrnehmungs- und Darstellungsmustern bezüglich Menschen mit Migrationshintergrund unter Sozialarbeiter/innen. ÖIF Dossier n°2. Österreichischer Integrationsfond. Online: http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/migranteninnenbilder_von_sozialarbeiterinnen/#c4353 [02.04.2015]

Farrokhzad, Schahrzad (2008): Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Hentges, Gudrun / Hinnenkamp, Volker / Zwengel, Almut (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, 1. Auflage, Wiesbaden, 303-322

Fassmann, Heinz (2012): Konzepte der (geographischen) Migrations- und Integrationsforschung. In: Fassmann, Heinz / Dahlvik, Julia (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader, Band 1, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Wien, 61-92

Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen, Ein Überblick für die BA-Studiengänge, Reinbek bei Hamburg.

Gächter, August (2009): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. Arbeitspapier Migration und soziale Mobilität 14. Zentrum für soziale Innovation. Online: https://www.zsi.at/attach/p1409langt.pdf [18.04.2015]

Gächter, August (2012): Der Bildungserwerb der 15 bis 19 Jährigen. Erste Ergebnisse. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 26. Online: https://www.zsi.at/attach/p26_12_bfi1stn.pdf [06.04.2015]

Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 2. durchgesehene Auflage, Wiesbaden.

Grundmann, Matthias et al. (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleich, 4. aktualisierte Auflage, Wiesbaden, 51-78

Hasan, Özer (2010): Türkische „Gastarbeiter“ in Österreich. Historische, rechtspolitische und soziokulturelle Aspekte ihres Positionswandels in Österreich, Diplomarbeit an der Universität Wien (Studienrichtung Politikwissenschaft), Wien.

Herzog-Punzenberger, Barbara (o.J.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr: 10. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (oaew). Wien. Online: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [30.03.2015]

Herzog-Punzenberger, Barbara / Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2, Graz, 229-268

Herzog-Punzenberger, Barbara / Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2, Graz, 161-182

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) (2011): Österreichisches Bildungssystem. 4. Auflage. Wien. Online: http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf [08.04.2015]

Kristen, Cornelia / Dollmann, Jörg (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, Michael (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, 102-118

Leyendecker, Birgit / Schölmerich, Axel (2005): Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In: Fuhrer, Urs / Uslucan Haci-Halil (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur, Stuttgart, 17-39

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim.

Nairz-Wirth, Erna (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. In: Binder, Susanne / Lukiak, Mikael (Hg.): Austrian Studies in Anthropology. Sondernummer 1/2005. „Intercultural Education“. Beiträge zum Workshop Intercultural Education. 92-101. Online: http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2005-01.pdf [07.04.2015]

Nusche, Deborah / Shewbridge, Claire / Lamhauge Rasmussen, Christian (2009): OECD- Länderüberprüfungen Migration und Bildung. Österreich, Paris.

Perchinig, Bernhard (2012): Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. Pilotstudie. überarbeitete Version des Endberichts. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Wien. Online: http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_591.pdf [14.10.2014]

Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim und München.

Reif, Elisabeth (2012): Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. http://www.familienhandbuch.de/jugendforschung/integration-von-jugendlichen-mit-migrationshintergrund#erfolg am 02.11.2014.

Reinprecht, Christoph / Weiss, Hilde (2012): Migration und Integration: Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: Fassmann, Heinz / Dahlvik, Julia (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader, Band 1, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Wien, 13-33

Stadler, Bettina / Wiedenhofer-Galik, Beatrix (2011): Dequalifizierung von Migrantinnen und Migranten am österreichischen Arbeitsmarkt. Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung. In: Beschäftigung und Arbeitsmarkt. Statistische Nachrichten, Nr.5, 383-399

Statistik Austria (2014): BILDUNG IN ZAHLEN 2012/13. Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien.

Statistik Austria (2014a): Migration&Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2014, Wien.

Steiner, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2, Graz, 141-159

Steiner, Mario (2011): Empirische Analyse der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Schulsystem. In: Biffl, Gudrun / Dimmel, Nikolaus (Hg.): Migrationsmanagement. Grundzüge des Managements von Migration und Integration. Arbeit, Soziales, Familie, Bildung, Wohnen, Politik und Kultur, Reihe Migrationsmanagement, Band 1, Bad Vöslau, 275-290

Steinmayr, Andreas (2009): Die Bildungssituation der zweiten Zuwanderergeneration in Wien. ÖIF-DOSSIER n°3. Österreichischer Integrationsfond. Online: http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/die_bildungssituation_der_zweiten_zuwanderergeneration_in_wien/ [31.03.2015]

Strohmeier, Dagmar / Spiel, Christiane (2012): Peer- Beziehungen in multikulturellen Schulen. In: Fassmann, Heinz / Dahlvik, Julia (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader, Band 1, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Wien, 167-184

Stüwe, Gerd / Ermel, Nicole / Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel.

Treibel, Anette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 2. völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und München.

Triebelnig, Martina (2012): Bildungsaspiration der zweiten Migrationsgeneration. Diplomarbeit an der Universität Wien (Studienrichtung Pädagogik), Wien.

Unterwurzacher, Anne (2012): Vom Kindergarten bis zur Matura. Bildungsstationen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Dissertation an der Universität Wien (Studienrichtung Soziologie), Wien.

Uslucan, Haci-Halil (2012): Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. http://www.qualitaetsverbund-kultur-macht-stark.de/fileadmin/user_upload/Vortraege/RK_Remscheid_09122014/H_Uslucan_Verkannte_Potenziale.pdf am 31.03.2015.

Vogtenhuber, Stefan / Lassnigg, Lorenz / Bruneforth, Michael (2012): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1, Graz, 15-30

Vogtenhuber, Stefan et al. (2012a): Indikatoren C: Prozess. In: Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1, Graz, 61-110

Vogtenhuber, Stefan et al. (2012b): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1, Graz, 111-164

Vogtenhuber, Stefan et al. (2012c): Indikatoren E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt. In: Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1, Graz, 165-176

Vogtenhuber, Stefan et al. (2012d): Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1, Graz, 31-60

Wallace, Claire et al. (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung, Endbericht OeNB Jubiläumsfonds Projektnr. 11762, Wien.

Weiss, Hilde (2013): Geschlechtsspezifische Aspekte der Integration von MigrantInnen in Bildung und beruflicher Positionierung. In: WISO. Nr. 2, 36. Jg., 146-156.

Wieser, Regine et al. (2008): Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Endbericht, 2. durchgesehene und leicht geänderte Auflage, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung und Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.

Yildiz, Erol (2014): Zur Relevanz einer diversitätsbewussten Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Zentrum für MigrantInnen in Tirol (ZeMiT) (Hg.): Welche

Unterschiede machen einen Unterschied? „Feine Unterschiede“ in der Analyse von Bildungsungleichheiten bei Jugendlichen in der österreichischen Migrationsgesellschaft, Panel Vorschlag für die 3. Jahrestagung der ÖAW, http://www.oeaw.ac.at/kmi/Jahrestagung%20Abstracts/2014/Hollomey-gasser_Panel-Vorschlag-%C3%96AW-Tagung_ZEMIT-Bildungsungleichheiten-final.pdf am 20.10.2014.

Zentrum für MigrantInnen in Tirol (ZeMiT) (2014): Welche Unterschiede machen einen Unterschied? „Feine Unterschiede“ in der Analyse von Bildungsungleichheiten bei Jugendlichen in der österreichischen Migrationsgesellschaft, 3. Jahrestagung der ÖAW, Panel 1/A Paper, Tirol.

10 Quellen

Hilfswerk Niederösterreich (o.J.): Flyer zum Lerntraining und Lern&Aufgabenclub.

ÖIF (Österreichischer Integrationsfond) (o.J.): Flyer zu Integration fördern. Chancen sichern.

Statistik Austria Bildungsdokumentation Schuljahr 2012/2013: Berechnung ZMF und Anne Unterwurzacher. Grafik zur Verfügung gestellt von Anne Unterwurzacher.

Verein menschen leben (o.J.): Folder zum Bildungsprogramm für mehrsprachige Familien. HIPPY Niederösterreich.

Transkript I1, weiblich, Bachelorstudium, 19.12.2014, St. Pölten, 90 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Laura Ramin.

Transkript I2, weiblich, Masterstudium, 12.01.2015, St. Pölten, 93 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Laura Ramin.

Transkript I3, weiblich, Matura angestrebt, 14.02.2015 St. Pölten, 38 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Annabelle Diensthuber.

Transkript I4, weiblich, Lehrabschluss angestrebt, 03.03.2015, St. Pölten, 50 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Annabelle Diensthuber.

Transkript I5, weiblich, Lehrabschluss, 04.03.2015, St. Pölten, 48 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Annabelle Diensthuber.

Transkript I6, männlich, berufstätig, 14.01.2015, St. Pölten, 50 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Laura Ramin.

Transkript I7, männlich, Lehramtsstudium, 16.01.2015, St. Pölten, 36 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Laura Ramin.

Transkript I8, männlich, Magister angestrebt, 10.03.2015, St. Pölten, 35 Minuten, Zeilen durchgehend nummeriert, geführt von Annabelle Diensthuber.

Transkript Gruppendiskussion "Bildung" im Rahmen des Filmprojektes "50 Jahre Gastarbeit in der Region St. Pölten", 20.03.2013, Tonspur zur Verfügung gestellt von FH-Prof.in DSAin Mag.a Dr. in Gertraud Pantucek.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eigenes Selbstverständnis 10
Abbildung 2: Österreichisches Bildungssystem 12
Abbildung 3: Prozentualer Anteil nach Sprachgruppen im Pflichtschulbereich Schuljahr 2012/13 14
Abbildung 4: Weiterführende Schulen der Sekundarstufe 2 Schuljahr 2012/2013 ... 15
Abbildung 5: Anteil Kinder mit nicht-deutschen Alltagssprachen in % Schuljahr 2012/2013 15
Abbildung 6: Verteilung der Schüler_innen mit türkischer Alltagssprache nach Geschlecht Berichtsjahr 2012 16
Abbildung 7: Bildungsstand der 25-64 jährigen Bevölkerung 2013 18
Abbildung 8: Erfolgsquoten nach Umgangssprache (2009/10) 19
Abbildung 9: Interviewprotokolle 29
Abbildung 10: Interviewleitfaden - Personenbogen 76
Abbildung 11: Auswertungsbeispiel 79
Abbildung 12: Migrationsgeschichte und Generationenzuordnung 82
Abbildung 13: Bildungsstand der Familie 83
Abbildung 14: Entwurf Portfolio 84

12 Anhang

12.1 Ausarbeitung der Faktoren

Familie:

- Sozioökonomischen Hintergrund**:** materielle Bedingungen, Armutsrisiko, (Status- und Schichtzugehörigkeit→Bildungstand-Migrationsgeschichte), Herkunftsland, Bildungsniveau der Eltern, Bildungssozialisation in der Familie, Wohn- und Einkommensverhältnisse, Anzahl der Haushaltsmitglieder
- **Bildungsaspiration:** Bildungserwartungen, Sozialer Aufstieg, Leistungsorientiertheit, Druck, Berufsvorstellungen der Eltern, Stellenwert von Bildung
- **Einfluss der Eltern:** Unterstützung, Interesse an Bildung der Kinder, Motivatoren, Einstellung der Eltern, Förderung, Zeitressourcen der Eltern für die Kinder, Vorbilder, Kommunikation
- **Bildungswissen**: Kenntnis von Schul- und Ausbildungssystem und Anforderungen von Ausbildungen, Fähigkeit Hilfe zu geben oder zu organisieren
- **Bildungsentscheidungen:** Besprechen, alleine entscheiden, Unterstützung, Information

- **Rolle und Anerkennung in der Familie:** Traditionelle Rollenvorstellungen, Doppelleben
- **Generationenkonflikte:** Werte, Normen, Religion, Lebensweise

Geschwister:

- Anzahl, Alter, Zimmeraufteilung, Reihenfolge, Altersaufteilung, Geschwisterbindung
- **Bildungsstand:** Vorbildwirkung, positive Auswirkung von Bildungserfolgen auf jüngere Geschwister, Erfahrungen, Schultyp den Geschwister besuchen, Informationsträger_innen, vor allem ältere Geschwister
- **Verantwortungsübernahme:** Haushalt, Sorgepflichten für jüngere Geschwister

Geschlecht

- **Geschlechterrolle:** in der Erziehung, in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis, eigenes Selbstbild, traditionelle Rollenbilder, kultureller Hintergrund, Erwartungen, Pflichten, Vorgaben, Zwang/Unterdrückung, Konflikte

Aufenthaltsbedingungen:

- **Einreisealter:** Eintrittsalter ins Schulsystem in Österreich
- **Aufenthaltsstatus**: Befristung, Pendeln, Einbürgerung
- **Dauer des Aufenthalts**: dauerhaft oder vorübergehend
- **Nachwirkungen der Gastarbeiter- / Migrationspolitik:** Integration, Österreich als Einwanderungsland (nationales Selbstverständnis), Diskriminierung, ethnische Segregation
- **Migrationsgeschichte**: Freiwilligkeit vs. Notwendigkeit, Familiennachzug, Pendelbiographie, Identitätskonflikt
- **Anerkennung von Ausbildungen**

Sprache:

- **Muttersprache:** Basiswissen, Alphabetisierung von Vorteil, Voraussetzung für Zweitsprachenerwerb, Prestige, Identifikation
- **Sprachgebrauch:** Familie, Alltag, Beherrschung der Schulsprache (Kernfamilie), Diskriminierung
- **Mehrsprachigkeit:** Segmenthaftes Können von mehreren Sprachen, Ressource

Umfeld:

- **Netzwerke:** Vereine, Jugendgruppen, Kirche, Freizeitangebote, JUZ, Gemeindeinitiativen
- **Externe Unterstützung**: Nachhilfe (Nachmittagsbetreuung), Einrichtungen zur Bildungs- und Berufsberatung, Mentoring, AMS, BIZ (Kompetenztests)
- **Wohnumfeld:** Segregation, Verkehrsanbindung, Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen/Freizeiteinrichtungen/etc., Migrationsanteil in Wohnvierteln, Community, Vorurteilsbelasteter Wohnort (soziale Brennpunkte)
- **Lebensweltlichen Erfahrungskontexte**: erfahrungsnahe Bildungsinhalte, Erfahrungs- und Handlungswissen, bildungsrelevanten Beziehungs- und Lebensführungsaspekte
- **Peer Group:** Erfahrungen im Kontext der Schule und Migration, Lebensziele und –einstellung (Bestrebungen hinsichtlich höherer Bildung oder eines raschen

Arbeitseinstiegs), Machtgefüge, Herkunftsdiversität, Integration oder Segregation (Abschottung/Offenheit zu anderen Peer Groups), gegenseitige Orientierung, Vorbilder

- **Einfluss anderer:** Verwandte, Großfamilie, Partner_innen, Freund_innen, Unterstützung, Vorbilder, Netzwerk, Erwartungen, Druck, Sicherheit
- **Beziehungen:** Intensität, Stabilität, Sicherheit, Wohlfühlfaktor
- **Belastende Lebensereignisse:** Tod oder Krankheit von Angehörigen, Trennung der Eltern oder Umzug, passiver Erziehungsstil der Eltern

Bildungssystem:

- **Schultyp:** Selektivität, Übergänge, Chancen und Aufstiegsmöglichkeiten, Aufnahmekriterien, Zugang, Informationsweitergabe, gesellschaftliches Ansehen, Unübersichtlichkeit, duales Bildungssystem, starre Strukturen
- **Anderen (Lern-)Kulturen**: monokulturelle Ausrichtung, Objektive Tests, Beteiligung der Eltern
- **Klasse:** Zuschreibungen, Ausgrenzung, Mobbing, Klassenklima, Diversität, Lernklima, interkulturelles Lernen/Lehren
- **Lernangebote:** Frühe Förderungen der Kinder in vorschulischen Kindertageseinrichtungen, Sprachlern- und Sprachförderangebote in Muttersprache und Schulsprache, Externe Möglichkeiten für Bildungsabschlüsse, finanzielle Hürden
- **Übertritte:** Angebot an Lehrstellen**,** Konkurrenzdruck, Einfluss von Betrieben**,** Zugangschancen bzw. –barrieren, Zuschreibung in chancenarme Lehrberufe mit geringe Verdienstmöglichkeiten, ungünstige Arbeitsbedingungen und geringe Aufstiegsmöglichkeiten, Vorqualifikationen (Erkennen, Darstellung und Einbringung von vorteilhaften Eingangsvoraussetzungen)
- **Internationalisierung:** im Hochschulwesen
- **Lehrer_innen:** Verständnis, Ausbildung, Unterstützung, Engagement, positive Ermutigung statt Entmutigung, Zuschreibungen, Empfehlung, Diskriminierung, Erwartungen, Gate Keeper, Elternarbeit, Vernetzung zu Hilfen

Individuelle Faktoren

- **Bildungspläne und –vorstellungen:** Unsicherheit, Zeitverschwendung, Schwierigkeiten, Druck, Angst, Überforderung, Langeweile, Sprachproblematik, Zurechtfinden im Schulsystem, Versagensangst, Zuschreibungen, Nichtbeachtung, wenig Anerkennung
- **Persönliche Stärken und Ressourcen:** Wille, Disziplin, interkulturelle Kompetenz, Mehrsprachigkeit, Zähigkeit und Zielstrebigkeit, psychische Stabilität und Durchsetzungsvermögen, politische Bewusstseinsbildung, Immunisierung, Motivation, Resilienz, Charakterstärke, Eigenverantwortung, Fleiß, Durchhaltevermögen, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, eigene Darstellung und Einbringung von persönlichen Stärken, sprachliche Ausdrucksweise, Selbstpräsentation
- **Selbstbild:** starke Verinnerlichung des Familienprojektes der Mobilität, Bedeutung des Einwanderungshintergrunds, internen Kontrollüberzeugung, intrinsische Lernmotivation, instrumentelle Motivation, höheren Bildungserwartungen, Identitätskonzept

12.2 Interviewleitfaden

Welche Faktoren beeinflussen Bildungsentscheidungen bzw. die Absolvierung mittlerer und höherer Bildungswege von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem?

Studien und Literatur zum Thema Migration und Bildung weisen häufig auf Benachteiligungen und geringere Aufstiegschancen aufgrund des Merkmals der Zugehörigkeit hin. Personen mit türkischem Migrationshintergrund sind von dieser Chancenungleichheit besonders betroffen. Der Blick der Berichte fokussiert auf diese Defizite. Daher wollen wir die individuellen Faktoren für Bildungserfolge erforschen. Dazu werden wir mehrere Interviews mit Absolvent_innen verschiedener Schultypen führen. Unser Ziel ist es den Verlauf der positiven Bildungskarrieren darzustellen, neue Erkenntnisse zu gewinnen die zum Abbau von Benachteiligungen beitragen sollen.

→ **Fragenkatalog**

Abbildung 10: Interviewleitfaden - Personenbogen

Interviewte_r	Alter	Geburtsland	Migrations-geschichte	Aufenthalts-dauer in Ö	eigene Zuordnung Generation	Muttersprache /Alltag	Höchster (angestrebter) Abschluss	Mutter Ausbildung	Vater Ausbildung	Geschwister-anzahl	Geschwister Ausbildung

- **Wie ist Ihr Bildungsweg verlaufen?** *Wie ist der Einstieg in das österreichische Bildungssystem erfolgt? Kindergarten / Vorschulbesuch? Welche Schultypen haben Sie besucht? Kam es zu Schulwechseln oder –abbrüchen? Haben Sie an Fort- oder Weiterbildungen teilgenommen?*
- **Welche Bedeutung hat / hatte Bildung für Sie? Und für Ihre Familie?**
- **Welche Motivationen / Ziele standen hinter den Bildungsentscheidungen?**
- **Wie hat sich die Zielerreichung gestaltet?** *Gab es Schwierigkeiten, Hürden, besondere Erfahrungen, Einflüsse, Personen? Haben Sie / Wie haben Sie Benachteiligung erfahren? Weshalb / Wie haben Sie es trotzdem geschafft? Welche Unterstützung gab es dabei? Stimmen Bildungsziele mit erreichten Abschlüssen überein?*

- **Wie gelangen Übertritte in andere Schultypen?** *Woher kamen Informationen / Empfehlungen? Wer stand innerschulisch und extern beratend zur Seite? Wie kam die Entscheidungsfindung zustande? Was waren dahinterstehende Motive?*

- **Welche Rolle spielten Ihre Eltern in Ihrem Bildungsverlauf?** *Hinsichtlich Bildungsentscheidungen, Einfluss, Motivation, Druck, Konflikte, Unterstützung?*

- **Gab es noch andere Personen, die Ihre Schullaufbahn beeinflusst haben?** *Geschwister, Lehrer_innen, Verwandte, formelle Hilfen? Gab es Vorbilder? Welchen Stellenwert nahm Ihr Freundeskreis bei Bildungsentscheidungen und während des Schulbesuchs ein?*

- **In wie fern waren in der Schule die Klassengemeinschaft bzw. Klassenstruktur und Lehrpersonal für Ihr Weiterkommen wichtig?** *Gab es Lernangebote, Nachmittagsbetreuung, Freifächer, Sprachförderung, Nachhilfe? Gab es besonderes eigenes schulisches Engagement bzw. das von anderen Personen?*

- **Gab es außerhalb des Schulbesuchs Aktivitäten, die Einfluss auf Ihre Schulbildung hatten?** *Vereine, Hobbies, Jugendzentrum, Peer group, Vorbilder, ehrenamtliche Tätigkeit? Hatten der Familienalltag / besondere Verantwortungen / Haushaltaufgaben Auswirkungen auf das Bildungsgeschehen?*

- **Warum glauben Sie, dass Ihr Bildungsweg so verlaufen ist und was haben Sie selbst dazu beigetragen?** *Welche eigenen Charaktereigenschaften haben eine Rolle gespielt? Welche Ressourcen / Unterstützungen (finanziell, sozial, emotional) standen Ihnen zur Verfügung? Sind Sie mit Ihrer erreichten Ausbildung zufrieden?*

→ **Portfolio**

Anonymisierter kurzer Steckbrief als repräsentatives Beispiel erfolgreicher Bildungswege:

- Kurzbiographie (Geschlecht, Geburtstort, Familienherkunft, Aufenthalt in Ö, höchster Bildungsabschluss, derzeitiger Beruf/Ausbildung)
- Graphische Darstellung (Zeitbalken)

Statements: Bitte antworten Sie kurz in einem Satz!

- Schule war für mich …
- Besonders beeinflusst hat mich …
- Unterstützt hat mich …
- Was würdest du wieder so machen?
- Welchen Rat würdest du geben?

12.3 Interviewtranskriptauszug

Transkript I7: B: m/25J., geführt von Laura Ramin (I), am 16.01.2015, St. Pölten, 36 Minuten

I: Da würde ich gerne wissen, wie dein Bildungsweg bisher verlaufen ist, also wie dein Einstieg gelungen ist und welche Schultypen du besucht hast im Laufe der Zeit?
B: Also ich habe mit zwei drei Jahren war ich an Meningitis erkrankt, da hatte ich Probleme in meiner Kindheit. Deswegen war ich auch nicht im Kindergarten . und habe deswegen die Vorschule besuchen müssen, dann Volksschule, Hauptschule, Handelsschule Aufbaulehrgang Matura, jetzt an der Uni.
I: Hat es irgendwelche Hürden oder Schwierigkeiten gegeben in dieser Zeit?
B: Ja ja immer [beide lachen]. Also ich war ich war nicht so ein sehr erfolgreicher Schüler, ich habe immer Vierer gehabt egal wo [räuspert sich], sei es in der Volksschu nein in der Volksschule eher nicht, aber ab der Hauptschule, vor allem bei den Fremdsprachen Englisch, dann Russisch das waren die Riesenprobleme bei mir, aber sonst . . hat es gepasst ja
I: Und wie hast du es trotzdem geschafft also hattest du da Unterstützung?
B: Ja, die Eltern haben mich unterstützt, dass ich studieren soll und haben auch ein bisschen Druck ausgeübt, also im positiven Sinne ja und na ich war . ich war fleißig halt ne habe nie aufgegeben .

Transkript I3: B: w/20J., geführt von Annabelle Diensthuber (A), am 14.02.2015, St. Pölten, 38 Minuten

A: Und welchen Stellenwert hat Bildung in deiner Familie würdest du sagen?
B: Hm (verlegenes Lachen). Naja zum Beispiel mein Vater ist das jetzt nicht so relevant. Aber er…ich kanns bei ihm jetzt aber nicht so erwarten, weil er nicht mit dem groß geworden ist. Bei ihm war das wichtigste einfach mal durchzukommen im Leben, also Geld für die Familie, Essen, Trinken und Wohnung. Das war das wichtigste. Und ich glaub Bildung erlauben sich die Menschen erst, wenn ihre anderen Grundbedürfnisse gedeckt sind und das war bei ihm nie. Für meine Mutter ist es schon wichtig. Für sie ist Bildung wichtig …also sie sieht das genauso wie ich. Das bildet den Charakter. Bücher.
A: Und wenn du jetzt so zurückschaust bei deiner Zielerreichung, also Matura, ähm, was würdest du sagen waren die größten Hürden, Schwierigkeiten oder gab es vielleicht irgendwelche besonderen Erfahrungen oder Personen, die dich besonders beeinflusst haben?
B: Ich weiß nicht. Schwierigkeiten waren immer Selbstzweifel, viele. Weil ich hab immer Probleme mit Deutsch. Besonders in der Hauptschule und in der Grundschule. Und ich hab, also meine Mutter war krank, die hatte eine Lebertransplantation und ich war eigentlich immer alleine zu Hause und musste mir das alles selber aneignen. Und das Problem war, ich war nur unter Ausländern und dann lernst du Deutsch nicht so gut wie die anderen. Und da hatte ich viele Probleme und auch von den Lehrern her, da hörst du immer nur negatives, schlechte Leistungen, schlechte Leistungen und das zieht dich halt runter. Und dein Leben lang glaubst du einfach, dass du es nicht kannst. Ich glaub da steht man sich selber mehr im Weg.

12.4 Auswertungsauszug

Abbildung 11: Auswertungsbeispiel

<table>
<tr><td colspan="4"><u>Hauptkategorie:</u> Bildungssystem
beinhaltet Struktur des Bildungswesen, Lernkultur, Klasse, Lehrer_innen, Lernangebote und Schulaktivität;</td></tr>
<tr><td><u>Unterkategorie:</u>

KLASSE</td><td>definiert durch</td><td>• Zuschreibungen
• Ausgrenzung
• Diversität</td><td>• Mobbing
• Klassenklima</td><td>• Lernklima
• interkulturelles Lernen/Lehren</td></tr>
<tr><td colspan="2">I1</td><td colspan="3">I2</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Phase: Strukturierung

Z 392 Ja für mich war das schon wichtig

Z 399-401 ich habe da nie irgendwie so Schwierigkeiten oder so so so Auseinandersetzungen gehabt im Sinne von ja die wollen mich nicht oder der hat irgendwas gegen mich oder die ganze Klasse halt

Z 420- 424 also gewisse Sachen waren einfach schon da wo du dir halt immer wieder gedacht hast na gut das ich so eine Klasse habe weil du dann im Vergleich zu anderen Klassen denkst phh boah die haben ein schwieriges Leben ja aber das ist halt immer das ist irgendwie so mz irgendwie so das beruht sich alles auf Zufall denke ich mir</td><td colspan="3">1) Phase: Strukturierung

Z 231- 235 in der Hauptschule habe ich das schon zu spüren bekommen . ich werde positiv gesehen in dem ich besser bin . es ist obwohl das positiv herausheben das hat mich ja in der Hauptschule immer auch schon in der Volksschule gestört mm da es wenn ich gelobt wurde von den Lehrerinnen dann hat das zu Aggressionen geführt äh von meinen Mitschülern mir gegenüber

Z 471-475 das haben die Lehrerinnen ja nicht gesehen in Umkleidekabinen was für verbale Attacken dann da waren das haben sie nicht mitbekommen und da haben wir ich und eine deutsche Schülerin Mitschülerin wir waren ja sehr gut befreundet aus Deutschland und interessanter Weise haben sie sie auch ausgeschlossen ich meine sie ist aus Deutschland

Z 498-503 Wir haben zusammengehalten ja und es gab auch es war interessant auch die ganzen Außenseiter eben Österreicherinnen die Außenseiterinnen waren waren dann mit uns sehr gut befreundet . . und ja das war das zog sich eigentlich durch bis zu meinem bis in die Sozialfachschule bis in die medizinische Fachschule da ist immer so die diese Außenseiterrolle also ich und mit so Außenseiterinnen die halt nicht so wirklich zu der Gruppe dazu gehört haben aus verschiedensten Gründen</td></tr>
<tr><td colspan="2">2) Phase: Paraphrasieren

Klassengemeinschaft ist wichtig; hatte keine Probleme; war froh, dass Integration in Klasse ohne Schwierigkeiten verlaufen ist;</td><td colspan="3">2) Phase: Paraphrasieren

Aggression von Mitschüler_innen aufgrund Leistungs-unterschieden hervorgehoben durch Lehrer_innen; Ausschluss aus Klassengemeinschaft; Zusammenschluss der Außenseiter_innen; hat nie ganz zur Gruppe gehört;</td></tr>
<tr><td colspan="2">I3</td><td>I4</td><td colspan="2">I5</td></tr>
</table>

1) Phase: Strukturierung **Z 138** Also ich war bis jetzt an immer in Schulen, wo ich der einzige Ausländer war **Z 140- 143** Ja und deshalb hab ich auch das mit dem Rassismus, Alltagsrassismus gesagt. Und das habe ich an der Schule stark erlebt. Immer schon. Extrem. Also in der Grundschule wars am schlimmsten, weil Kinder sind Arschlöcher (lacht), also wenn ich das so sagen darf. Die können wirklich sehr rassistisch sein. **Z 201-202** Ich hab die Erfahrung gemacht, wenn du der einzige Ausländer bist, musst du ein bisschen mit Rassismus kämpfen. **Z 208-209** Man fühlt sich ausgeschlossen. Weil, wenn die mit dir reden, du weißt insgeheim, dass sie eine gewisse Abneigung gegen dich haben. **Z 213-216** dann bin ich in eine Klasse gegangen mit Ausländern und das ist ein ganz anderes Gefühl. Im Gymnasium. Da waren einige Ausländer. Aber auch von den Österreichern her, wenn sie Erfahrung haben mit den Ausländern, dann gehen sie auch ganz anders mit den Ausländern um. Und das ist auch ein Unterschied. Z 301-302 (Im Gymnasium) Ich habe neue Freunde kennen gelernt. Und die Klassengemeinschaft ist sehr wichtig, dass man sich wohlfühlt.	*1) Phase: Strukturierung* **Z 264-265** aber die Kinder in der Klasse, die waren teilweise Österreicher_innen und teilweise ausländische, mit ausländischen Wurzeln.	*1) Phase: Strukturierung* **Z 97- 104** (in Hauptschule) was mir sehr schwer die Arbeit doch ein bisschen sehr erschwert hat, war das dort, dann auch einige türkische Schüler äh Mitschüler und wie es auch viele andere sagen, wenn einfach zu viele andere Leute in der Klasse sind, die eigentlich die gleiche Muttersprache sprechen, das erschwert sich einfach die ganze Sache. Ich nehme mal an, dass ist davor vielleicht irgendwie dadurch mich besser integriert habe, vielleicht die deutsche Sprache aber nicht so gut konnte. Äh in Grammatik oder jegliches und ähm mich schon ein bissl mehr integriert habe, als wie die anderen. Dann ähm auf einmal in eine Klasse zu gehen, wo auch noch mehrere türkischsprachige Mitschüler waren, war dann schon etwas irritierend für mich. **Z 162-165** die größten Schwierigkeiten war eigentlich die Schule selber. Oder auch noch die Mitschüler. Ähm Kinder können sehr grausam sein. Da wurde ich auch sehr sehr gehänselt. Also extrem viel gehänselt und dann natürlich auch……..als komplett Fremde in eine Klasse reinzukommen, wo man eigentlich seit 3 Tagen in diesem Land ist und gleich mit der Schule anzufangen, man kennt niemanden. **Z 166-167** Man fühlt sich mit sich selbst fremd. Und ähm das haben natürlich auch die Kinder, die Mitschüler sehr deutlich gezeigt. **Z 271- 272** Es ist auf jeden Fall wichtig, vor allem die Schule und natürlich auch die Verteilung von den Schülern mit dem Immig…..die was eigentlich halt von Ausland kommen.
2) Phase: Paraphrasieren Durchgehend Rassismuserfahrungen, aufgrund des einzigen Migrationshintergrundes im Klassenverband; Unterschied, wenn Klasse Erfahrungen mit Personen mit Migrationshintergrund hat und durchmischter ist; Klassengemeinschaft trägt zum Wohlbefinden bei;	*2) Phase: Paraphrasieren* Durchmischte Klassengemeinschaft;	*2) Phase: Paraphrasieren* Rassismuserfahrungen; Durchmischung der Klasse spielt eine Rolle für die Integration;

I6	I7	I8
1) Phase: Strukturierung **Z 5-6** viele migrantische Freunde gehabt habe . aber mir ging es nie schlecht in der Schule also ah ich hatte sehr viele ah also wir wurden anerkannt ja es gab nie Ausgrenzung in der Schule **Z 137** War war wirklich sehr gut also wir haben große Freundschaften gehabt **Z 141-144** In der HTL war es eher kalt ich bin ja ein sehr warmer Mensch und . ich habe genug Freunde gehabt auch aber der Zusammenhalt war nicht da weil jeder weil manche halt für sich gelernt haben sozusagen Streber . und die paar Schwächlinge haben sie nicht mit unterstützt . das hat man richtig gespürt das hat sich dann auch in der Klasse herumgesprochen **Z 190-192** Ja . weil es war ja glaube ich auch bei mir in der Klasse . paar sind aus der Wachau gekommen ein paar sind aus Mistelbach gekommen . aus Pielachtal also es waren immer . verschiedene Dialekte . . Gedanken (in HTL)	*1) Phase: Strukturierung* **Z 96- 97** Nein da war es klassisch hat es immer Gruppen gegeben 5 6 wir haben es also ich habe mich mit jedem gut verstanden **Z 101-102** ich hab auch da meine Gruppe gehabt 3 4 Schüler . und mit den anderen war ich halt alles Kollegen so verfeindet oder war ich mit niemanden **Z 137-138** . unterstützt in der Schulgemeinschaft schon in der Klasse schon aber so das sie mich zum Studieren überredet haben oder so was nicht (gewisse Schularbeiten, lernen)	*1) Phase: Strukturierung* **Z 155** Ich hatte nur Österreicher in der Klasse. Also keine türkischstämmigen. **Z 160- 161** (Im Gymnasium) Das war halt Dings, das waren halt Kinder von Akademikern auch und die haben natürlich einen ganz anderen Einfluss auf einen.
2) Phase: Paraphrasieren Durchmischte Klassen-gemeinschaft, keine Ausgrenzung, viele Freund_innen mit Migrations-hintergrund; Kein Zusammenhalt in aus verschiedenen Regionen kommenden Schüler_innen;	*2) Phase: Paraphrasieren* Gruppenbildung, sonst Kolleg_innen nicht Freund_innen, Unterstützung in der Klassen-gemeinschaft im Klassenalltag;	*2) Phase: Paraphrasieren* Einziger Schüler mit Migrations-hintergrund in der Klasse, dadurch neue Einflüsse;

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Interviews I1-I8

3) Phase: Zusammenfassung und Interpretation

Klassengemeinschaft hat einen Einfluss auf den Bildungsweg: Durchmischung (regional, Migrationsanteil) spielt Rolle bei Integration (--> Ausgrenzung vs. Akzeptanz, neue Einflüsse, Gruppenbildung, Zusammenschlüsse - Segregation); Rassismuserfahrungen --> auch durch Eltern von Mitschüler_innen - belastend im Schulalltag/Mobbing; Unterstützung durch den Klassenverband;

12.5 Migrationsgeschichte und Selbstverständnis

Abbildung 12: Migrationsgeschichte und Generationenzuordnung

Interview-partner_in (Geschl./Alter)	Geburts-land	Mutter-sprache	Alltags-sprache	Migrationsgeschichte	Selbstverständnis
I1 (w/22)	Österreich	Deutsch & Kurdisch	Deutsch & Mix aus Türkisch, Kurdisch	Die Großeltern sind (ca. 1970) zur Gastarbeiter_innenzeit als erstes nach Österreich gekommen. Anschließend ist ihr Vater (ca. 1980) nachgekommen, dann ihre Mutter. Sie ist die erse in der Familie, die in Österreich geboren ist.	Sie sieht sich als **3. Generation**, ihre Großeltern sind die 1. Generation, ihre Eltern die 2. Generation.
I2 (w/30)	Österreich	Kurdisch	Deutsch & Türkisch	Der Großvater ist in den 1970ern nach Österreich gekommen. Ihre Mutter kam dann auf Besuch, ging wieder zurück und wanderte einige Monate später gemeinsam mit dem Vater nach Österreich (ca. 1977) ein.	Sie sieht sich als **2. Generation** da sie die erste Generation ist die in Österreich geboren ist. Ihren Großvater und ihre Eltern ordnet sie der 1. Generation zu.
I3 (w/20)	Österreich	Türkisch	Deutsch & Türkisch	Ihr Vater war ein Gastarbeiter, der dann kein Gast geblieben ist. Ihre Mutter hat hierher eingeheiratet.	Sie gehört zur **2. Generation**.
I4 (w/18)	Österreich	Türkisch	Deutsch & teilweise Türkisch	Als erstes kam der Großvater nach Österreich. Ihre Mutter ist mit 10 Jahren da her gekommen und ihr Vater mit 12-13 Jahren.	Sie sieht sich als Türkin und als Österreicherin mit türkischen Wurzeln. Zu einer Generation teilt sie sich nicht zu, weil es ihrem Selbstbild nicht entspricht.
I5 (w/29)	Türkei	Türkisch	Deutsch	Als erstes kam ihr Vater nach Österreich. Nach 2-3 Jahren hat er den Rest der Familie nachgeholt. Sie lebt seit knapp 21 Jahren in Österreich und ist nach der 1. Klasse Volksschule eingewandert.	Sie sieht sich zur österreichischen und auch zur türkischen Kultur hingezogen. In ein Generationenschema möchte sie sich nicht einordnen lassen.
I6 (m/25)	Österreich	Deutsch	Türkisch & selten Deutsch	Der Bruder von seinem Opa ist 1962 nach Wien gekommen, er hat seine Geschwister nachgeholt. Ab 1976/77 wurden die Familien nachgeholt. Seine Eltern mussten dann wieder in die Türkei, weil sein Vater den Wehrdienst machen musste. Nach 2 Jahren sind sie wieder zurück nach Österreich gekommen.	Er sieht sich als **3. Generation**. Seine Eltern ordnet er der 2. Generation zu, seine Großeltern der 1. Generation.
I7 (m/25)	Österreich	Türkisch	Türkisch & auch Deutsch	Sein Opa ist um 1960 nach Österreich gekommen, danach wurde seine Oma nachgeholt, dann sein Vater.	Er sieht sich als **3. Generation.** Seine Eltern ordnet er der 2. Generation zu, seine Großeltern der 1. Generation.
I8 (m/29)	Österreich	Türkisch	Deutsch & Türkisch	Der Großvater väterlicherseits kam als erster nach Österreich. Sein Vater und seine Mutter sind später nachgekommen.	Er zählt sich selbst zur **2. Generation.**

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Interviews I1-I8

12.6 Bildungsstand

Abbildung 13: Bildungsstand der Familie

Interview-partner_in (Geschl.)	**Bildungsstand Vater**	**Beruf Vater**	**Bildungsstand Mutter**	**Beruf Mutter**	**Bildungs-stand Geschwister**	**Eigener höchster (angestrebter) Abschluss**
I1 (w)	Gymnasium in Türkei, keine Berufsausbildung	Hilfs-arbeiter	Hauptschule in Türkei, keine Berufsausbildung	Hilfs-arbeiterin	Berufsschule + Lehre	Matura
I2 (w)	Volksschule in Türkei	Hilfs-arbeiter	Volksschule in Türkei	Hausfrau	Lehrabschluss, HLW-Abschluss, Dipl. Ing.	Bachelor
I3 (w)	Keine Ausbildung	Hilfs-arbeiter	Lehrabschluss	Inter-kulturelle MA	Bachelor, Matura- HTL	Matura (angestrebt)
I4 (w)	Keine Ausbildung	Selbst-ständig	Mittelschulabschluss nachgeholt in Österreich	Frauen-beratung	Fachschule	Lehrabschluss& Berufsmatura (angestrebt)
I5 (w)	Lehrabschluss	Hilfs-arbeiter	Volksschule	Hausfrau	Lehre	Lehre
I6 (m)	Keine Ausbildung	Produktion MA	Lehrerin in Türkei	Reinigung	HTL-Matura, Kindergartenpädagogik- Matura, Krankenschwester	Matura
I7 (m)	Hausptschulabschluss in Türkei	Angelernt Arbeiter	Hauptschulabschluss in Türkei	Reinigung	Bachelor, Bachelor, Matura	Matura
I8 (m)	Hauptschulabschluss in Türkei	Keine Angaben	Hauptschulabschluss in Türkei	Keine Angaben	Magister (angestrebt)	Magister (angestrebt)

Quelle: Eigene Darstellung anhand der Interviews I1-I8

12.7 Portfolio

Abbildung 14: Entwurf Portfolio

Quelle: Eigene Darstellung anhand des Interviews I1

13 Eidesstattliche Erklärungen

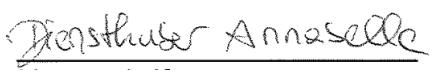
13.1 Eidesstattliche Erklärung Annabelle Diensthuber

Ich, Annabelle Diensthuber, geboren am 22.09.1986 in St. Pölten, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

St. Pölten, am 26.4.2015



Unterschrift

13.2 Eidesstattliche Erklärung Laura Ramin

Ich, Laura Ramin, geboren am 14.08.1992 in Mittersill, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

St. Pölten, am 26.4.2015

Unterschrift