



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zukunftsperspektiven von Jugendlichen in Wien – eine  
kultur- und sozialanthropologische Betrachtung des  
österreichischen Schulsystems in Hinblick auf  
Integration“

Verfasserin

Caroline Pucher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin:

Dr. phil. Susanne Binder



# **Inhaltsverzeichnis**

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Abkürzungsverzeichnis</b>                                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>Einleitung</b>                                                                                                | <b>7</b>  |
| <b>Begriffsklärungen</b>                                                                                         | <b>9</b>  |
| <b>1. Forschungsdesign und Zugang zum Forschungsfeld</b>                                                         | <b>12</b> |
| <b>2. Die Entwicklung des Forschungsfeldes Migration in der Geschichte der Kultur- und Sozialanthropologie</b>   | <b>16</b> |
| 2.1. Diffusionismus                                                                                              | 20        |
| 2.2. Chicago School und Manchester School                                                                        | 20        |
| 2.3. Peasant Studies und Push and Pull Modell                                                                    | 24        |
| 2.4. Die ökonomischen Ansätze in der Migrationsforschung und die Weltsystemtheorie                               | 25        |
| 2.5. Transnationalismus                                                                                          | 27        |
| <b>3. Migration und Bildung als Forschungsbereich der Kultur- und Sozialanthropologie in Österreich</b>          | <b>30</b> |
| <b>4. Das österreichische Schulsystem</b>                                                                        | <b>32</b> |
| 4.1. Das Konzept der Kooperativen Mittelschule                                                                   | 35        |
| <b>5. Migration und Bildung in Österreich und Wien</b>                                                           | <b>36</b> |
| 5.1. „Das Erbe der Gastarbeit“ – „GastarbeiterInnenpolitik“ und Integration in das Schulsystem                   | 38        |
| 5.2. Mangelhaftes Datenmaterial zu Migration                                                                     | 42        |
| 5.3. Die aktuelle Lage in Österreich                                                                             | 44        |
| 5.4. Die aktuelle Lage in Wien                                                                                   | 49        |
| <b>6. Gesellschaftspolitische Theorien im Kontext der Ungleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund</b> | <b>51</b> |
| 6.1. Die Illusion der Chancengleichheit – Bourdieu                                                               | 51        |
| 6.1.1. Das Bildungssystem und das System der Determinanten                                                       | 56        |
| 6.2. Primäre und Sekundäre Effekte als Teilbereich der Bildungsentscheidung – Boudon                             | 57        |
| 6.3. Institutionelle Diskriminierung im österreichischen Schulsystem –                                           |           |

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Gomolla / Radtke                                                                                 | 60         |
| 6.4. Die drei gesellschaftspolitischen Ansätze im Zusammenhang                                   | 64         |
| <b>7. Feld und Methoden der Forschung</b>                                                        | <b>66</b>  |
| 7.1. Teilnehmende Beobachtung                                                                    | 69         |
| 7.2. Die quantitative Befragung der Jugendlichen als Methode                                     | 71         |
| 7.3. Die qualitativen Interviews als weiteres Mittel zur Datengewinnung                          | 73         |
| <b>8. Sozioökonomische Situation der Wohnbevölkerung im 15. Bezirk und 23. Bezirk</b>            | <b>75</b>  |
| <b>9. Mikroperspektive Schule und Klassenzimmer</b>                                              | <b>77</b>  |
| 9.1. Besonderheiten des Forschens in der „eigenen“ Gesellschaft                                  | 78         |
| 9.2. Das Schulprofil KMS Friesgasse im 15. Wiener Gemeindebezirk                                 | 79         |
| 9.3. Das Schulprofil der KMS Dirmhirngasse im 23. Wiener Gemeindebezirk                          | 81         |
| <b>10. Ergebnisse</b>                                                                            | <b>83</b>  |
| 10.1. Die Bedeutung der kulturellen Herkunft ermittelt durch die quantitative Analyse            | 87         |
| 10.1.1. Ausbildung der Eltern                                                                    | 88         |
| 10.1.2. Ausbildung vorhandener älterer Geschwister                                               | 89         |
| 10.1.3. Der geplante Bildungsweg der untersuchten Jugendlichen nach dem Besuch der 8. Schulstufe | 90         |
| 10.2. Die Bedeutung der kulturellen Herkunft ermittelt durch die qualitative Analyse             | 93         |
| 10.2.1. Eltern                                                                                   | 93         |
| 10.2.2. Ratschläge der Eltern                                                                    | 96         |
| 10.2.3. Der Einfluss älterer Geschwister                                                         | 99         |
| 10.2.4. FreundInnen                                                                              | 100        |
| 10.2.5. Lehrpersonal, Schule und das Fach Berufsorientierung                                     | 103        |
| 10.3. Die Schulklassen in Zusammenhang mit dem sozialen Charakter der Bezirke                    | 105        |
| <b>Conclusio</b>                                                                                 | <b>107</b> |
| <b>Quellenverzeichnis</b>                                                                        | <b>109</b> |
| <b>Anhang</b>                                                                                    | <b>120</b> |

## **Abkürzungsverzeichnis und Erläuterungen der Schultypen<sup>1</sup>**

**AHS** - Allgemein Bildende Höhere Schule: achtjährige Schule mit Maturaabschluss

**BHS** - Berufsbildende Höhere Schule: weiterführende fünfjährige berufsbildende Schule nach der 8. Schulstufe mit Maturaabschluss

**BMS** - Berufsbildende Mittlere Schule: weiterführende Schule ohne Maturaabschluss (Fach- oder Handelsschulen)

**FH** - Fachhochschule: Hochschulform mit dem Abschluss eines akademischen Titels (Bachelor oder Master)

**FMS** - Fachmittelschule: weiterführende einjährige Schule nach der 8. Schulstufe, die als Entscheidungshilfe für den zukünftigen Ausbildungsweg dienen soll.

**HS** - Hauptschule: vierjährige Schule ab der 4. Schulstufe

**HTL** - Höhere Technische Lehranstalt: weiterführende technische Berufsausbildung mit Maturaabschluss

**HAK** - Handelsakademie: weiterführende fünfjährige Schule nach der 8. Schulstufe mit wirtschaftlichem Schwerpunkt und Maturaabschluss

**KMS** - Kooperative Mittelschule: Schultyp, der Elemente der HS und AHS miteinander verbindet, um dem selektiven Charakter des österreichischen Bildungssystem entgegen zu wirken (hierbei geht es allerdings nicht um das Modell der Gesamtschule).

**NMS** - Neue Mittelschule: Beinhaltet ähnliche Elemente wie die KMS, nur zielt dieses Schulmodell mehr auf eine strukturellere, breitflächigere Reform ab, die eine pädagogische Neuausrichtung der Schulen der Sekundarstufe I fordert. Dies enthält auch die Forderung nach einer Gesamtschule.

<sup>1</sup> Das Abkürzungsverzeichnis beinhaltet jene Schultypen, die in dieser Arbeit oft Erwähnung finden und ist deshalb keine vollständige Liste des österreichischen Bildungssystems.

**POLY** - Polytechnische Schule: weiterführende einjährige Schule nach der 8. Schulstufe, die dazu dient, das 9. Pflichtschuljahr zu absolvieren und auf eine Berufslehre vorzubereiten.

## Einleitung

„A well educated population is essential to a country's economic and social development. Societies therefore have an intrinsic interest in ensuring that children and adults have access to a wide variety of educational opportunities.“ (OECD 2010: 294)

Das Zitat der Organisation of Economic Co-operation and Development in der 2010 veröffentlichten Studie „Education at a Glance“ zeigt, dass es für eine erfolgreiche Entwicklung einer Gesellschaft wichtig sein sollte, gleiche Chancen im Bildungsbereich für alle anzubieten. In Österreich ist dies momentan nicht der Fall unter anderem weil Bildung stark mit der sozialen und kulturellen Herkunft von Individuen verknüpft ist. So besucht zum Beispiel ein weitaus geringerer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund eine weiterführende höhere Schule (vgl. Statistik Austria 2011).

Daher werde ich in meiner Arbeit das österreichische Bildungssystem in Hinblick auf die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund analysieren. Die Forschung bezieht sich dabei auf zwei 8. Schulstufen im 15. und 23. Wiener Gemeindebezirk in den Kooperativen Mittelschulen Friesgasse und Dirmhirngasse. Dabei fokussierte ich auf die Zukunftspläne der Jugendlichen in den beiden ausgewählten Kooperativen Mittelschulen.

Diese Arbeit setzt sich zusammen aus dem Zugang der Wissenschaft zum Thema Migration und Bildung, beschreibt die Situation der Jugendlichen in den beiden beforschten Klassen und verdeutlicht Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die kulturelle Herkunft. Da vor allem der schulische Bereich Defizite in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweist, ist es aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht wichtig, diesem Themenbereich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Denn besonders weltweite Veränderungen durch Globalisierung und Migration sind bedeutende Aspekte innerhalb dieses Faches und beeinflussen verschiedenste gesellschaftliche Prozesse.

Aufgezeigt werden weiters Ursachen für die Bildungsentscheidung anhand des sozialen Umfeldes und die selektiven Mechanismen des österreichischen Schulsystems, das besonders massive Auswirkungen auf Personen aus bildungsfernen Familien hat. Außerdem wird das Schulmodell der KMS wissenschaftlich genauer untersucht, da dieses als aufweichende Schnittstelle zwischen der Allgemein Bildenden Höheren Schule und der Hauptschule fungiert.

Den Abschluss bilden die in den Forschungsfragen erarbeiteten Analysen, die anhand der empirischen Arbeit diskutiert werden. Die dabei angewendeten Methoden setzen sich aus teilnehmender Beobachtung, quantitativen Fragebögen und qualitativen Interviews zusammen.

Bei der Untersuchung standen folgende vier Forschungsfragen im Mittelpunkt:

1. Welche Zukunftsperspektiven haben SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in Wien? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?
2. Inwiefern gibt es Zusammenhänge in Bezug auf die kulturelle Herkunft der Jugendlichen?
3. Welchen Einfluss hat das soziale Umfeld der Jugendlichen in Hinblick auf die Bildungsentscheidung nach der 4. Klasse?
4. Inwieweit beschäftigt sich die Schule mit der kulturellen Herkunft der SchülerInnen?

Generell soll diese Arbeit einen Beitrag zur Bewusstseinsstärkung in Hinblick auf das Thema Migration im schulischen Bereich schaffen, denn es ist wichtig, SchülerInnen mit Migrationshintergrund als zugehörigen Teil zu sehen, deren Förderung eine Investition für die Zukunft unserer Gesellschaft ist.

## Begriffsklärungen

Einige der in meiner Arbeit immer wieder verwendeten Begriffe werden in den Sozialwissenschaften unterschiedlich definiert und verlangen vorab eine genaue Beschreibung. Im Folgenden werden diese Begriffe kurz vorgestellt und in den Kontext dieser Arbeit eingebettet. Dabei stütze ich mich vor allem auf Beschreibungen aus dem Bereich der KSA.

### Migration

Einer der grundlegendsten Begriffe meiner Arbeit ist der Begriff *Migration*, der von dem lateinischen Wort „migrare“, übersetzt „wandern“, abstammt. In den Sozialwissenschaften wird dies als eine räumliche Bewegung von einzelnen oder mehreren Personen (auch Gruppen) verstanden, die den Lebensmittelpunkt verändert und einen dauerhaften Wohnortswechsel mit sich bringt. Dabei ist die Unterscheidung zwischen „Immigration“ (Einwanderung) und „Emigration“ (Auswanderung) von besonderer Bedeutung (vgl. Han 2000: 7-8). Selbiges veranschaulicht auch Elisabeth Strasser:

„Migrationen sind komplexe soziale Prozesse, die sowohl die migrierenden und nicht-migrierenden Personen betreffen, als auch die Gesellschaften und Orte, in und zwischen denen sich die Menschen bewegen.“ (Strasser E. 2009: 15)

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen des Begriffes der Migration, die von den jeweiligen Disziplinen, Kontexten und verschiedenen Standpunkten abhängig ist. Ich stütze mich auf folgende Definition, die durch ihren überblicksartigen Zugang dem Anspruch dieser Diplomarbeit entgegen kommt: „Migration bezeichnet eine räumliche Bewegung zur Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen oder Gruppen über eine bedeutsame Entfernung.“ (Fassmann 2003: 10)

Weiters wurden unterschiedliche Typologien des Begriffes festgelegt, die zur Orientierung innerhalb der Sozialwissenschaften hilfreich sind, um Vergleiche und gegenseitiges Verständnis der Thematik zu ermöglichen. Diese beziehen sich vor allem auf räumliche und zeitliche Faktoren sowie die Ursachen von Migration. Die räumliche Bewegung lässt sich in mehrere Kategorien unterteilen: internationale, interne, regionale und Binnen- Migration. Das bedeutet beispielsweise, dass Personen, die regelmäßig zu ihrem Arbeitsplatz pendeln, nicht zu MigrantInnen gezählt werden. Weiters ist es wichtig, zeitliche Kriterien mit zu bedenken,

da zwischen permanenter, temporärer und saisonaler Migration zu unterscheiden ist. Wenngleich eine starre Zuteilung schwierig ist, da beispielsweise permanente Migration in der Pension doch wieder saisonal werden kann. Ebenso ist ausschlaggebend, ob die Migration freiwillig (freie Entscheidung) oder erzwungen (durch Krieg, Vertreibung etc.) herbeigeführt wurde. Die letzte Unterscheidung ist ebenfalls sehr umstritten, denn es gibt Situationen, in denen nicht festgestellt werden kann, ob die Person aus freien Stücken zur Migrantin oder zum Migrant geworden ist, oder ob eine Form des Zwangs ausschlaggebend war (vgl. Strasser E. 2009: 17-18). Brettell sieht das in diesem Zusammenhang so:

„All of these types encompass theories about the motivations for migration, about how migration is shaped by local, regional, national, and international economies, about the linkages between sending and receiving societies, and about the relationship between migration on the one hand and family structure and household strategies on the other.“  
(Brettell 2008: 99)

Diese Einteilung von verschiedenen Arten der Migration in der Wissenschaft ist hilfreich, um sich orientieren zu können, wobei die einzelnen Faktoren sich gegenseitig beeinflussen und sehr komplexe Realitäten beinhalten und eindeutige Zuschreibungen meist nicht möglich sind. Auch die United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) betont, dass es keine einheitliche, rechtlich gültige Bezeichnung für Migration oder den Begriff MigrantIn gibt und dass je nach Kontext die Definition variiert. Beispielsweise entscheidet in Österreich der Aufenthaltstitel über die Situation einer Person, der für bestimmte Zeit vergeben wird (vgl. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation 1995-2011).

### **Personen mit Migrationshintergrund**

Eine weitere Bezeichnung im Migrationskontext dieser Diplomarbeit ist die *Person mit Migrationshintergrund* oder *Personen mit Migrationserfahrung*. Damit sind in dieser Arbeit immer Personen bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Österreich geboren wurde, gemeint. Es gibt in wissenschaftlichen Publikationen auch Definitionen, die erst dann von einer Person mit Migrationshintergrund sprechen, wenn beide Elternteile nicht in Österreich geboren sind. Je nach AutorIn variiert diese Begriffsbeschreibung, deshalb ist es relevant darzulegen, an welcher Lesart ich mich in meinem Themenkomplex orientiere.

Weiters wird innerhalb dieser Begrifflichkeit zwischen 1., 2. und 3. Generation unterschieden. Zur 1. Generation gehören jene Personen, die nicht in Österreich geboren sind

und sich mit einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft dauerhaft niedergelassen haben. Die 2. Generation definiert sich sowohl über das aktuelle Aufenthaltsland als auch das Geburtsland, da damit Personen gemeint sind, die in Österreich geboren wurden und wobei mindestens ein Elternteil nach Österreich immigriert ist. Ebenfalls werden Personen dazu gezählt, die bis zum 6. Lebensjahr nach Österreich eingewandert sind (vgl. Strasser E. 2009: 21). Streissler und Tošić beschreiben diese 2. Generation als eine Personengruppe, die sich in einer besonderen Situation befindet, da sie sich zwischen Herkunftsland und Aufnahmeland (oder mehreren Ländern) bewegen. Das bezieht sich nicht nur auf den physischen Aspekt. Personen, die dieser Generation angehören, sind mit speziellen Herausforderungen und Problemen konfrontiert wie beispielsweise mit Fragen rund um Identität (vgl. Streissler / Tošić 2009: 185). Als 3. Generation werden schließlich die Nachkommen der 2. Generation bezeichnet. Allerdings gibt es kaum statistisches Material über diese Gruppe. Das mangelhafte Datenmaterial betrifft, wie in dieser Arbeit noch genau veranschaulicht wird, auch die 2. Generation.

Herzog-Punzenberger betont, dass das Bewusstsein dieser verschiedenen Kategorien wichtig ist, weil dadurch Familiengeschichten verbunden mit Migration differenzierter betrachtet werden können und dies zu einem besseren Verständnis einzelner Lebenslagen dient (vgl. Herzog-Punzenberger 2003a: 8).

Den Begriff *Personen mit Migrationshintergrund* möchte ich vorwiegend in der oben beschriebenen Art und Weise meiner Diplomarbeit verwenden, dennoch ist es mir wichtig die allgemeine internationale Definition eines/einer *MigrantIn* kurz zu erläutern. Die UNESCO beschreibt eine/n *MigrantIn* als „any person who lives temporarily or permanently in a country where he or she was not born, and has acquired some significant social ties to this country.“ (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation 1995-2011) Anhand einer Kategorisierung von *MigrantInnen*, ist es möglich international eine grobe Einteilung zu machen.

- *ArbeitsmigrantInnen*: Personen, die aufgrund von Arbeitsmangel im Heimatland in ein anderes Land einreisen und oft von dort Geld nach Hause schicken.
- *hochqualifizierte MigrantInnen* oder *BusinessmigrantInnen*: Personen mit speziellen Qualifikationen, die im Zielland nicht ausreichend vorhanden sind und es deshalb ein Interesse gibt diese Leute ins Land zu bekommen.
- *irreguläre/illegale/undokumentierte MigrantInnen*: Personen, die in ein Land ohne die notwendigen Papiere oder Erlaubnis einreisen.

- *Flüchtlinge und Asylsuchende*: Personen, die aus verschiedenen Gründen gezwungen sind ihr Land zu verlassen. Eine genauere Definition bietet die Genfer Flüchtlingskonvention des UNHCR.
- *Familienzusammenführung*: findet statt wenn Personen aufgrund von bereits immigrierten Familienmitgliedern nachwandern.
- *rückgekehrte MigrantInnen*: Personen, die nach einer bestimmten Zeit wieder in ihr herkömmliches Heimatland zurückkehren (vgl. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation 1995-2011).

## **AusländerIn**

Der Begriff *AusländerIn* wird oft im gleichen Kontext verwendet wie *MigrantIn*, beschreibt aber ausschließlich Personen, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Häufig werden diese auch als „Fremde“ bezeichnet, meist um medial oder politisch zu polarisieren.

„Gerade im politischen und alltäglichen Sprachgebrauch sollte der Begriff des ‚Fremden‘ jedoch mit Vorsicht verwendet werden, beinhaltet er doch eine negative Konnotation, die eine künstliche Distanz und ein essentielles ‚Anders-Sein‘ bzw. ‚Fremd-Sein‘ impliziert.“ (Strasser E. 2009: 21)

Generell gilt in Österreich das *ius sanguinis* oder Abstammungsprinzip, wonach der Staat dann die Staatsbürgerschaft an Personen vergibt, derer Eltern selbst im Besitz der Staatsbürgerschaft sind. Im Gegensatz dazu gibt es in anderen Ländern das *ius soli*, wo die Staatsbürgerschaft vom Geburtsort abhängig ist (z.B. in Frankreich) (vgl. Strasser E. 2009: 21-22).

## **1. Forschungsdesign und Zugang zum Forschungsfeld**

In Österreich haben Kinder mit Migrationshintergrund, oder Kinder deren Eltern einer bildungsfernen Schicht angehören, geringere Chancen eine höhere Bildungslaufbahn einzuschlagen. Ein Großteil der betroffenen Kinder beendet bereits nach Absolvierung des Pflichtschulabschlusses ihre Schullaufbahn, und sie verlassen somit frühzeitig das österreichische Bildungssystem. Da diese Ausstiegsquote signifikant Kinder mit Migrationshintergrund betrifft, kann von einer Chancenungleichheit im österreichischen Bildungswesen ausgegangen werden, welches Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern einheimischer Eltern diskriminiert (vgl. Armutskonferenz 2010). 30% der

ausländischen StaatsbürgerInnen, 21% der Eingebürgerten und 22% der Personen mit Pflichtschulabschluss gehören zu jenen Risikogruppen, die von Armut betroffen sind. Im Vergleich liegt die Armutsgefährdung bei Personen, die in Österreich geboren sind und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen bei 11% und ist damit deutlich geringer als bei ausländischen StaatsbürgerInnen oder Eingebürgerten (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2010: 6-9).

Diese Chancenungleichheit hat auch Auswirkungen auf zukünftige Lebensbereiche der betroffenen Personen. Wer nicht gut gebildet und ausgebildet ist, hat ein geringes Einkommen und in Folge weniger Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Armutskonferenz ist ein seit 15 Jahren bestehendes Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich, dass immer wieder Statistiken erstellt und die aktuelle Lage thematisiert. Laut einer Studie, die im Rahmen der achten Armutskonferenz präsentiert wurde, öffnet sich diese Schere der Ungleichheit immer weiter und bewirkt, dass Personen mit Migrationshintergrund in Österreich zunehmend armutsgefährdet sind (vgl. Armutskonferenz 2010).

Auch der 2. Österreichische Migrations- und Integrationsbericht, herausgegeben von Heinz Fassmann, zeigt die Problematik der mangelnden Integration von Personen mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem auf. Die betroffenen Personen haben demnach Schwierigkeiten sich im späteren Arbeitsleben zu etablieren, und es kommt in weiterer Folge zu einer Exklusion am Arbeitsmarkt und an der soziokulturellen Teilhabe. Diese Chancenungleichheit gilt es strukturell und institutionell zu kompensieren. Dafür gibt es viele Faktoren, die für diese Situation verantwortlich sind (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 227-233).

„Aufgrund von Benachteiligungen, die in der Migrations- und Integrationspolitik der jeweiligen Aufnahmeländer ebenso wie in historischen Zusammenhängen begründet sind, ist ein Großteil der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu den benachteiligten SchülerInnen und somit zu den BildungsverliererInnen zu zählen.“  
(Binder 2004: 51)

Somit reproduziert und erhält die Institution Schule diese Form von institutioneller Diskriminierung für Personen mit Migrationshintergrund in Österreich aufrecht. Obwohl Einbürgerungen seit den 1990er Jahren stark zugenommen haben, gibt es nur wenige integrierende Maßnahmen innerhalb des österreichischen Bildungssystems in Bezug auf sprachliche, kulturelle und religiöse Aspekte. Trotz hoher Präsenz der Themen Migration, Integration und Bildung während Wahlkampfzeiten, vor allem bei rechtspopulistischen

Parteien, gibt es nur wenig Interesse von Seiten der Forschung (vgl. Herzog-Punzenberger 2007a: 232-244). Ebenso kritisiert Herzog-Punzenberger die schlechten Statistiken und ungenauen Zahlen bezüglich Migration und Personen mit Migrationshintergrund sowohl national als auch international, da diese Kategorie oftmals nicht vorkommt und wenn dann mit zu wenig differenzierten Kriterien. Daher ist es schwierig Vergleiche zu ziehen, beziehungsweise Integrationsprozesse zu beobachten. Statistische Angaben zum Thema Migration sollten daher stets genau überprüft und hinterfragt werden (vgl. Herzog-Punzenberger 2007b: 242).

Diesem Desinteresse entgegenzuwirken, ist einer der Ansprüche dieser Diplomarbeit. Ich beleuchte die derzeitige Situation an den Pflichtschulen in Wien und erläutere exemplarisch welche Pläne, Aussichten oder Zukunftsvorstellungen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in der vierten Klasse einer KMS haben. Da es in Wien eine große Vielfalt an Schulen gibt und ich im Rahmen meiner Arbeit nur einen kleinen Ausschnitt der Thematik darstellen kann, werde ich zwei ausgewählte KMS im 15. und 23. Wiener Gemeindebezirk für meine Forschung heranziehen. Aufgrund der sozialen Disparitäten dieser beiden Bezirke, ist es mir möglich, mich bei meiner Untersuchung vor allem auf den Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der SchülerInnen und ihren Zukunftsentscheidungen zu konzentrieren. So ist es mir ein Anliegen, die Aussagen der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund an diesen beiden Schulen zu vergleichen und eventuelle Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede in einem größeren sozialen Feld zu verorten.

Die Forschungsfragen meiner Diplomarbeit beziehen sich zunächst auf allgemeine Daten der zwei ausgewählten Schulen, um demografische Informationen bezüglich der Herkunft der SchülerInnen zu erheben. Hierbei beziehen sich diese Daten auf den Schultyp der Kooperativen Mittelschule. Die KMS gibt es es seit 1999 in Wien gibt mit dem Ziel Unterschiede zwischen Allgemein Bildenden Höheren Schulen und Hauptschulen aufzuweisen. Ich habe die individuelle Situation der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund anhand von quantitativen Fragebögen und qualitativen Interviews in den 4. Klassen genauer beleuchtet. Die SchülerInnen der KMS, alle im Alter von 13 bis 15 Jahren, befinden sich in einer besonderen Situation, denn hier entscheidet sich welchen weiteren Bildungsweg sie einschlagen werden. Die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten werden in den weiterführenden Kapiteln behandelt.

Für die Durchführung der Forschung wurde in beiden Schule eine 4. Klasse besucht. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Diplomarbeit schien mir dies angemessen. Die

genauere Untersuchung in den Klassen diene zur Beantwortung der Forschungsfragen in Hinblick auf das soziale Umfeld der SchülerInnen und der Beeinflussung desselben, um in weiterer Folge auch die Zukunftspläne und Wünsche der Befragten darlegen zu können.

Für meine Forschung hat sich die Methode der teilnehmenden Beobachtung nach Bronislaw Malinowski angeboten, sie ist ein wichtiges methodisches Instrumentarium der KSA. So können soziale Prozesse, die nicht direkt quantitativ oder qualitativ messbar sind, in die Forschung mit einbezogen werden.

„Es existiert mit anderen Worten eine Reihe sehr wichtiger Phänomene, die möglicherweise nicht durch Befragung oder Auswertung von Dokumenten in Erfahrung zu bringen sind, sondern in ihrer vollen Wirklichkeit beobachtet werden müssen.“ (Malinowski 1979: 42)

Dies ermöglichte mir vor den qualitativen Einzelinterviews eine soziale Beziehung zwischen mir als Forscherin und den SchülerInnen herzustellen war ich in den Klassen immer wieder präsent, das erleichterte mir den Zugang zu den einzelnen (vgl. Hauser-Schäublin 2008: 37-38). Die hierfür angewendeten Methoden werden weiter unten noch genau erläutert.

Diese Arbeit basiert auf drei wesentlichen theoretischen Ansätzen, die:

- *Rational-Choice-Theory* (Raymond Boudon, 1974)
- *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem* (Mechtild Gomolla, Frank-Olaf Radtke, 2009) und
- *die Illusion der Chancengleichheit* (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, 1964/1971).

Die *Rational-Choice-Theory* beschäftigt sich vor allem mit Modellen der rationalen Entscheidungsfindung und unterscheidet zwischen dem Kosten-Nutzen-Modell (Statuserhalt) und den Opportunitätskosten (Kosten der Bildungsnutzung). Das Motiv der Bildungsentscheidung ist oftmals die Erhaltung des Status der Eltern. Der Soziologe und Philosoph Raymond Boudon unterscheidet hierfür zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit. Als primäre Effekte werden jene bezeichnet, die den Status der Herkunftsfamilie als Ursache für die Bildungsentscheidung sehen und das schulische Leistungsgefälle dadurch mit familiärer Sozialisation in Verbindung steht. Sekundäre Effekte beschreiben die Bildungsentscheidung abhängig von dem Verlangen nach Erhalt des Status der Eltern. Wichtig ist, dass es sich nicht um die Bildungswilligkeit der

einzelnen Personen handelt, sondern um die objektiven Möglichkeiten, die das Elternhaus durch die eigene soziale Lage bieten kann (vgl. Boudon 1974). In Bezug auf meine Diplomarbeit und die damit verbundene empirische Forschung erscheinen mit sowohl die primären Effekte als auch die sekundären Effekte relevant. Durch das Erfragen des Bildungsweges und des Berufs der Eltern, vorhandener Geschwister und FreundInnen kann dies erörtert werden.

Als ergänzenden theoretischen Ansatz bezieht die Theorie der *Institutionellen Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem* nicht berücksichtigte Elemente mit ein. Folgende Faktoren spielen hierbei eine bedeutende Rolle: kulturelle Diskriminierung durch elterliche Bildungsvererbung und institutionelle Diskriminierung durch die Selektion des Bildungssystems, das in Österreich vor allem durch das Angebot verschiedener Schultypen, die sich in der Qualität unterscheiden, gegeben ist (vgl. Gomolla / Radtke 2009). Da MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem einer benachteiligten Gruppe angehören, ist es für mich interessant in meiner empirischen Forschung die Gründe für die Entscheidung des zukünftigen Bildungsweges von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund herauszufiltern und zu vergleichen.

Anhand von Pierre Bourdieus und Jean-Claude Passerons theoretischem Zugang der *Illusion der Chancengleichheit* wird zusätzlich der Zusammenhang zwischen ererbtem familiärem kulturellem Kapital und Schulerfolg aufgezeigt. Mit höherer Bildung steigt auch das kulturelle Kapital. Ebenso haben Bildungssysteme im Allgemeinen den Anspruch, neutral und autonom zu sein. Diese Theorie bezeichnet dies als Illusion, und dies betrifft auch das österreichische Bildungssystem. Die sich daraus ergebenden Auswirkungen der Betroffenen soll ebenfalls in dieser Diplomarbeit veranschaulicht werden (vgl. Bourdieu / Passeron 1964).

## **2. Die Entwicklung des Forschungsfeldes Migration in der Geschichte der Kultur- und Sozialanthropologie**

Migration ist ein globales Phänomen, das sich in der Geschichte wie ein roter Faden durch jegliche Epoche zieht. Vom JägerInnen- und SammlerInnentum in der Steinzeit, über den Sklavenhandel im 17. und 18. Jahrhundert bis hin zu den Bevölkerungsbewegungen des 20. Jahrhunderts. Somit sind Gesellschaften schon seit jeher mit dieser Thematik konfrontiert und unterlagen immer den sozialen und kulturellen Veränderungen ihrer Zeit.

„While movements of people across borders have shaped states and societies since time immemorial, what is distinctive in recent years is their global scope, their centrality to domestic and international politics and their enormous economic and social consequences.” (Castles / Miller 2009: 3)

Die Wissenschaft allerdings begann sich erst in den USA der 1920er an der Universität Chicago mit diesem Phänomen zu befassen. Mittlerweile ist der Bereich Migrationsforschung in der KSA zu einem der nachhaltigsten Themen unserer Zeit geworden. Die Auseinandersetzung mit Migration, Flucht, Integration, Ethnizität und Transnationalismus sind daher von großer Bedeutung in allen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Strasser E. 2009: 15-16).

Im Zusammenhang mit Migration und Gender ist signifikant, dass Frauen und Kinder lange Zeit von der Forschung ignoriert wurden und als „Anhängsel“ der Männer betrachtet wurden, obwohl Frauen mindestens genau so oft wandern. Der Begründer der Migrationsforschung in den Sozialwissenschaften Ernest George Ravenstein untersuchte mit seinem Werk „The Laws of Migration“ die Binnenmigration in Großbritannien und berücksichtigte damals die Geschlechter, indem er feststellte, dass Frauen mehr wandern als Männer, aber über kürzere Strecken (vgl. Markom 2009: 31). Erst seit Mitte der 1970er gibt es einen genderspezifischen Ansatz, der sich vor allem damit beschäftigt, dass weibliche Migrantinnen einer Mehrfachdiskriminierung unterliegen aufgrund ihrer Weiblichkeit, der Tatsache, dass sie gewandert sind sowie die Zugehörigkeit zu einer anderen ethnischen Gruppe und Klasse. Weiters werden Asymmetrien aufgezeigt, die unterschiedliche Mobilität für Migrantinnen schaffen und zu verschiedenen Auswirkungen für Frauen und Männer führen. Ebenso kann dies die Möglichkeiten im Aufnahmeland beeinflussen (vgl. Parnreiter 2000: 41-42). Auch heute kritisieren ForscherInnen eine Benachteiligung des genderspezifischen Ansatzes in der Migrationsforschung:

„Indeed our own experiences as female scholars of migration promoting the importance of gender we have personally experienced its marginalization. It occurs in a variety of ways such as the delegation of gender issues to a single panel at a conference (usually on the last day), the paucity of male attendees at these panels, the practice of researching and writing only about women migrants while characterizing such work as ‚gender‘, and the undervaluation of the qualitative data that largely inform gender analyses.” (Mahler / Pessar 2009: 206)

In Hinblick auf die allgemeine Bedeutung der Migrationsforschung in der KSA liegt die Betonung stets auf einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Phänomen Migration. Konzepte beziehungsweise Theorien aus verschiedenen Disziplinen, wie beispielsweise Anthropologie, Ökonomie, Geschichte und Politik, sollen herangezogen und miteinander verwoben werden (vgl. Tošić 2009 / Six-Hohenbalken: 10-11). Migration ist ein globales Phänomen und als sehr komplex zu verstehen, deshalb empfiehlt Parnreiter bei der Erforschung einen Methoden-Mix, der verschiedene Perspektiven beleuchtet. Auch das Anwenden mehrerer Theorien ist notwendig, um ein ausreichendes Bild dieser Thematik zeichnen zu können (vgl. Parnreiter 2000: 26-27). So beschreibt auch die UNESCO:

“Migration is an important factor in the erosion of traditional boundaries between languages, cultures, ethnic group, and nation-states. Even those who do not migrate are affected by movements of people in or out of their communities, and by the resulting changes. Migration is not a single act of crossing a border, but rather a lifelong process that affects all aspects of the lives of those involved.” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation 1995-2011)

Die wichtigsten Faktoren in Bezug auf Migration laut Caroline Brettell sind: Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Gründe, warum Menschen migrieren, in welcher Lebensphase sie sich zu diesem Zeitpunkt befinden, Form der Migration (z.B. national, zeitlich begrenzt) sowie Einfluss der globalen Ökonomie und politische Ereignisse, die Bevölkerungswanderungen auslösen. All diese Faktoren müssen vergleichend betrachtet werden, um den Prozess der Migration besser verstehen zu können.

Bis in die 1960er war Migration als Forschungsbereich in der Anthropologie weniger verbreitet. Brettell bezeichnete diese Phase als „sedentarist bias“, also Sesshaftigkeit als Normalität. Beispielsweise forschte Margret Mead in Manus, Neu Guinea, wo sie empirisch feststellte, dass 52% der Männer zwischen 15 und 45 Jahren zwei bis sieben Jahre von ihren Dörfern fernbleiben, um zu arbeiten. Daher wurde Mobilität zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, nicht näher darauf eingegangen, was die Auswirkungen auf die Gesellschaft betrifft. Vorhandene soziale und kulturelle Prozesse wurden oft nur oberflächlich betrachtet. Es gab viele solcher Forschungen, die andere Kulturen als zeitlos und unberührt von der restlichen Welt darstellten. Erst nach und nach kamen AnthropologInnen weg von den Vorstellungen der begrenzten, unveränderlichen und homogenen Einheiten (vgl. Brettell 2000: 97-98). Heutzutage sind Migrationsthemen in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen allgegenwärtig und:

„Rechtsordnungen werden durch transnationale Mobilität ebenso berührt wie politische Systeme, staatliche und nichtstaatliche Institutionen ebenso wie das Alltagsgeschehen in urbanen und ruralen Räumen. Migrationsforschung, die nicht bei Detailfragen stehen bleiben will und die sich das Ziel setzt, Ursachen und Folgen von Migration eingehend zu erforschen, wird deshalb unweigerlich an Grenzen stoßen.“  
(Wicker 2003: 13)

Seit den 1970ern weitete sich Migrationsforschung weiter aus und ForscherInnen versuchten, Migration transkulturell zu erfassen. Nach und nach breitete sich dieser Forschungsbereich auch auf Europa, USA, Australien und den Mittleren Osten aus. Zahlreiche ethnographische Monographien erschienen in diesem Bereich. Unterdessen hat sich in der Migrationsforschung eine besondere Erkenntnistheorie herausgebildet, die eine Reihe von bestimmten Fragen aufwirft. Einerseits versuchen AnthropologInnen herauszufinden, woher ein/e MigrantIn kommt beziehungsweise wohin er/sie geht. Hierbei ist es von Bedeutung zu untersuchen, wie Personen in ihren Herkunftsorten auf globale Prozesse ansprechen oder nicht ansprechen. Für die KSA typisch ist, dass sich die ForscherInnen weniger auf Migrationsbewegungen fokussieren, sondern vielmehr auf den/die MigrantIn als individuelle Person. Andererseits ist auch Kultur ein wesentlicher Aspekt in der Migrationsforschung und vor allem die Wechselwirkung zwischen Vorstellungen und Verhalten innerhalb einer ethnischen Gruppe sowie soziale Beziehungen untereinander. So legten AnthropologInnen in ihrem Forschungsbereich einen Schwerpunkt auf Adaption und kulturelle Veränderung. Die Formen von sozialer Organisation sind sowohl vom Migrationsprozess als auch von der immigrierten Gruppe abhängig. Brettell betont vor allem, dass MigrantInnen selbst handeln, aber oftmals in ihrem Handeln stark beeinflusst werden. Dies steht immer in Verbindung mit ihren sozialen, kulturellen und geschlechtlichen Positionen (vgl. Brettell 2000: 97-98).

Diese Veränderung der Bedeutung von Migration innerhalb der Gesellschaft und der Wissenschaft stellt auch die KSA vor neue Herausforderungen. Daher ist anzumerken, dass die ersten theoretischen Ansätze zum Thema Migration bedeutend für spätere Überlegungen in der KSA waren allerdings mittlerweile nicht mehr ausreichend sind. Die für diese Diplomarbeit relevantesten und einflussreichsten Theorien in der Geschichte werden in den nächsten Kapiteln zusammenfassend dargestellt.

## **2.1. Diffusionismus**

Das theoretische Konzept des Diffusionismus entwickelte sich Ende des 19. Jahrhunderts als Gegenreaktion zum Evolutionismus und meint, dass man die Geschichte einer „Kultur“ kennen muss, von der gewisse Elemente ausgehen, die von so genannten „Diffusionszentren“ verbreitet werden. Diese „Kulturelemente“ entwickeln sich mit der Zeit und wandern von Gesellschaft zu Gesellschaft (vgl. Eriksen 2001:13). Wichtige Vertreter des Diffusionismus waren Friedrich Ratzel und sein Schüler Leo Frobenius, die besonders auf die Schule der „Kulturkreislehre“ fokussierten, die davon ausging, dass gleichartige „Kulturelemente“ einem „Diffusionszentrum“ entspringen und durch verschiedene Umstände (z.B. Handelsbeziehungen, Wanderungen) verteilen. Diese Annahme war bis in die 1940er in der deutschsprachigen Ethnologie stark vertreten (vgl. Markom 2009: 30). Die diffusionistische Theorie ist der Beginn einer Migrationstheorie, deren Begründer Ratzel ist, und die erstmals von einem Wandern von Gütern, Ideen oder kulturellen Elementen ausgeht (vgl. Panoff / Perrin 2000: 210). Die Fragestellung bezieht sich vor allem auf die Verbindung des Menschen mit der Geologie und Geografie (Anthropogeographie) und den Ursprung der gemeinsamen Entwicklung. Ratzel sah die Menschheit als Ganzheit und erkannte das Bestehen weltweiter Kontakte (vgl. Chevron 2004: 100-101). Es wird angenommen, dass Fortschritt nicht durch innere Möglichkeiten passiert, sondern durch äußere Anstöße. Der Evolutionismus als Gegenkonzept vertritt, dass Dinge sich aus sich selbst heraus entwickeln. Später stellten TheoretikerInnen fest, dass Entwicklungen zwar von außen, aber auch sehr wohl von innen verbreitet werden können (vgl. Rössler 2007: 7-8).

## **2.2. Chicago School und Manchester School**

Die Chicago School in den 1920ern und die Manchester School in den 1940ern und 1950ern waren wichtige Vorläufer der späteren anthropologischen Ansätze in Bezug auf Migration. Dem Bereich Migration als Forschungsgegenstand in der Anthropologie wurde im Vergleich zu anderen Disziplinen erst spät Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Armbruster 2009: 52).

### **Chicago School**

Das erste klassische Assimilationskonzept begründete die Chicago School, deren Hintergrund ein großes Feuer 1871 in Chicago war. Beinahe die ganze Innenstadt wurde zerstört und dies wurde von der Forschung als fiktiver Nullpunkt gesehen, um die Stadtentwicklung

beobachten zu können. Chicago hat eine günstige Lage aufgrund der einfachen Möglichkeit der Verschiffung von Gütern, weshalb in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zehntausende Menschen zuzogen. Auch durch den Aufschwung in der Stahlindustrie wanderten viele EuropäerInnen nach Amerika aus. Die Fragestellung war nun, wie die Expansion einer Stadt unter dem Einfluss der Migration geschieht. Viele theoretische Konzepte entstanden während dieser Zeit und die erste wissenschaftliche Auseinandersetzung, die mit Migration, Stadtsoziologie, Minderheiten und Subkulturen begann.

Beispielsweise beforschten die Soziologen Robert E. Park und William Thomas den Kontakt zwischen den Menschen und die damit zusammenhängenden Veränderungen sowie Kontinuitäten von als ethnisch different erfassten Gruppen. Die Frage war, inwieweit sich MigrantInnen anpassen und dadurch ein „melting pot“, indem die verschiedenen Kulturen miteinander verschmelzen, entsteht. Durch das Stufenmodell „Race Relation Cycle“ versuchen die beiden Forscher die typische Entwicklung zugewanderter Gruppen darzustellen: 1. Stufe *Kontakt* verläuft meist sehr friedlich, 2. Stufe *Wettbewerb* um Arbeitsplätze, Wohnraum. Erste Konflikte treten auf und es kommt zur ersten Form der Anpassung, 3. Stufe *Akkommodation* beschreibt diese Form der Anpassung und meint damit auch sozial überlieferte Traditionen und 4. Stufe *Assimilation*, die von einer Modifikation der eigenen kulturellen Werte, zu Veränderung der Persönlichkeit, welche notwendig ist, um sich der jeweiligen Gesellschaft anzupassen. Diese Stufe meint mehr die kulturelle Angleichung an Traditionen als Anpassung und kann der Lehrmeinung nach erst von der 2. oder 3. Generation erreicht werden.

Eine weitere bedeutende Arbeit der Chicago School ist „The City“ beziehungsweise das Konzept der konzentrischen Kreise von Robert E. Park, Ernest W. Burgess und Roderick D. Mc Kenzie. Der innerste Kreis wird als *Loop* bezeichnet und beinhaltet die inneren Geschäftsviertel. Vom *Loop* umschlossen ist die Zone der meisten Bewegung, wo meist Menschen leben, die ökonomische schlechter gestellt sind, sozusagen MigrantInnen der 1. Generation. Im dritten Kreis, dem *Second immigrant settlement*, leben vor allem EinwanderInnen der 2. Generation, die es schafften das Ghetto zu verlassen und denen ein Aufstieg möglich war. In dem letzten Kreis befinden sich *mittelständische Eigenheime und Vororte*, wo sich MigrantInnen der 2. oder 3. Generation ansiedeln (vgl. Markom 2009: 31-36).

Diese beiden Modelle begannen damit MigrantInnen zu beobachten und Veränderungen durch Einwanderung im gesellschaftlichen Kontext zu verorten. In Bezug auf die

theoretischen Ansätze meiner Diplomarbeit ist interessant, dass bereits das Konzept der konzentrischen Kreise beschreibt, dass die 1. Generation ökonomisch schlechter gestellt ist im Gegensatz zu EinwanderInnen der 2. Generation, die einen gewissen Aufstieg erreichen können. Im letzten konzentrischen Kreis befinden sich MigrantInnen der 2. und 3. Generation, also Personen die schon seit längerer Zeit in Chicago leben. Auch in Österreich ist die ökonomische und soziale Situation der Nachfolgenerationen von Personen mit Migrationshintergrund eine bessere als die der Eltern oder Großeltern. Dies trifft auch auf den Bereich Bildung zu, da die 2. und 3. Generation in Österreich zwar gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund benachteiligt behandelt werden, aber tendenziell einen erfolgreicherem Bildungsweg absolvieren als die zugewanderten Generationen davor. Allerdings gab es zu Zeiten der Chicago School kaum theoretische Überlegungen, in denen es um Personen geht, die auch auf globale Prozesse reagieren. Dies ist mittlerweile ein sehr wichtiger Aspekt in Hinblick auf Konzepte wie beispielsweise Identität und Ethnizität.

„The connections between society and culture, as well as an understanding of community that has both local (micro) and global (macro) dimensions helps to explain how migrants as transnationals can operate in or between two (or more) worlds.”  
(Brettell 2000: 118)

In späteren Kapiteln wird auf die heutige Bedeutung von globalen Prozessen in der Migrationsforschung der KSA, wie beispielsweise Konzepte des Transnationalismus, noch näher eingegangen.

Jedoch gibt es eine von 1918 bis 1922 durchgeführte Untersuchung von William Thomas und Florian Znaniecki, die von polnischen EinwanderInnen in den USA handelt, die eine Verbindung zwischen Einwanderungs- und Herkunftsland herstellt. „The Polish Peasant in Europe and America“ beschäftigt sich mit dem Einfluss des „Kulturschocks“ und des „Kulturkontrasts“, auf die „zweite Sozialisation“ im Einwanderungsland. Die „erste Sozialisation“ passiert in der eigenen „Kultur“ im Herkunftsland. Dabei wird Migration als „individuelle Orientierungslosigkeit“ oder „soziale Desorganisation“ bezeichnet, da sich die Personen im neuen Umfeld zurechtfinden müssen. Weiters fuhr Znaniecki selbst nach Polen um Hintergrundwissen zu erlangen und stellte fest, dass das gemeinsame Auftreten von Polen erst in den USA entwickelt wurde. Durch den Prozess der Migration entwickelten sie eine „eigene Kultur“, welche weder polnisch noch us-amerikanisch war, sondern ein völlig neues Konstrukt (vgl. Markom 2009: 36).

## Manchester School

Die Manchester School beschäftigte sich ab Ende der 1930er mit dem so genannten Kupfergürtel (copper belt), welcher viele Arbeitskräfte anzog und Arbeitsmigration vom Land in die Stadt aktivierte. Deshalb wurde 1938 in Sambia (Südafrika) das Rhode Livingstone Institute gegründet, wo britische AnthropologInnen die Auswirkungen dieser Arbeitsmigration und dem damit einhergehenden soziokulturellen Wandel, untersuchten (vgl. Markom 2009: 39). ArbeiterInnen wurden von weit entfernten ländlichen Gebieten zu den Industrien gebracht und mussten unter schlechten, nicht familienfreundlichen Bedingungen, leben. Die BesitzerInnen der Kupferminen gingen davon aus, dass die Arbeitskräfte nach einer bestimmten Zeit wieder in ihre Dörfer zurück zu ihren Familien kehren. Allerdings blieben viele und ganze Familien siedelten nach, was zu einem Bevölkerungsrückgang in den ländlichen Gebieten führte und somit soziale Strukturen veränderte (vgl. Eriksen 2001: 246). Ebenso legte die Manchester School den Grundstein der Ethnizitätsforschung, da am Kupfergürtel mehr als 70 verschiedene Sprachen gesprochen wurden und daraus diverse Konflikte unter den verschiedenen Gruppen entstanden. Der Begriff „ethnic groups“ entstand und der Zusammenhang von globalen Strukturen mit regionalen Systemen erhielt zunehmend an Bedeutung (z.B. schickten ArbeiterInnen immer wieder Geld in ihre Herkunftsregionen) (vgl. Eriksen 2001: 261-262).

Den tatsächlichen Grundstein für die Ethnizitätsforschung, die auch auf viele theoretische Ansätze wie Integration oder Assimilation in der Migrationsforschung Einfluss hat, wurde mit Fredrik Barths Werk „Ethnic Groups and Boundaries“ begründet. Ethnizität ist für Barth ein soziales Beziehungsverhältnis und ethnische Gruppen beschreibt er als eine Form von sozialer Organisation (vgl. Barth 1969: 10-13).

„The critical focus of investigation from this point of view becomes the ethnic *boundary* that defines the group, not the cultural stuff that it encloses. The boundaries to which we must give our attention are of course social boundaries, though they may have territorial counterparts. If a group maintains its identity when members interact with others, this entails criteria for determining membership and ways of signalling membership and exclusion.” (Barth 1969: 15)

Diese Abgrenzung des „Eigenen“ gegenüber dem „Fremden“ schafft verschiedene Gruppen und in weiterer Folge auch ein Verhältnis zwischen Minderheiten und Mehrheiten. Dabei erhebt die Mehrheit mehr Anspruch auf Macht als die Minderheit. In Hinblick auf die ungleichen Chancen innerhalb des österreichischen Bildungssystems befinden sich

SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in einer vorteilhafteren Position als jene, die einen Migrationshintergrund haben.

„Where one ethnic group has control of the means of production utilized by another group, a relationship of inequality and stratification obtains.” (Barth 1969: 27)

Da auch institutionelle Diskriminierung bei der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Rolle spielt, ist es hier die österreichische Mehrheitsgesellschaft, die an dieser Struktur des Systems etwas ändern könnte. Hier ist die Macht ungleich verteilt mit chancenungleichen Auswirkungen im österreichischen Bildungssystem.

### **2.3. Peasant Studies und Push and Pull Modell**

Den Beginn der Peasant Studies machte Robert Redfield Anfang der 1940er mit dem „folk-urban continuum“. Das Modell geht von einer bipolaren Sichtweise aus, da die Stadt und das Land für Redfield zwei unterschiedliche Lebensweisen beschreiben. Das urbane Gebiet ist modern, das rurale traditionell geprägt. In den 1950ern und 1960ern stieg die Anzahl an empirischen Feldforschungen im Bereich der Peasant Studies und Urban Anthropology, wo es um das Leben der Bauern ging. Allmählich begannen die Menschen, vor allem in Afrika, Karibik und Lateinamerika, sich mehr und mehr vom Land in Richtung Stadt zu bewegen, da es in den Städten mehr Arbeit gab, auch für nicht Ausgebildete. Diese lebten in den Städten häufig in Gemeinschaften ihrer ethnischen Gruppe (vgl. Brettell 2000: 97-98).

Die bereits oben erwähnten Push und Pull Faktoren galten lange Zeit als Erklärungsmuster für Migration. Demnach passiert Migration aufgrund von Faktoren, die Personen dazu veranlasst ihr Herkunftsland zu verlassen (Pushfaktoren) und Faktoren, die Personen beeinflussen ihr Zielland zu wählen (Pullfaktoren). Pushfaktoren sind demografische Gründe (z.B. Abwanderung aufgrund von Frauen- oder Männermangel in gewissen Regionen), politische Unterdrückung oder ökonomische Perspektiven. Als Pullfaktoren zählen beispielsweise die Nachfrage am Arbeitsmarkt, soziale und politische Sicherheit sowie ökonomische Möglichkeiten. Ab den 1980ern fand eine Veränderung in der Migrationsforschung statt und zwar weg von dem Push and Pull Modell, das eine zu statische und ahistorische Sichtweise beinhaltet (vgl. Parnreiter 2000: 26).

## 2.4. Die ökonomischen Ansätze in der Migrationsforschung und die Weltsystemtheorie

Ab den 1960ern und 1970ern wurden ökonomische Gründe für internationale Migration in der Forschung mehr und mehr relevant. Die drei wichtigsten Strömungen möchte ich in diesem Kapitel kurz erläutern.

Die „neoklassische Ökonomie“ als eines der ältesten Konzepte zur Erklärung von Migration, war der Ansicht, dass Personen aufgrund von zu geringem Einkommen ihr Land verlassen. Wichtige Vertreter sind Harris Todaro und George J. Borjas (vgl. Markom 2009: 41). Binnenwanderung und internationale Wanderung sind auf der Makroebene das Ergebnis einer Ungleichzeitigkeit von Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften. Zu viel Angebot an Arbeitskräften verursacht niedrige Löhne und umgekehrt, somit soll die Herstellung des Gleichgewichts durch Migrationsbewegungen passieren (vgl. Parnreiter 2000: 27). Brettell kritisiert diesen Makroansatz, da so MigrantInnen als nicht aktiv Handelnde dargestellt werden, sondern lediglich als passive Personen, die auf ein kapitalistisches System reagieren (vgl. Brettell 2000: 100). Auch Armbruster teilt diese Ansicht:

„Im Zuge der postkolonialen Wanderungen und Gastarbeiteranwerbungen nach 1945 folgte zunächst der ‚Arbeiter‘, der mit der kritischen Migrationsforschung der 70er-Jahre zum ‚entwurzelten Opfer‘ des Kapitalismus mutiert.“ (Armbruster 2009: 53)

Der bestimmende Faktor lag somit nicht mehr auf den kulturellen Aspekten, allerdings sind in der KSA Fragen nach den Auswirkungen von Migration auf kulturelle Veränderungen zentral. Daher beschäftigten sich AnthropologInnen mehr mit der Mikroebene, mit dem Individuum (vgl. Brettell 2000: 3). In Zusammenhang mit der neoklassischen Ökonomie geht es auf der Mikroebene, also dem Individuum ausschließlich um Profitmaximierung. Dies sind die Ursachen für die Selektion ob und wohin gewandert wird, die ökonomischen Bedingungen des Sende- und Ziellandes sowie die Einwanderungspolitik der Zielländer (Parnreiter 2000: 27-28).

Weiters gab es im Bereich der ökonomischen Ansätze in der Migrationsforschung die „Theorie des dualen Arbeitsmarktes“ mit dem Hauptvertreter Michael Piore, der „Zuwanderung aus der Perspektive der Nachfrageseite am Arbeitsmarkt“ verstand (Markom 2009: 42). Dies ist die gegensätzliche These zur neoklassischen Ökonomie, da die ArbeitgeberInnen strategisch vorgehen und nicht die ArbeitnehmerInnen. Zuwanderung durch Nachfrage passiert und dabei spielt Anwerbung eine zentrale Rolle. Es wird davon

ausgegangen, dass es in industrialisierten Ländern zwei Arbeitssegmente gibt: das primäre Arbeitssegment, das gute Arbeitsplätze zur Verfügung stellt und das sekundäre Arbeitssegment, das durch schlechte Arbeitsplätze und Instabilität (geringer Lohn, unregelmäßig, geringes Sozialprestige) gekennzeichnet ist. Der sekundäre Sektor wird von den InländerInnen gemieden, wodurch es zu einem Arbeitskräftemangel kommt, der durch MigrantInnen ausgeglichen werden soll. Diese MigrantInnen akzeptieren die schlechten Bedingungen, weil sie ihre Situation als vorübergehend vermuten und somit Erwerbsarbeit vom sozialen Status trennen. Je länger sie sich in diesem Zustand befinden, desto mehr bröckelt diese Trennung, und es kommt allmählich zu Forderungen verbunden mit der Entstehung von Konkurrenz gegenüber der einheimischen Bevölkerung (vgl. Parnreiter 2000: 28-30).

Der Ansatz der „New Economics of Migration“ von Oded Stark widerspricht dem neoklassischen Modell und hat nicht das wandernde Individuum, sondern die Familie im Mittelpunkt. Es wird davon ausgegangen, dass das Ungleichgewicht nicht bei Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt liegt, da die schlecht funktionierenden Kapital bzw. Kreditmärkte dafür verantwortlich sind (vgl. Parnreiter 2000: 31).

„Wichtig für die Analyse der Migrationsentscheidung ist, laut Stark, auch eine Beschreibung der Transformation des ländlichen Haushaltes, ausgerichtet auf die Subsistenzproduktion hin zur kapitalistischen Produktion.“ (Markom 2009: 43)

Migration wird dabei als Mittel verwendet zur Investition von Haushalt und Versicherung für die Familie, um somit Unsicherheit, relative Verarmung und Risiko zu minimieren. Die Familie ersetzt den fehlenden Versicherungsmarkt, indem eine Tochter oder ein Sohn in die Stadt migriert, da so eine vom Land unabhängige Einkommensquelle erschlossen werden kann. Eine wesentliche Rolle spielen die Rückzahlungen an heimische Haushalte, so genannte Remittances (vgl. Parnreiter 2000: 31-32).

### **Weltsystemtheorie**

Die in den 1970ern aufkommende Weltsystemtheorie setzt Kapitalismus und Globalisierung untrennbar voneinander in Bezug und bezieht historische, politische und ökonomische Verbindungen zwischen Regionen und Ländern mit ein. Wenn es diese gibt, kommt es zur Migration. Wichtige VertreterInnen, wie Immanuel Wallerstein und Saskia Sassen, gehen davon aus, dass es zu einer Peripherisierung ländlicher Regionen kommt, da stetig neue Gebiete in die internationale Arbeitsteilung einbezogen werden und somit traditionelle

Formen der Reproduktion ge- oder zerstört werden. Dadurch entsteht ein Ungleichgewicht und Abhängigkeitsverhältnis zwischen Exportländern mit niedrigem Lohn und Importländern mit vergleichsweise hoher Entlohnung (vgl. Brettell 2000: 103). Dabei beschreibt Gunder Franks These der „Entwicklung der Unterentwicklung“, dass die peripheren Gebiete negative Auswirkungen dieser Abhängigkeit ausgeliefert sind. Somit wird die bisherige Annahme von selbstregulierenden Gesellschaften obsolet und die Ignoranz der SozialanthropologInnen gegenüber der Wechselwirkung von Kapitalismus und Kolonialisierung heftig kritisiert (vgl. Armbruster 2009: 56-57). So veranschaulicht auch Massey:

„According to world systems theory, migration is a natural outgrowth of disruptions and dislocations that inevitably occur in the process of capitalist development. As capitalism has expanded outward from its core in Western Europe, North America, Oceania, and Japan, ever-larger portions of the globe and growing shares of the human population have been incorporated into the world market economy.” (Massey et al. 1993: 445)

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Weltsystemtheorie ist die Rolle des Staates, der direkt und indirekt in die Mobilisierung von Migrationen eingreifen kann und somit auch in die Migrationsentscheidung von Menschen wie beispielsweise durch Vertreibungen, Anwerbepolitik oder aktive Emigrationspolitik. So kann der Nationalstaat Zugehörigkeiten sowie Ausschlüsse definieren und schafft, nach Wallerstein ein „labour supply system“. Dies bedeutet das Zusammenspiel von Migration und Arbeitsmarkt und die gleichzeitige Eingrenzung von Rechten, Zugehörigkeiten und Staatsbürgerschaft (vgl. Parnreiter 2000: 33-34). Durch die „zunehmende Mobilität des Kapitals, den wachsenden Warenverkehr, die neuen Medien, die Information und Kommunikation, die Verbilligung der Transportmittel“ (Parnreiter 2000: 34) werden Wanderungen stimuliert und beeinflusst. Aufgrund dieser Veränderungen in den letzten Jahrzehnten und der zunehmenden Relevanz von Migration in Zusammenhang mit Globalisierung entstand das theoretische Konzept des Transnationalismus, auf das ich im nächsten Kapitel eingehen werde.

## **2.5. Transnationalismus**

Mittlerweile ist das Konzept des Transnationalismus in der KSA von besonderer Bedeutung. Es kritisiert die bipolare Sichtweise von Migration und lässt sich definieren als ein sozialer

Prozess, in dem MigrantInnen sich in sozialen Feldern bewegen, die geographische, politische und kulturelle Grenzen überschreiten. Durch die ständige Verbesserung von Transportwegen und moderner Telekommunikation hat sich die soziale Distanz zwischen den Herkunfts- und Zielländern verringert (vgl. Brettell 2000: 104). Dadurch entsteht, laut Hannerz, eine globale Gemeinschaft, die sich von dem Lokalen mithilfe der neuen technischen Möglichkeiten, gelöst. Die Sprache ist dabei die wichtigste symbolische Fertigkeit, die Menschen weltweit nutzen und dadurch flexibel sein können. Daher sind Sprache und Nation nicht mehr aneinander gekoppelt und bewegen sich im transnationalen Raum (vgl. Hannerz 2007: 99-100).

„Auseinanderdriftende und ineinanderfließende transnationale Flüsse von Menschen, Bildern und Technologien treffen demnach immer wieder auf lokale Erwartungen, die durch unerwartete Konfrontationen alltägliche Imaginationen und kreative Identitäten erzeugen. Diese Reflexionen konnten verdeutlichen, dass der globalen Verbreitung von Coca Cola, Barbie und ‚Facebook‘ nicht eine homogene Weltkultur folgen würde, sondern lokal immer wieder Deutungen oder, wie Hannerz es ausdrückt, Kreolisierungen erfolgen.“ (Strasser S. 2009: 72)

Somit versucht Transnationalismus Migrationsbewegungen als Ganzes zu sehen und nicht die Untersuchung von begrenzten Einheiten und lokalen Gemeinschaften. Transnational bedeutet auch die soziale Einbindung in mehr als nur einen Nationalstaat. Generell beschäftigen sich transnationale Prozesse mit einzelnen Personen und Familien und speziell mit den persönlichen, ökonomischen und sozialen Beziehungen zwischen Herkunftsland und Zielland. Dadurch entstehen soziale Netzwerke, die hauptsächlich durch Verwandtschaft und Freundschaft initiiert werden. Solche Netzwerke sorgen für Sicherheit und motivieren neue Wanderungen. Die VertreterInnen des Transnationalismus, wie beispielsweise Nina Glick-Schiller und Arjun Appadurai, konzentrieren sich auf verschiedene Destinationen und eher weniger bipolar auf ein Herkunfts- und ein Gastland (vgl. Brettell 2000: 104-107).

So genannte „TransmigrantInnen“ (Glick-Schiller 1995) leben nicht an einem oder zwei Orten, sondern an mehreren und es entstehen „transnationale Räume“ und „transnationale Identitäten“. Dadurch werden traditionelle Zugehörigkeiten überschritten und die MigrantInnen fühlen sich nicht nur einem Ort zugehörig, jedoch der „transnationalen Gemeinschaft“ (vgl. Glick Schiller 1995: 48). Dazu entwickelte Appadurai ein Konzept der „scapes“ beziehungsweise „globale ethnische Räume“, in denen Globalisierung stattfindet, aber nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist.

„These terms with the common suffix-*scape* also indicate that these are not objectively given relations that look the same from every angle of vision but, rather, that they are deeply perspectival constructs, inflected by the historical, linguistic, and political situatedness of different sorts of actors.” (Appadurai 1996: 33)

Fünf Dimensionen dieser „global cultural flows“ dienen zur Erforschung der kulturellen Dynamiken: 1. *ethnoscapes* (deterritoriale Räume verschiedener Ethnien wie TouristInnen, Flüchtlinge etc.), 2. *technoscapes* (traditionelle und neue Techniken, die sich immer schneller auf der ganzen Welt ausbreiten und ökonomische wie politische Interessen beinhalten), 3. *finanscapes* (grenzüberschreitende Bewegung von Kapital, Devisen, Börsengeschäfte), 4. *mediascapes* (Verbreitung von Wissen, Bildern, Filmen, Internet), 5. *ideoscapes* (ideelle oder ideologische Landschaften, die mithilfe der *mediascapes* verbreitet werden) (vgl. Eriksen 2001: 304-305). Diese fünf Dimensionen stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und produzieren Diskontinuitäten, die anhand von individuellen Entscheidungen untersucht werden müssen. Weiters beschreibt Appadurai „the imagination as a social practice“ (Appadurai 1996: 31) als etwas Neues im globalen kulturellen Prozess.

„No longer mere fantasy (opium for the masses whose real work is elsewhere), no longer simple escape (from a world defined principally by more concrete purposes and structures), no longer elite pastime (thus not relevant to the lives of ordinary people), and no longer mere contemplation (irrelevant for new forms of desire and subjectivity), the imagination has become an organized field of social practices, a form of work (in the sense of both labour and culturally organized practice), and a form of negotiation between sites of agency (individuals) and globally defined fields of possibility.” (Appadurai 1996: 31)

Dieses Zitat führt zu einem weiteren wichtigen konzeptionellen Ansatz in der KSA, nämlich die Studie von so genannten transnationalen Netzwerken und Prozessen, die unter anderem die transnationale politische Praktik untersuchen beziehungsweise auch transnationale ethnische Organisationen und deren Kontakte mit internationalen Einrichtungen. Innerhalb dieser transnationalen Netzwerke gilt es das Individuum zu berücksichtigen, dass historisch, politisch und ökonomisch bedingt, bestimmten Machtverhältnissen unterliegt. Am Beispiel der ungleichen Zugangsmöglichkeiten zu dem österreichischen Bildungssystem für Jugendliche mit Migrationshintergrund, und in weiterer Folge auch schlechtere Bedingungen am Arbeitsmarkt, ist dies deutlich zu erkennen (vgl. Six-Hohenbalken 2005: 62-64).

In meiner Diplomarbeit ist mir wichtig, SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Individuen wahrzunehmen, die sich in einem globalen, transnationalen Raum bewegen. Die Schule als staatliche Institution nimmt diese Individuen und Veränderungen aufgrund von Migration, und der damit einhergehenden kulturellen Vielfalt, wahr. Deshalb ist die Schule und das Klassenzimmer ein passender einzugrenzender Forschungsbereich.

Im nächsten Kapitel möchte ich einen kurzen Überblick über Migration und Bildung als Forschungsbereich der KSA skizzieren, um in weiterer Folge theoretische Ansätze und Aspekte in diese Diplomarbeit einfließen lassen zu können.

### **3. Migration und Bildung als Forschungsbereich der Kultur- und Sozialanthropologie in Österreich**

In der Geschichte Österreichs spielte Immigration und Emigration stets eine bedeutende Rolle und trotzdem etablierte sich Migration als Forschungsfeld erst in den 1980ern. Zu Beginn beschäftigten sich vor allem die Geografie, Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaften mit dieser Thematik. Die KSA hingegen hat eine lange Tradition des Studiums verschiedener ethnischer Gruppen sowie städtischer Verflechtungen und hielt erst in den 1990ern Einzug in den Forschungsbereich Migration. Das Themenfeld kulturelle Veränderungen im Bereich Migration und insbesondere Immigration wurde lange Zeit nicht als anthropologisch angesehen. Anfang der 1990er Jahre begann das Institut für KSA in Wien das Interesse an Migration und kultureller Vielfalt zu unterstützen. Dadurch stieg die Zahl der Diplomarbeiten und Dissertationen, die sich mit dem Thema der ethnischen und/oder religiösen Gemeinschaften in Österreich beschäftigten (vgl. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie 2005-07). So beschreibt auch das Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien auf der eigenen Homepage:

„In der Vergangenheit galt die Aufmerksamkeit des Faches vor allem den einfach organisierten und überschaubaren Gesellschaften außerhalb der industrialisierten Welt. Heute stehen vielfach die mit Kolonialismus, Globalisierung und den weltweiten Migrationsströmen der Gegenwart verbundenen Prozesse, wie etwa die Redefinition von Identitäten und kulturellen Abgrenzungen, im Mittelpunkt der Forschung.“  
(Institut für Kultur- und Sozialanthropologie 2005-07)

Die nun folgenden genannten Studien sind ausgewählte Beispiele und nur ein Auszug der vorhandenen Beiträge, die in ihrer Gesamtheit den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Noch bevor das Institut umbenannt wurde (davor Studium der Ethnologie) beschäftigte sich Gabriele Rasuly-Paleczek in ihrer Doktorarbeit mit regionaler Migration (1984) und lieferte einige Beiträge über regionale und internationale Migration mit einem Überblick türkischer ImmigrantInnen in Österreich. Ihre Arbeit über die Entwicklung türkischer Landwirtschaft und den damit verbundenen Problemen der Modernisierungsstrategien, konzentriert sich nicht nur auf Migration, sondern auch auf demografische Entwicklung und deren Auswirkungen auf die Mobilität innerhalb der Türkei (vgl. Strasser S. / Kroner / Herzog-Punzenberger 2004: 64-65).

In der KSA erhielten in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem Konzepte wie Ethnizität, Interkulturalität und Interkulturelles Lernen, in einer globalen Welt mit transnationalen Beziehungen, zunehmend an Bedeutung. Die Studie von Margarete Pokorny setzte sich erstmals in Österreich mit der Situation türkischer GastarbeiterInnenkinder in Neunkirchen bei Wien (1993) auseinander. Dabei kristallisierte sich heraus, dass sich diese Kinder in der Schule diskriminiert fühlen und sich somit in einer benachteiligten Position gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund befinden. Auch Mustafa Aydin Tunc stellte 2001 fest, dass sich türkische SchülerInnen der zweiten Generation in Wien ungleich behandelt fühlen (vgl. Binder / Seiser / Streissler 2004: 130-131).

Ebenso untersuchen Jelena Tošić und Anna Streissler in ihrem Beitrag „Zwischen den Kulturen“? (2009) die „Kulturkonfliktthese“, die die schwierige Situation von Jugendlichen der 2. Generation beschreibt und die damit verknüpfte psychische Belastung. Aufgrund des hin und her gerissen Seins zwischen Erwartungen der Familie und Benachteiligungen im Aufnahmeland, „leidet die 2. Generation insbesondere unter struktureller Diskriminierung im Aufnahmeland (vor allem in der Schule und am Arbeitsmarkt, aber auch im Alltag“ (Tošić / Streissler 2009: 194).

Ein bedeutendes Werk in Bezug auf Interkulturelles Lernen (2003) ist von Thomas Fillitz, das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, entstanden und eine wichtige Grundlage in Hinblick auf die Betrachtung von kultureller Vielfalt als Bereicherung und Chance für die österreichische Gesellschaft bildet. In weiterer Folge liefert Susanne Binder dazu einen Beitrag mit ihrem Buch „Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive“ und beschreibt die Chancenungleichheit für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich als Problem der Institution Schule und der damit verbundenen Bildungspolitik. Sie analysiert eine Wechselwirkung zwischen drei Ebenen: 1. Migration als Teilbereich von Globalisierung, 2. Schule als nationalstaatliche Institution und 3. das Klassenzimmer als interkultureller Begegnungsraum (vgl. Binder 2004: 273).

Eine weitere Kultur- und Sozialanthropologin in Österreich, die auf wissenschaftlicher Ebene im Bereich Migration und Schule forscht, ist Barbara Herzog-Punzenberger, die durch etliche Publikationen wertvolle Ideen, Konzepte und kritische Anmerkungen liefert. Ich werde ihre Ansätze in diesem Abschnitt nicht näher erörtern, weil viele ihrer Beiträge in den folgenden Kapiteln in die Arbeit einfließen. Ihre aktuellen Studien bilden ein gutes theoretisches und vor allem auch empirisches Grundgerüst für dieses Forschungsfeld.

Generell haben viele Studien, Beiträge und Publikationen von AbsolventInnen des Institutes für KSA in Wien gezeigt, dass SchülerInnen mit nicht österreichischer Herkunft ungleiche Chancen im Bildungssystem hatten und haben. Spezielle Fördermaßnahmen sind notwendig, um diese benachteiligte Position von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufzuweichen.

International gesehen war der französische Soziologe Pierre Bourdieu im Bereich Bildung ein Pionier in den Sozialwissenschaften, der mit seinem Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ (1964/1971) Klassenzugehörigkeit und Bildung in Verbindung brachte und dabei feststellte, dass die Institution Schule soziale Ungleichheit reproduziert. Auch die Birmingham School in Großbritannien (1981) beschäftigte sich mit der so genannten „working class“ und deren Zugang zu Bildung, die auch eng in Zusammenhang mit der Reproduktion von Klassenunterschieden steht (vgl. Binder / Seiser / Streissler 2004: 128).

#### **4. Das österreichische Schulsystem**

Im folgenden Kapitel soll ein kurzer Überblick über das Schulsystem in Österreich gegeben werden mit speziellem Fokus auf das Wiener Modell der KMS. Dieses Schulmodell gibt es seit 1999 und hat das Prinzip der Verschmelzung von Elementen der AHS Unterstufe und der HS und zählt zu den allgemein bildenden Pflichtschulen (vgl. Gröpel: o. J.). Da sich meine empirische Forschungsarbeit auf zwei KMS in Wien konzentriert, werde ich später in diesem Kapitel noch näher auf die Ziele und das Konzept dieses Schulmodells eingehen.

Generell gilt für Kinder in Österreich seit einem Jahr das verpflichtende Kindergartenjahr, das vor Eintritt in die Volksschule absolviert muss (vgl. Statistik Austria 2011: 16). So kritisiert Herzog-Punzenberger anhand der Ergebnisse der OECD Studie 2006:

„Die Kritik richtet sich vor allem an das niedrige Ausbildungsniveau und die fehlende Weiterbildung der KindergärtnerInnen und HorterzieherInnen, an die Ausbildung selbst, die ja in Österreich über einen Maturaabschluss nicht hinausgeht, damit aber auch eine entsprechende Gehaltsstruktur aufweist, was wiederum einen bestimmten

Rekrutierungseffekt für diesen Beruf vermuten lässt.“ (Herzog-Punzenberger 2007c: 95)

Infolgedessen sind schon zu Beginn der Bildungskarriere ungleiche Ausgangsbedingungen festzustellen, wobei speziell in diesem Altersabschnitt wichtige Fähigkeiten für die weitere Schullaufbahn erworben werden sollten. Besonders für Kinder mit Migrationshintergrund, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, wären beispielsweise mehr Förderung im Bereich Sprache enorm wichtig.

„In Hinblick auf Schule ist aber vor allem die Wichtigkeit adäquater Betreuungs- und Förderstrukturen im Alter vor der Schule gerade in der Frage der Mehrsprachigkeit und des deutschen Spracherwerbs zu betonen. Hier werden die Grundlagen für die Sprachkenntnisse bei Schuleintritt gelegt. Eine wichtige Phase, die zum Wohle der Kinder entsprechend genutzt werden sollte.“ (Herzog-Punzenberger 2007c: 97)

In Österreich setzt mit dem Alter von sechs Jahren die neunjährige Schulpflicht ein. Sie beginnt mit dem Besuch der Volksschule beziehungsweise in den wenigsten Fällen mit der Sonderschule. Nach vier Jahren in der Primarstufe treten die Kinder in die Sekundarstufe I über und haben die Möglichkeit zwischen HS, KMS, NMS und AHS zu wählen. Seit 1999 gibt es zusätzlich das Wiener Modell der KMS das mittlerweile auch in anderen Bundesländern angewendet wird (vgl. Statistik Austria 2011: 16-17).

Im Alter von ca. zehn Jahren kommen die Kinder an eine markante Schnittstelle innerhalb des österreichischen Bildungssystems, nämlich nach Verlassen der Volksschule. Aufgrund der unterschiedlichen Qualitäten und Arten der Ausbildung der danach folgenden Ausbildung ist die Entscheidung prägend für die spätere Wahl des Bildungsweges oder des Berufs. Diese Entscheidung ist hierzulande im internationalen Vergleich bereits sehr früh zu treffen (vgl. Erler 2007: 10).

Nach der Sekundarstufe I, also in der 8. Schulstufe, erfolgt der Wechsel in die Sekundarstufe II, die sich aus AHS, BHS, BMS und der polytechnischen Schule zusammensetzt. Die AHS und BHS schließen mit der Reifeprüfung ab und ermöglichen ein Hoch- oder Fachhochschulstudium. Falls keine Reifeprüfung abgelegt wurde kann im 2. Bildungsweg eine Studienberechtigungsprüfung absolviert werden, die den Zugang zu einem Hoch- oder Fachhochschulstudium ermöglicht. Das Modell der einjährigen polytechnische Schule stellt ein Übergangsjahr zwischen der Sekundarstufe I und dem Eintritt ins Berufsleben dar, falls die neun Jahre Schulpflicht noch nicht erfüllt wurden<sup>2</sup> (vgl. Statistik Austria 2011: 16-17).

Wie oben bereits erwähnt ist die Wahl des Schultyps nach der Volksschule häufig entscheidend für den späteren beruflichen Erfolg. Dabei ist die soziale Herkunft die Grundlage für die Entscheidung des zukünftigen Bildungsweges und in Folge abhängig von einer Verkettung aufeinanderfolgender Bildungs- und Berufsentscheidungen. In Bezug auf ausländische Kinder beziehungsweise Kinder mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass Segregation hinsichtlich der einzelnen Schultypen stattfindet. So zeigt das Kapitel „aktuelle Lage in Österreich“ in dieser Diplomarbeit, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund das österreichische Bildungssystem früher verlassen und weniger häufig eine AHS besuchen als jene deren Eltern in Österreich geboren sind. Da man nicht davon ausgehen kann, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger qualifiziert sind, lässt sich vermuten, dass das selektive Schulsystem mitverantwortlich für diese Situation ist. Das Kapitel der gesellschaftspolitischen Theorie dieser Arbeit setzt sich konkreter und differenzierter mit diesem Aspekt auseinander. Denn im Allgemeinen meint Bourdieu, sei das Ziel eines demokratischen Bildungssystems, dass allen Individuen in einem bestimmten Zeitraum die gleichen Fähigkeiten vermittelt werden sollten, um sie auf das spätere Berufsleben vorzubereiten. Diese Tatsache dividiert die österreichischen Kinder bereits nach der Volksschule durch die Differenzierung in unterschiedliche Schultypen auseinander. Das geht einher mit gänzlich unterschiedlichen Zukunftsperspektiven und Möglichkeiten, die diese unterschiedlichen Wege beinhalten. Bourdieu meint, dass die Überwindung von institutioneller und finanzieller Diskriminierung zu wenig ist, um eine Ungleichheit verhindern zu können. Die Entwicklung einer rationalen Pädagogik ist für ihn die Lösung. Demnach sollen Lehrkräfte ein möglichst großes Wissen über die soziale Herkunft der SchülerInnen haben, um in weiterer Folge auf individuelle Bedürfnisse innerhalb des Bildungssystems eingehen zu können. Laut Bourdieu kann so soziale Ungleichheit im Bildungswesen an der „Wurzel“ gepackt werden (vgl. Bourdieu / Passeron 1964: 88-91).

Binder spricht in diesem Zusammenhang von so genannten BildungsverliererInnen, die Familien betreffen, die eine sozioökonomisch schlechtere Ausgangsposition haben, wovon auch die Bildungsentscheidung abhängig ist. In Österreich betrifft dies vor allem auch Kinder mit Migrationshintergrund.

„Die relative Zunahme der ‚BildungsverliererInnen‘ unter Familien, deren Kinder zu Hause oftmals nicht-deutschsprachig sozialisiert werden, ist in Österreich Faktum –

<sup>2</sup> Dabei zählt die Repetition einzelner Schuljahre ebenfalls zu den Pflichtschuljahren dazu.

geht man davon aus, dass eine niedrige Schulbildung (z.B. Sonderschul- oder Hauptschul-Abschluss) die Chance auf sozialen Aufstieg und beruflichen Erfolg weniger ermöglicht als eine höhere Schulbildung (z.B. Schul-Abschluss mit Matura).“ (Binder 2004: 63)

Vor allem die Konzepte der KMS und auch der NMS versuchen diesen Selektionsmechanismen, die besonders SchülerInnen mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte SchülerInnen betreffen, entgegen zu wirken. Deshalb werden im nächsten Abschnitt dieser Arbeit kurz die wichtigsten Aspekte der KMS herausgegriffen, um für den empirischen Teil dieser Diplomarbeit einen Überblick über die Inhalte dieses Schulmodells zu geben.

#### **4.1. Das Konzept der Kooperativen Mittelschule**

Prinzipiell stellt das ursprünglich vom Wiener Landtag entwickelte und seit 1999 bestehende Modell der „Kooperativen Mittelschule“ einen Versuch dar einerseits der immer höher werdenden Anzahl von SchülerInnen auf den AHS und dem andererseits zunehmenden SchülerInnenschwund an den Hauptschulen entgegen zu wirken. Dieses Ungleichgewicht betrifft in Österreich vor allem die Ballungsräume wie beispielsweise Wien oder Graz.

Die Idee des Konzepts ist es, für Kinder zwischen 10 und 14 Jahren sowohl Elemente aus der AHS Unterstufe als auch aus der HS miteinander zu verbinden und dabei zugleich Interessen der SchülerInnen zu fördern, um die passende Wahl des Bildungs- oder Ausbildungsweges zu erzielen (vgl. Gröpel o. J.). Laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur soll generell die HS eine grundlegende Allgemeinbildung vermitteln beziehungsweise SchülerInnen auf das Berufsleben vorbereiten oder ihnen zum Übertritt in eine mittlere und höhere Schule verhelfen. Im Gegensatz dazu ist es die Aufgabe der AHS die nötigen Voraussetzungen für ein Universitätsstudium zu gewährleisten und dieser Schultyp teilt sich in Unter- und Oberstufe (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008). Somit haben beide Schultypen unterschiedliche Prinzipien und lenken mit der Schultypwahl die SchülerInnen schon in bestimmte Richtungen. Die KMS versucht diesem System entgegenzuwirken und mit individuellen Lernprogrammen die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes herauszuarbeiten, um in weiterer Folge die individuell richtige Bildungskarriere einschlagen zu können. Die unterschiedliche Förderung von Interessen ist in einer KMS durch das gemeinsame Unterrichten von AHS LehrerInnen und PflichtschullehrerInnen möglich. So

können die Kinder je nach Bedarf sowohl auf das weitere Berufsleben als auch auf die weiterführenden Schulen vorbereitet werden (vgl. Gröpel o. J.).

In diesem Kontext ist interessant, dass AHS LehrerInnen mehr verdienen als HauptschullehrerInnen. Dies liegt an der unterschiedlichen Ausbildung, da die eine LehrerInnengruppe mit der Hochschulausbildung abschließt und die andere auf einer dreijährigen Akademie ausgebildet wird. Mittlerweile wird die Ausbildung im Lehrbereich mehr vereinheitlicht und in ein Bachelor/Mastersystem umgestellt. Allerdings stößt eine Angleichung der Ausbildung und somit auch eine Anpassung der Gehälter von Seiten der Lehrgewerkschaft auf Widerstand, da sie einen „Untergang des Gymnasiums“ befürchten. Es ist bezeichnend, dass selbst im System der KMS eine Differenzierung des Gehalts innerhalb der unterrichtenden Personen existiert (vgl. Bundessozialamt 2010).

Seit 2008 gibt es auch das Konzept der NMS, das eine gesamte Reform des Schulsystems beinhaltet und eine gemeinsame Schule der 10-14jährigen verlangt. Somit kann der Selektivität des österreichischen Bildungssystems vor der Sekundarstufe I entgegen gewirkt werden. Die Trennung der SchülerInnen nach der 4. Klasse Volksschule in AHS und HS findet durch die NMS nicht mehr statt beziehungsweise muss die Bildungsentscheidung über die weiter Bildungslaufbahn erst im Alter von 14 Jahren getroffen werden. Momentan gibt es bereits über 300 Standorte österreichweit mit der Tendenz zum weiteren Ausbau.

## **5. Migration und Bildung in Österreich und Wien**

Dieses Kapitel soll einen kurzen geschichtlichen Abriss über den Zusammenhang von Migration und Integration im österreichischen Schulsystem der letzten dreißig Jahre geben sowie die aktuelle Situation für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und speziell in Wien beleuchten. Dabei spielt die „GastarbeiterInnenpolitik“ seit den 1980ern eine wesentliche Rolle, die sich im Bereich Bildung bis heute auswirkt. Denn auch aus dem zweiten österreichischen Migrations- und Integrationsbericht 2007 geht hervor, dass das „Erbe der Gastarbeit“ sich an dem frühen Ausscheiden aus dem Bildungssystem, von Jugendlichen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, erkennen lässt (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 241).

Österreich ist im Grunde ein Einwanderungsland, aber aufgrund des politischen Diskurses wird oft das Gegenteil vermittelt. Dieses durch Parteien kommunizierte (außer bei der Grünen Partei) Selbstverständnis Österreichs als (Nicht)Einwanderungsland trägt mit dazu bei, dass lange Zeit Kinder mit Migrationshintergrund als solche nicht wahrgenommen wurden und

eher eine Rückkehrpolitik stattfand. Dies änderte sich im letzten Jahrzehnt, aber dennoch verschwinden die Kinder der 2. Generation in den Statistiken.

„Das relative Desinteresse an fundierter Forschung im Bereich Migration und Integration zeigt sich bereits an der mangelhaften Datenlage. SchülerInnen mit Migrationshintergrund finden sich in der Statistik in mehreren Gruppen und doch in keiner ganz. Es gibt SchülerInnen, die (noch) keine österreichische Staatsbürgerschaft haben und daher in der Schulstatistik als ausländische SchülerInnen aufscheinen. Es gibt andere, die nicht in Österreich geboren sind und daher in manchen Datenquellen, etwa der Volkszählung, durch den Geburtsort zu identifizieren sind, auch wenn sie bereits eingebürgert wurden. Schließlich gibt es SchülerInnen, die anführen, zu Hause nicht (nur) Deutsch zu sprechen. Damit scheinen sie in der Erstsprachenstatistik auf, die von der Schulleitung auf Grund finanzieller Anreizstrukturen mindestens bis zum sechsten Schulbesuchsjahre erstellt wird. Was aber in den jeweiligen Datensätzen fehlt, sind im ersten Fall jene SchülerInnen, die eingebürgert wurden, im zweiten Fall jene, die im Inland geboren wurden, und im dritten Fall jene, die angaben, nur Deutsch zu sprechen.“ (Herzog-Punzenberger 2007a: 233)

So können die ungleichen Chancen für Kinder beziehungsweise Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nur zum Teil nachverfolgt werden. Das Zitat veranschaulicht, dass es für meine Diplomarbeit besonders wichtig ist, genau zu definieren welche Personen in meiner Forschung gemeint sind, wenn ich von Personen mit Migrationshintergrund spreche. Ich werde in diesem Kapitel eine kurze Beschreibung der Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem versuchen, soweit es die vorhandenen Statistiken und Analysen ermöglichen.

Generell soll das Bildungssystem einen Bogen spannen zwischen individuellen Bedürfnissen, wirtschaftlichen Anforderungen eines Landes und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ohne Ausgrenzung bestimmter Gruppen. Bei der späteren Orientierung und Verteilung einzelner Personen am Arbeitsmarkt kann festgestellt werden, inwieweit es zu einer Segmentierung kommt beziehungsweise ob Personen mit Migrationshintergrund vermehrt in gewissen Arbeitssegmenten vertreten sind. Somit eignen sich die Jugendlichen im österreichische Bildungssystem unterschiedliche Qualifikationen an, die aufgrund der Segmentierung auch mit der Herkunft korrelieren und in weiterer Folge sozioökonomische

Nachteile mit sich bringen (vgl. Biffl / Schappelwein 2003: 120). Auch Binder meint dazu, dass

„die grundsätzliche Aufgabe und Zielstellung von Bildungsinstitutionen neu formuliert werden sollte. Das Schulsystem in der heutigen Form trägt zur Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Eliten bei, geht aus von einer Norm, der ein gewisser Prozentsatz des SchülerInnenklientels nie entsprechen wird.“ (Binder 2004: 19)

In den letzten zehn Jahren sind Initiativen, Konzepte und Förderprogramme innerhalb des österreichischen Bildungssystems entstanden, die zu einer Entwicklung in Richtung Gleichstellung dieser beiden Gruppen beitragen. Allerdings sind in Österreich die Leistungsunterschiede zwischen einsprachig deutschsprachigen und mehrsprachigen SchülerInnen im internationalen Vergleich noch immer besonders hoch (vgl. Herzog-Punzenberger / Gapp 2009: 57). Laut Herzog-Punzenberger besteht in Österreich deshalb kein „Anlass zu allgemeinem Optimismus“ (Herzog-Punzenberger 2003a: 36), wobei sich Wien durchaus in einer Pionierstellung bezüglich integrationsspezifischen Regelungen befindet. Im folgenden Kapitel wird deutlich gemacht, dass noch viel Handlungsbedarf in Hinblick auf gleiche Chancen im Bildungswesen für Personen mit und ohne Migrationshintergrund gegeben ist. Zuerst soll ein kurzer Überblick der Geschichte der Zuwanderung in Österreich gegeben werden, um die Auswirkungen der „GastarbeiterInnenpolitik“ für die nachfolgenden Generationen analysieren zu können. Weiters ist es für die empirische Analyse wichtig, die aktuelle Situation für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und Wien genauer aufzuschlüsseln.

### **5.1. „Das Erbe der Gastarbeit“ – „GastarbeiterInnenpolitik“ und Integration in das Schulsystem**

Das Selbstverständnis und die nationale Identität der ÖsterreicherInnen bezieht die Geschichte von Migration nur wenig mit ein, obwohl es eine lange Tradition von Einwanderung in Österreich gibt. Vor allem während der Zeit der österreichisch-ungarischen Monarchie, also Ende 19. bis Anfang 20. Jahrhundert, kamen viele Menschen aus aller Welt nach Wien und die Population stieg dadurch innerhalb kürzester Zeit enorm an (1880: ca. 700 000 EinwohnerInnen in Wien, 1910: ca. 2 000 000 EinwohnerInnen). Dabei gab es eine Heterogenität in Bezug auf Sprachen und Traditionen unterschiedlicher Länder. Erst zu

Beginn des 1. Weltkrieges wurden viele „nicht Heimatberechtigte“ zur Auswanderung gezwungen und nicht länger akzeptiert. 1925 kam es zum „Inlandarbeiterschutzgesetz“, wonach inländische ArbeiterInnen gegenüber anderen bevorzugt wurden und ArbeitgeberInnen bei Anstellung ausländischer Personen eine Genehmigung brauchten. Dieses Prinzip ist bis heute noch aktuell, da es seit 1976 ein so genanntes „Ausländerbeschäftigungsgesetz“ gibt, das nur eine gewisse Quote an ausländischen Beschäftigten in Österreich zulässt. Dieses Gesetz wurde in den letzten Jahrzehnten immer wieder reformiert und restriktiver (vgl. Herzog-Punzenberger 2003b: 1120-1123).

Die Phase nach dem 2. Weltkrieg führte zwischen 1945 und 1950 einerseits zu weiterem Wegzug etlicher österreichischer Juden und Jüdinnen und andererseits zu einer Vielzahl von Einbürgerungen aus Osteuropa. Aufgrund der höheren Löhne im Ausland wanderten viele österreichische Arbeitskräfte ab und es entstand am Ende der 1950er Jahre ein Arbeitskräftemangel in Österreich, der das steigende Wirtschaftswachstum gefährdete (vgl. Herzog-Punzenberger 2009: 161-162). Der Präsident der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft Julius Raab und der Präsident des österreichischen Gewerkschaftsbundes Franz Olah einigten sich deshalb auf das so genannte Raab-Olah-Abkommen, dass ein gewisses Kontingent an Arbeitskräften aus dem Ausland pro Jahr festgelegt. Die Unternehmen mussten also nicht mehr begründen, wenn und warum ein Arbeitsplatz nicht mit einer inländischen Arbeitskraft besetzt wird. Durch den Nachweis bestimmter Kriterien (z.B. Gesundheit) wurden Arbeitserlaubnisse für ein Jahr erteilt. Danach schloss Österreich mehrere Anwerbeabkommen wie beispielsweise 1962 mit Spanien, 1964 mit der Türkei und 1966 mit dem ehemaligen Jugoslawien. Ab diesem Zeitpunkt stieg die Einwanderung nach Österreich erheblich, der Begriff „GastarbeiterIn“ etablierte sich und damit auch die „GastarbeiterInnenpolitik“. Der Begriff „GastarbeiterIn“ als solches beinhaltet das Wort „Gast“ und impliziert, dass jene Personen nur temporär in Österreich arbeiten. Das entwickelte sich in der Praxis schließlich aber anders, viele der Zugewanderten sahen in dem Einwanderungsland mehr Perspektiven und holten ihre Familien nach mit dem Gedanken irgendwann wieder in das Heimatland zurückzukehren (vgl. Strasser E. 2009: 20-21).

Gegen Ende der 1960er kam es also zu einem Zuzug vieler ausländischer Arbeitskräfte und die Zahl der Zuwanderer stieg 1973 auf bis zu 230 000 Personen. Damals entsprach das in etwa neun Prozent des gesamten Arbeitskräftepotentials. Ebenso kam es zu einer Rezession aufgrund der Erdölkrise und das Prinzip scheiterte. Die Politik begann ab 1974 allmählich ausländische Arbeitskräfte abzubauen. Die Remigration der GastarbeiterInnen blieb aus und

die meisten Angeworbenen entschlossen sich zu einem dauerhaften Aufenthalt sowie Familiennachzug (vgl. Herzog-Punzenberger 2003b: 1122-1123).

„Overall, chain migration began to yield results. Several tens of thousands of Yugoslavs (in today's terms mainly Serbs and Croats) as well as Turks came to work but decided to stay (especially after the oil crisis, which meant the end of easy crossing in 1974). Hence 'guest workers' turned into co-workers and neighbours, establishing families in the new country and turning them into de facto immigrants, this in a country that firmly denied, and still denies, that immigration has in fact been happening.” (Strasser S. / Kroner / Herzog-Punzenberger 2004: 63)

Das Ausbleiben der Remigration in die ursprünglichen Herkunftsländer ist ein sehr komplexes Forschungsfeld, besonders in der KSA, weil der Prozess des Remigrierens mit folgenden Schwierigkeiten in Verbindung steht. Erstens müssen MigrantInnen „ihre eigenen Erinnerungen an das frühere Leben neu konstruieren“ (Krist / Wolfsberger 2009: 179), da sie ihren Heimatort neu vorfinden werden aufgrund der Veränderungen, die in der Zeit der Abwesenheit stattgefunden haben. Zweitens sind Frauen nach der Rückkehr oftmals nicht so zufrieden wie Männer, besonders hinsichtlich ihrer eingeschränkten Selbstbestimmungsmöglichkeiten in den Herkunftsländern. Das Nicht Zurückfallen Wollen in traditionelle Rollen veranlasst Frauen immer wieder nicht zu remigrieren. Drittens erweist sich die Reintegration der Ausgewanderten oftmals als schwierig, da die Daheimgebliebenen mit gewissen Erwartungen an die Zurückgekehrten herantreten. Somit haben Rückwanderungen „vielfältige politische, soziale, ökonomische und kulturelle Auswirkungen auf die Heimatländer.“ Sie können Ressourcen verknappen und Beziehungen belasten (vgl. Krist / Wolfsberger 2009: 179).

„Durch die Veränderung der politischen Verhältnisse im Herkunftsland, durch eine Verarbeitung der persönlichen Migrationsgeschichte, aber auch durch Erfahrungen im Lauf der Niederlassungsphase selbst veränderten sich nicht nur die Bedürfnisse und Probleme der ZuwanderInnen, sondern auch deren Lebensentwürfe. Aus ArbeitsmigrantInnen waren EinwanderInnen geworden und dies setzte Impulse auch in der Neugestaltung ihrer sozialen Netzwerke.“ (Reiser 2009: 346)

Jedenfalls wurde die Situation durch das 1976 eingeführte Ausländerbeschäftigungsgesetz geregelt und der Prozentsatz der ausländischen Arbeitskräfte sank somit deutlich: 1984 wurde

nur mehr ca. fünf Prozent des Arbeitskräftepotentials durch ausländische Arbeitskräfte gedeckt (vgl. Herzog-Punzenberger 2003b: 1122-1123). Demzufolge blieb die Zahl der ausländischen StaatsbürgerInnen in Österreich bis zu den politischen Umbrüchen (Jugoslawienkriege, Fall des Eisernen Vorhangs) Ende der 1980er gleich. Vor allem die Jugoslawienkriege Anfang der 1990er veranlassten viele Menschen, aufgrund der unsicheren Situation, ihre Herkunftsländer zu verlassen. Somit verzeichnete Österreich zwischen 1989 und 1993 mehr als 340 000 ZuwanderInnen, bis wieder neue, restriktivere Regelungen Mitte der 1990er eingeführt wurden. Aufgrund des freien Zugangs zum österreichischen Arbeitsmarkt für EWR BürgerInnen und Drittstaatsangehörige stieg die Einwanderungszahl dann ab 2001 wieder. In Österreich ist Zuwanderung ein entscheidender Faktor für demographischen Zuwachs, da die Geburtenrate stetig sinkt. Daher ist Immigration notwendig, um wirtschaftliches Wachstum zu garantieren (vgl. Lebhart / Marick-Lebeck 2007: 146-147).

Seit dem Jahr 2010 wird die Regelung von Einwanderung über die „Rot-Weiß-Rot Karte“ (RWR-Karte) übernommen, die ein Zuwanderungssystem für qualifizierte Arbeitskräfte darstellt und mit einem Punktesystem funktioniert. Dabei wird die Person mit österreichischer Staatsbürgerschaft grundsätzlich bevorzugt und in Bereichen, in denen ein Mangel an Arbeitskräften herrscht soll mit ausländischen Arbeitskräften kompensiert werden. Diese ausländischen Arbeitskräfte müssen Kriterien wie Qualifikation, Berufserfahrung, Alter und Sprachkenntnisse vor der Einwanderung erfüllen. Laut Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz führt dies zu einem höheren Wirtschaftswachstum und einem deutlichen Vorteil für den österreichischen Arbeitsmarkt (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2010). Da diese Regelung erst 2010 in Kraft gesetzt worden ist, gibt es noch keine Analysen in Hinblick auf den vorhergesagten Erfolg. Vergleichbare Einwanderungsprinzipien finden sich etwa in Kanada, Australien oder Neuseeland.

Dieser kurze geschichtliche Abriss soll zeigen, wie die österreichische Bildungspolitik von einer Zuwanderungspolitik geprägt ist, die nicht damit gerechnet hat, dass gewisse zugewanderte Gruppen längerfristig bleiben wollen. Von dieser falschen Annahme ausgehend wurde diese Personengruppe nur über einen bestimmten Zeitraum und in speziellen Bereichen integriert. Dass Österreich ein Einwanderungsland ist, wurde zu lange negiert und das Selbstbild änderte sich erst langsam im letzten Jahrzehnt. Diese Sichtweise blieb nicht ohne Auswirkungen (vgl. Biffl / Schappelwein 2003: 120) und dadurch sind im österreichischen

Bildungssystem Selektionsmechanismen entstanden, die sich auch weiter auf die 2. Generation von MigrantInnen auswirkt und in Zusammenhang mit der Einbürgerungspolitik zu sehen ist. Allerdings ist der Erwerb der Staatsbürgerschaft in Österreich nicht einfach und mit hohen Kosten verbunden. Die Regelungen des Erwerbs der Staatsbürgerschaft sind in den einzelnen Bundesländern verschieden, leicht gemacht wird es den Einbürgerungswilligen aber nirgendwo. Deshalb hängt die sozioökonomische und finanzielle Lage der Familie, wie Bildungsabschlüsse oder berufliche Situation der Eltern, eng mit den Möglichkeiten der Kinder zusammen. Es kommt zu einer Reproduktion des sozialen Hintergrunds in den Nachfolgenerationen, die sich auf die Schulwahl und somit auch auf den weiteren Bildungsweg auswirkt (vgl. Herzog-Punzenberger 2007a: 234-235). Weiss spricht dabei von „doppelt Stigmatisierten“, nämlich „Fremde und ArbeiterInnen“, die durch geringen Lohn und der damit verbundenen schlechten sozialen Lage (z.B. Wohnen in schlechten Vierteln, abgegrenzt von der Mehrheitsbevölkerung) für ihre Kinder, von vornherein, eine diskriminierte Basis schaffen ohne dabei selbst Einfluss nehmen oder gegensteuern zu können (vgl. Weiss 2007: 34).

## **5.2. Mangelhaftes Datenmaterial zu Migration**

Aufgrund des Mangels an Datenerhebung seit den 1980ern in Österreich in Bezug auf das Bildungsverhalten von MigrantInnen und deren Kindern, ist es schwierig das einheitliche Bildungsverhalten zu erörtern. Bis zum Jahr 2000 unterscheidet die Statistik Austria zwischen In- und AusländerInnen. Bei den Volkszählungen kommt diese Differenzierung nur sporadisch vor. Im Jahr 2003, zur Zeit der Veröffentlichung des 1. österreichischen Migrations- und Integrationsberichtes gab es noch keine differenzierte Betrachtung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Die entscheidende Kategorisierung erfolgt bis dahin immer durch den Erwerb der Staatsbürgerschaft (vgl. Biffl / Schappelwein 2003: 121-122).

Im 2. österreichischen Migrations- und Integrationsbericht, der im Jahr 2007 erschien, sind die Daten zur 2. Generation schon etwas erweitert. Einerseits werden amtliche Statistiken und Studien angeführt, wonach SchülerInnen anhand ihrer Staatsbürgerschaft unterschieden werden (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 228). Andererseits verweisen die Autorinnen auf eine präzisere Analyse von Herzog-Punzenberger, die mittels des Zusammentragens von Daten einer Volkszählung aus dem Jahr 2001 sowohl Jugendliche aus der 1. Generation als auch aus der 2. Generation ermitteln konnte. Dadurch kann beispielsweise zwischen nicht

eingebürgerten Jugendlichen und eingebürgerten Jugendlichen mit einer bestimmten Herkunft unterschieden werden (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 232).

„Eingebürgerte Personen wurden bisher in den statistischen Analysen zur soziokulturellen Integration von EinwanderInnen in Österreich Großteils ignoriert. Da sie in den Datensätzen oft nicht vorhanden waren, wurde kurzerhand davon ausgegangen, man könnte Aussagen über Integrationsprozesse machen, ohne sich um die möglichen Unterschiede zwischen EinwanderInnen mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft weiter zu kümmern.“ (Herzog-Punzenberger 2007c: 242)

Die erweiterte Statistik von Herzog-Punzenberger macht es möglich, eine differenziertere Betrachtung der sozialen Mobilität von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu erörtern. Soziokulturelle Merkmale aufgrund von Einwanderung werden hier beleuchtet und der Frage nach dem Bestehen eines Staatsbürgerschaftsbonus kann nachgegangen werden. Die Ergebnisse dieser Statistik in Bezug auf die ungleichen Chancen im österreichischen Bildungssystem werden in diesem Kapitel noch genauer behandelt.

Die wohl aktuellsten Angaben zum Thema Bildung und Migration gibt es von der Statistik Austria, die 2011 die Studie „Bildung in Zahlen 2009/10“ publizierte. Gleich zu Beginn wird die Herkunft der Bevölkerung in Prozent aufgeschlüsselt und detailreich dargestellt: 10,4% der Bevölkerung besitzt eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft davon sind 1,9% in Österreich geboren, 16,2% der Bevölkerung sind entweder im Ausland geboren oder haben eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft, 3,2% der österreichischen Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund (in Österreich geborene Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft, deren Eltern zugewandert sind). Die letzte Gruppe kann allerdings nicht in den aufschlussreicheren Statistiken beachtet werden mit der Begründung, dass der Migrationshintergrund nicht durch personenbezogene Merkmale zu erfassen ist. Die Schulstatistik misst den Migrationshintergrund anhand des Anteils der SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache<sup>3</sup>, der in Österreich bei 17,6% liegt (vgl. Statistik Austria 2011: 12). Es ist positiv, dass die Statistik Austria zumindest die Prozentzahl der Personen mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem angibt, ohne als Indikator lediglich die Umgangssprache oder die Staatsbürgerschaft zu verwenden. Allerdings werden jene Personen trotzdem nicht in die Statistiken mit einbezogen, was die Mängel der Datenlage

<sup>3</sup> Der Begriff „Umgangssprache“ wurde von den Angaben der Statistik Austria übernommen. Generell wird in dieser Arbeit allerdings der Begriff „Erstsprache“ bevorzugt.

nicht behebt.

„Um alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund erfassen und ihre Bildungsprozesse dokumentieren zu können, bräuchte es daher einen Datensatz, der vor allem das Geburtsland der Eltern sowie das Einreisedatum des Kindes erfasst. Einen solchen gibt es in Österreich jedoch nicht.“ (Herzog-Punzenberger 2007a: 233)

Anscheinend ist es nach wie vor nicht relevant genug diesen Teil der Bevölkerung in den Statistiken gesondert anzuführen, denn durch mehr finanzielle Mitteln und longitudinale Studien ließe sich der Bildungsprozess von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erfassen. In den quantitativen Fragebögen und qualitativen Interviews meiner empirischen Forschung wird nach der Herkunft der Eltern gefragt, damit genau aufgeschlüsselt werden kann, wie viele SchülerInnen Migrationshintergrund haben. Somit ist eine genaue statistische Angabe möglich und man kann über die Kriterien der Staatsbürgerschaft und der zu Hause gesprochenen Sprache hinaus gehen. Die Staatsbürgerschaft und die Muttersprache dienen in meiner empirischen Erhebung als zusätzliche Information und geben ein vollständigeres Bild der untersuchten SchülerInnen ab.

### **5.3. Die aktuelle Lage in Österreich**

#### **Inländische und ausländische SchülerInnen**

Generell erleben ausländische Jugendliche seit den 1980ern einen Aufstieg im österreichischen Bildungssystem, da immer mehr Kinder weiterführende Schulen besuchen und auch der Bildungsgrad der Eltern der Zugewanderten höher ist als vor 30 Jahren. Außerdem bleiben Kinder von den traditionellen Zuwanderungsgruppen (ehemaliges Jugoslawien, Türkei), auch nach dem Absolvieren der Pflichtschule vermehrt im österreichischen Bildungssystem. Weiters ist auffällig, dass einerseits ausländische SchülerInnen stark im Pflichtschulbereich angesiedelt sind und andererseits viele ausländische AkademikerInnen von den österreichischen Universitäten hervorgebracht werden. Dieses bipolare Verhältnis spiegelt sich auch am Arbeitsmarkt wieder, da es eine Vielzahl an ausländischen HilfsarbeiterInnen als auch AkademikerInnen gibt. Ebenfalls verdeutlicht der 1. österreichische Migrations- und Integrationsbericht, dass der Anteil von ausländischen SchülerInnen an Sonderschulen seit den 1980ern markant gestiegen ist. Dabei verzeichnet Wien verhältnismäßig den höchsten Prozentsatz (vgl. Biffl / Schappelwein 2003: 124-126). Auffallend ist, dass SchülerInnen aus der Türkei am stärksten in den Sonderschulen vertreten

sind und sich auch nur wenig Tendenz in Richtung Besuch einer AHS und BHS erkennen lässt. Die Bildungsbeteiligung der SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft stieg zwar in den letzten Jahren, ist aber im Vergleich dennoch sehr niedrig. Im Gegensatz dazu sind SchülerInnen mit einer Staatsbürgerschaft aus dem ehemaligen Jugoslawien deutlich weniger in Sonderschulen präsent und der Trend dieser Gruppe geht immer mehr weg von polytechnischen Schulen hin zu berufsbildenden Schulen. Im Vergleich zu SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sind sie dennoch klar unterrepräsentiert (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 229-231).

Deutlich wird auch die Trennung von inländischen und ausländischen SchülerInnen nach dem Absolvieren der Pflichtschule, da mehr als die Hälfte der traditionellen Zuwanderungsgruppen nicht im österreichischen Bildungssystem bleiben, sondern am Arbeitsmarkt als HilfsarbeiterInnen tätig werden, trotz einer leicht besser werdenden Entwicklung. Im Gegensatz dazu besuchen 93% der österreichischen SchülerInnen eine weiterführende Schule. Laut dem 1. österreichischen Migrations- und Integrationsbericht gibt es zwei wesentliche Faktoren für das frühe Verlassen des österreichischen Bildungsweges ausländischer SchülerInnen: erstens Probleme mit der deutschen Sprache und zweitens ein notwendiges frühes Eintreten in das Erwerbsleben, um das Familieneinkommen aufzubessern.

Somit fand lange Zeit eine Segregation von ausländischen SchülerInnen in der österreichischen Bildungslandschaft und am Arbeitsmarkt statt. Die Probleme von MigrantInnenkindern wurden nicht wahrgenommen und spezielle Förderprogramme lange Zeit nicht eingeführt, auch die fehlenden Daten in Statistiken zeigen eine Ignoranz gegenüber gewissen Bevölkerungsgruppen. So passierte eine mangelnde Hilfestellung für Kinder, aus den traditionellen Zuwanderungsgruppen, die in ihrer sozialen Mobilität und in ihrem Aufstieg im Bildungssystem in Österreich sehr eingeschränkt waren und es noch immer sind. Dafür ist einerseits die österreichische Bildungspolitik (z. B. hohe Zahl von ausländischen SchülerInnen an Sonderschulen) verantwortlich und andererseits die finanzielle, oftmals schlecht gestellte, Lage von MigrantInnen und ihren Kindern. Deshalb besuchen diese Kinder nach Abschluss der Pflichtschuljahre häufig eine Lehre, um schnell ins Erwerbsleben eintreten zu können, um sich weitere Kosten für einen Schulbesuch zu ersparen (vgl. Biffl / Schappelwein 2003: 127-130).

## **SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

Das Erfassen der Daten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem ist bis dato in den Statistiken noch nicht erfolgt. Daher ist die Unterscheidung anhand der Staatsbürgerschaft oder der Umgangssprache nicht besonders aufschlussreich.

Der Nationale Bildungsbericht Österreichs aus dem Jahr 2009 soll zur Erarbeitung und Aufbereitung einer breiten Datenbasis zur Situation der Schule im Land dienen. Im Bericht betrachteten Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher näher die Gruppe der 15-16jährigen anhand von Statistiken, die aus der PISA Studie 2006 hervorgehen. Für meine Diplomarbeit ist besonders diese Altersgruppe von Bedeutung, da sich meine empirische Arbeit auf Jugendliche bezieht, die sich in ihrer Schullaufbahn in der achten oder neunten Schulstufe befinden. Aufschlussreich ist, dass von den 15-16 jährigen 44% der SchülerInnen der 1. Generation die österreichische Staatsbürgerschaft und 83% der 2. Generation die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Beide Prozentzahlen zusammen gerechnet ergeben, dass etwa 60% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und somit ein wichtiges Segment in der österreichischen Bildungslandschaft formen. In Bezug auf Mehrsprachigkeit wurde festgestellt, dass 21% der 15-16jährigen zu Hause Deutsch sprechen und 79% eine andere Sprache. Allerdings gibt es auch ZuwanderInnen aus Deutschland, der Schweiz oder Südtirol, deren Muttersprache ohnehin Deutsch ist und somit die Prozentzahlen, der Personen die nur Deutsch sprechen, erhöhen (vgl. Herzog-Punzenberger / Unterwurzacher 2009: 163-164). Hier wird deutlich, dass weder die Staatsbürgerschaft noch die Umgangssprache als Kriterien genügen, um in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund aussagekräftige Ergebnisse liefern zu können.

Bei der Analyse der Bildungsentscheidungen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wird oft die Erstsprache als Kriterium verwendet, die aber wie in dieser Arbeit schon mehrmals erwähnt, nicht aufschlussreich genug ist. Dennoch lässt sich ein Trend im Abschneiden der SchülerInnen mit nicht österreichischem Hintergrund feststellen.

„Insgesamt sind SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch somit in Hauptschulen und berufsbildenden mittleren Schulen überproportional vertreten, in berufsbildenden Pflichtschulen (duale Ausbildung) und höher bildenden Schulen dafür unterrepräsentiert.“ (Wroblewski / Herzog-Punzenberger 2010: 107)

Dies zeigen auch Erhebungen der Statistik Austria, wonach fast ein Viertel der Kinder in den Volksschulen nicht deutsche Umgangssprache haben, in Hauptschulen über 20% der

SchülerInnen im Alltag eine andere Sprache sprechen und in der AHS Unterstufe 15,2%. Dabei sind die am häufigsten gesprochenen Sprachen Türkisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (vgl. Statistik Austria 2011: 24).

Eine Studie von Weiss liefert eine genauere Aufschlüsselung der Situation für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und geht über die Umgangssprache als Unterscheidungsmerkmal hinaus. In einer Projektarbeit des Instituts für empirische Sozialforschung wurden 2004/2005 in etwa 1000 Jugendliche der 2. Generation und 400 einheimische Jugendliche, aus Wien, Salzburg, Tirol und Vorarlberg, im Alter von 16 bis 26 Jahren befragt und ihr Bildungserfolg analysiert. Dies liefert eine repräsentative Stichprobe für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, die zumindest eine Tendenz in Bezug auf die Bildungsabschlüsse in Österreich feststellen lässt (vgl. Weiss 2007: 26-27). In der Studie werden SchülerInnen mit Migrationshintergrund definiert, wenn sie Kinder ausländischer Eltern sind oder vor dem 5. Lebensjahr nach Österreich gekommen sind. Dies unterscheidet sich im Wesentlichen von meiner Definition, da ich auch jene SchülerInnen in die Gruppe mit Migrationshintergrund einordne, die nur einen Elternteil mit ausländischer Staatsbürgerschaft haben. Trotzdem sind für mich die Ergebnisse der Studie richtungsweisend in Hinblick auf die Bildungssituation in Österreich.

In der Studie zeigt sich, dass 24% der Jugendlichen der 2. Generation den Bildungsabschluss HS oder polytechnischen Schule vorweisen können, im Gegensatz zu 14% der einheimischen Jugendlichen. Bei näherem Betrachten der Alterskategorie der über 20jährigen, wird deutlich, dass es bei zunehmendem Alter mehr und mehr zu Disparitäten kommt. So haben 30% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Bildungsabschluss HS oder Poly abgelegt, ohne weiterführende Schule oder Ausbildung danach. Im Vergleich sind es 15 % der einheimischen Jugendlichen in derselben Altersgruppe, die ihren Bildungsweg nach der HS oder dem Poly beendet haben, da diese eher eine weiterführende Schule besuchen. Zusätzlich gibt es auch auffällige Unterschiede innerhalb der 2. Generation, da beispielsweise Jugendliche mit türkischer Herkunft unter den einzelnen Zuwanderungsgruppen die niedrigste Bildungsqualifikation aufweisen (vgl. Weiss 2007: 36-37).

Ich finde es durchaus wichtig den ungleichen Bildungsstatus auch innerhalb der 2. Generation zu betonen. Allerdings kann ich in meiner Diplomarbeit nicht näher auf die Differenz zwischen den Zuwanderungsgruppen eingehen, da in meiner empirischen Arbeit die Herkunftsregionen der SchülerInnen sehr unterschiedlich waren und sich nicht eine spezielle Zuwanderungsgruppe in den beforschten Klassen herauskristallisiert hat. Ebenso liegt mein Augenmerk auf den Zukunftsperspektiven der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, aber

nicht in Zusammenhang mit der genauen Herkunft. Dies ist würde den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen.

Auch Analysen des 2. österreichischen Migrations- und Integrationsberichtes zeigen, dass es innerhalb der Bildungslaufbahn in Österreich zwei wesentliche Selektionsstufen gibt, die unter anderem zur Differenzierung zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund führt. Die erste Selektion findet nach der Volksschule statt, da Kinder und Eltern die weitere Bildungslaufbahn wählen müssen. Diese Entscheidung ist im Vergleich zu anderen europäischen Staaten sehr früh, da die Wahl des Schultyps schon zu diesem Zeitpunkt für die spätere Ausbildung richtungweisend ist. Die zweite Selektionsstufe ist nach dem Absolvieren der 8. Schulstufe erkennbar, da sich hier die Jugendlichen noch mal dafür entscheiden müssen, ob sie eine weiterführende Schule besuchen wollen oder ins Erwerbsleben einsteigen.

In Österreich besuchen nach der Volksschule insgesamt 77% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Hauptschule und 23% die AHS Unterstufe. Vergleichsweise entscheiden sich 66% der einheimischen SchülerInnen nach der ersten Selektionsstufe für den Schultyp HS/NMS/KMS (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 234-235). Somit hängt die Wahl des Schultyps nicht unmittelbar mit dem Migrationsstatus zusammen, sondern mit der sozialen Herkunft der SchülerInnen und dem „kulturellen“ Kapital, das Kinder durch die Sozialisation in der Familie mit bekommen (vgl. Wroblewski / Herzog-Punzenberger 2010: 106). So gibt es auch mehr Angebote für SchülerInnen, die in den Ballungszentren leben als für jene, die am Land aufwachsen.

Generell ist diese Einordnung der SchülerInnen ab dem 10. Lebensjahr in HS und AHS negativ. So zeigen Ländervergleiche innerhalb Europas, dass Gesamtschulsysteme mehr Kompetenzen an Kinder vermitteln können und somit beispielsweise bessere Leseleistungen erzielen können (vgl. Herzog-Punzenberger 2007a: 241).

In diesem Abschnitt wurde die allgemeine statistische Lage der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich dargelegt. In weiterer Folge möchte ich die Situation in der Bundeshauptstadt Wien genauer betrachten, da dies auch Ort meiner empirischen Forschung ist und es deshalb notwendig ist die Bildungslaufbahn der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu kennen.

#### **5.4. Die aktuelle Lage in Wien**

Die Stadt Wien zählt insgesamt 1 713 957 EinwohnerInnen (Stand Jänner 2011), wovon in etwa 39% der Bevölkerung Migrationshintergrund hat. Davon beginnen jedes Jahr in etwa 15 600 Kinder mit der Volksschule und verbleiben mindestens neun Jahre im österreichischen Schulsystem. Weiters ist interessant, dass Wien als einziges Bundesland mehr SchülerInnen in der AHS Unterstufe als in der HS, NMS beziehungsweise KMS zählt (vgl. Statistik Austria 2011: 132). Diese Zahlen geben Aufschluss über die demografische Entwicklung, allerdings klammert es SchülerInnen mit Migrationshintergrund komplett aus. Gerade in Wien, wo der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund hoch ist, wäre es von besonderer Bedeutung diese Gruppe zu analysieren, um in weiterer Folge Maßnahmen gegen Benachteiligungen setzen zu können. Anhand von Stichproben (Weiss, Herzog-Punzenberger) wurde versucht im vorigen Kapitel die Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund darzustellen, allerdings beziehen sich diese Daten nur auf österreichweite Zahlen und beinhalten keine Gliederung in einzelne Städte/Regionen/Bezirke etc. Es gibt durchaus kultur- und sozialanthropologische Arbeiten über Kinder der 2. Generation, diese geben jedoch meistens nur Auskunft über eine spezielle Einwanderungsgruppe (z.B. Herzog-Punzenberger 2003, Herzog-Punzenberger, Brizic et al. 2004, Biffl und Bock-Schappelwein 2003). Es wäre möglich diese Ergebnisse zusammenzufügen, um einigermaßen brauchbare Daten zu bekommen, aber das ist mir im Rahmen meiner Diplomarbeit nicht möglich.

Wien gilt im Vergleich zu anderen Städten Österreichs durchaus als fortschrittlich hinsichtlich der Maßnahmen, die für SchülerInnen gesetzt werden, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen, keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder Eltern haben, die zugewandert sind. Deshalb gilt es die Bundeshauptstadt gesondert unter die Lupe zu nehmen (vgl. Herzog-Punzenberger 2003a: 36).

In den 1990er Jahren wurden SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zusätzliche Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, die aber aufgrund von staatlichen Einsparungen später wieder reduziert wurden. Die Unterstützung und negative Konnotation von Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit für nicht wichtig genug angesehen. Es dauerte bis es 2006/2007 im Rahmen der „Zweckgebundenen Sprachförderung“ zu einer „Bekanntnis des Staates zur unverzichtbaren Notwendigkeit einer offensiven und gezielten Förderung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ kam (Binder / Gröpel 2009: 292). Sprachkurse in Deutsch für SchülerInnen mit Förderbedarf wurden zunehmend erweitert und die Sprache als wesentlicher Schlüssel zur Integration innerhalb der österreichischen Gesellschaft gesehen.

„In allen Schultypen gilt, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Klassenverband integriert sind und bei Bedarf eine besondere Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten sowie am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen können.“ (Wroblewski / Herzog-Punzenberger 2010: 111)

Bei genauerem Betrachten der Wiener SchülerInnenpopulation im Schuljahr 2008/2009 sieht man, dass es durchaus notwendig ist Maßnahmen in diesem Bereich zu setzen. So waren es in etwa 15 % der SchülerInnen in der Volksschule, 5 % in der HS/KMS und 0,5 % in der AHS Unterstufe, die Deutsch nur wenig bis gar nicht beherrschen (vgl. Binder / Gröpel 2009: 290). Somit beziehen sich Daten der Wiener SchülerInnen durchaus auf die Erstsprache als Kriterium, aber nicht auf die Herkunft der Eltern/Großeltern etc. Anhand der Zahlen der Wiener SchülerInnenpopulation lässt sich allerdings erkennen, dass in der AHS Unterstufe nur ein geringer Anteil die Unterrichtssprache nur wenig bis gar nicht beherrscht im Vergleich zu der HS/NMS/KMS. So wird deutlich, dass die Herkunft und die damit verbundene Sprache wesentlich zur Selektion zwischen den einzelnen Schultypen beitragen.

Um diesen Selektionsmechanismen ein wenig entgegen zu wirken, gibt es neue Schultypen, wie die NMS oder KMS, die seit einigen Jahren in den Ballungsräumen Österreichs und auch am Land umgesetzt werden. Diese haben in der Sekundarstufe I eine gemeinsame Schule für alle schulpflichtigen SchülerInnen zum Ziel. Dadurch soll die Differenzierung zwischen AHS und HS aufgelöst werden, um chancengerechtere Voraussetzungen zu schaffen.

Wien zählt über 90 Kooperative Mittelschulen, die vor allem Schwerpunkte in den Bereichen Integration, interkulturellem Lernen und neusprachlichem Unterricht setzen. Für meine empirische Studie habe ich zwei KMS in Wien ausgewählt, wovon sich eine im 15. und eine im 23. Bezirk befindet. Die Auswahl der Bezirke erfolgte über den Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da der 15. mit 46,6 % am meisten Anteil und der 23. mit 20,2 % am wenigsten Anteil hat, Stand 2010 (vgl. Wien Statistik 2008). Die genaue Begründung dieser Auswahl sowie demografische Details werden im empirischen Teil dieser Diplomarbeit genauer behandelt.

Im nächsten Kapitel werden die Auswirkung der sozialen Herkunft, das „kulturelle“ Kapital, die Vererbung von Bildung durch die Familie, in Zusammenhang mit theoretische Überlegungen gebracht, sowie die Schule als zusätzlich strukturelle und selektiven Institution dargestellt.

## 6. Gesellschaftspolitische Theorien im Kontext der Ungleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund

In diesem Kapitel gehe ich auf die gesellschaftspolitischen Ansätze ein, die einen Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit aufgrund der Herkunft herstellen. Dabei lege ich den Fokus auf drei wesentliche Theorien, die ergänzend zueinander aufbereitet werden.

In den Sozialwissenschaften gibt es viele verschiedene theoretische Ansätze im Bereich Reproduktion von ungleichen Bildungschancen, daher habe ich für diese Arbeit einen Ausschnitt ausgewählt. Diesen will ich beleuchten und diskutieren sowie in den Kontext der Forschungsfragen einbetten. Dabei handelt es sich um *die Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu, Passeron), *die Rational Choice Theory* (Boudon) und den *Ansatz der institutionellen Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem* (Gomolla, Radtke). Diese drei Ansätze lassen sich gut miteinander verbinden und bringen erhellende Aspekte meiner empirischen Forschung in einen theoretischen Kontext.

### 6.1. Die Illusion der Chancengleichheit – Bourdieu

Bourdieu und Passeron zeigten das erste Mal in den 1960er Jahren auf, dass das Bildungssystem soziale Selektionsprozesse durchführt und nicht nur ökonomische Voraussetzungen für den Bildungserfolg verantwortlich sind. Die Hauptaussage war, dass die Schule soziale Herkunft reproduziert und sich an den herrschenden Normen und Idealen orientiert. Da nicht mehr nur das *ökonomische Kapital* ausschlaggebend für die Reproduktion von sozialer Herkunft war, entwickelte Bourdieu ein neues Kapitalkonzept, in dem soziale Austauschbeziehungen als Ganzes betrachtet werden können und nicht die Wirtschaft allein als wesentlicher Aspekt gesehen wird. Dieses Kapitalkonzept beinhaltet auch *kulturelles*, *soziales* und *symbolisches Kapital* (vgl. Erler 2007: 39-42). Damit in weiterer Folge die Unterscheidung der Kapitale klar ist, werden diese nun kurz erörtert (vgl. Bourdieu 2001: 112):

- *ökonomisches Kapital*: messbar anhand von Eigentum.
- *kulturelles Kapital*: Besitz von Bildung und Wissen, wird durch schulische Abschlüsse, Zertifikate etc. zum Ausdruck gebracht.
- *soziales Kapital*: meint hilfreiche soziale Netzwerke, die vor allem auch durch die Familie bereits von Geburt an bestehen
- *symbolisches Kapital*: Status und Prestige

Die Reproduktion der Ungleichheit im Bildungssystem passiert vor allem über das kulturelle Kapital, ist aber nicht trennbar vom ökonomischen Kapital. Familien, die über ein hohes Einkommen verfügen, können sich auch eine bessere Bildung für ihre Kinder leisten. Die Schule als Institution hat die Macht, Titel zu verleihen und dadurch im weiteren Lebensweg soziale Positionen zu ermöglichen (vgl. Bourdieu 2001: 112).

„Schulabschlüsse und die damit bescheinigten Qualifikationen sind so begehrt, weil sie in funktional differenzierten Gesellschaften die Voraussetzung sind, um unter Bedingungen der Konkurrenz Zugang zu finden zu anderen wichtigen Teilsystemen der Gesellschaft, vor allem dem Beschäftigungssystem und davon abhängig vielen anderen Teilsystemen: dem Wohnungsmarkt, dem Gesundheitssystem, dem Kulturbetrieb usw.“ (Gomolla / Radtke 2009: 24)

Je erfolgreicher man ist, desto höher werden Status und Prestige und somit auch das symbolische Kapital. Solange dieses symbolische Kapital so wichtig ist, bleiben hohes kulturelles und ökonomisches Kapital Voraussetzung, um einen hohen Stellenwert im Bildungssystem zu erreichen. Beispielsweise können gewisse Titel durch hohes kulturelles Kapital erworben werden, die in weiterer Folge zu Ansehen und Prestige führen und das damit verbundene soziale Kapital steigern. Dies verdeutlicht, dass kein Kapital für sich steht, sondern stets in Zusammenhang mit den anderen gebracht werden muss.

Die Grundthese von Bourdieu und Passeron lautet, dass die Weitergabe des Bildungsstatus mit den akademischen Einrichtungen, der Sozialisation und dem Habitus zusammenhängen. Der Habitus bezieht sich dabei auf das gesamte Verhalten einer Person, wie beispielsweise auf Sprache oder Geschmack. Den Status einer Person kann man am Habitus ablesen. Besonders innerhalb der Familie findet ein Prozess statt, der kulturelles Kapital und soziale Chancen übermittelt beziehungsweise „vererbt“. Eine sozioökonomische günstige Situation qualifiziert Kinder in ihrem weiteren Leben einen Bildungsweg zu gehen, der wiederum eine gute sozioökonomische Struktur mit sich bringt (vgl. Bourdieu / Passeron 1964: 15-16). Somit erfolgt die Statusvererbung vor allem über das kulturelle Kapital, das Eltern zur Verfügung stellen können. Dabei ist die Bildung der Eltern ein wesentlicher Faktor bei der Möglichkeit des sozialen Aufstiegs und der sozialen Mobilität ihrer Kinder, da gewisse Voraussetzungen im österreichischen Bildungssystem die soziale Selektivität verstärken und Ungleichheit reproduzieren (vgl. Weiss 2007: 39-40).

„Besonders in einem Schulsystem, in dem sich die meisten Kinder nur halbtags befinden und einen wesentlichen Teil ihrer schulbezogenen Aktivitäten zu Hause verrichten, ist die Unterstützung durch die Eltern von großer Bedeutung. Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung sind sehr wesentlich durch die eigenen Erfahrungen der Eltern geprägt.“ (Herzog-Punzenberger / Gapp 2009: 61)

Das „Erbe der Gastarbeit“, das eine schlechtere sozioökonomische Stellung für Zugewanderte in der österreichischen Gesellschaft mit sich bringt, betrifft Jugendliche der 2. Generation besonders. Allerdings sind nicht nur Personen mit Migrationshintergrund mit einer von vornherein benachteiligten Situation konfrontiert, sondern auch jene, die bei in Österreich geborenen Eltern mit weniger anerkannter Ausbildung aufgewachsen sind.

So beschreibt der 2. Österreichische Migrations- und Integrationsbericht, dass rund ein Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von 16 bis 26 Jahren, den niedrigen Status ihres Vaters übernehmen. Allerdings haben die anderen zwei Drittel durchaus ihren Status verbessert und befanden sich zu diesem Zeitpunkt in einer höheren Ausbildungsstufe als ihre Väter. Kinder, deren Väter eine mittlere Qualifikation aufweisen behalten den Status zum Großteil bei (vgl. Unterwurzacher / Weiss 2007: 239).

Über die Ausbildung der Mutter sind im 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht keine Angaben bekannt, deshalb war es für die empirischen Erhebungen wichtig, auch den Bildungsweg der Mutter zu verorten, um Rückschlüsse auf die Bildung beider Elternteile ziehen zu können. Das Bildungsniveau der Mutter hat ebenso wesentliche Auswirkungen auf die Leistungen des Kindes wie das des Vaters (vgl. Kesselring / Leitner 2007: 97).

Denn der Bildungsweg beider Elternteile beeinflusst in weiterer Folge die berufliche Position und das damit verbundene ökonomische Kapital (Einkommen), symbolische Kapital (Prestige, Status) und soziale Kapital. Durch symbolisches Kapital steigen auch die sozialen Ressourcen, die Eltern und Kindern zu Verfügung stehen, die ebenso wichtig sind für den Erfolg im Bildungssystem (vgl. Herzog-Punzenberger / Gapp 2009: 61-62).

„Betrachtet man soziale Kontakte als Ressourcen, vergleichbar mit Einkommen oder Bildungstiteln (nach Bourdieu als soziales Kapital), dann bieten sowohl die Ausdehnung des Netzwerks als auch die „Kapitalausstattung“ der Kontaktpersonen dem Einzelnen wichtige instrumentelle Nutzen, wie Informationen, Unterstützung beim Erwerb von Gütern oder beim Zugang beruflicher Positionen.“ (Weiss 2007: 98)

Speziell für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeutet dies ungleiche Chancen während des Bildungsweges sowie im weiteren Berufsleben.

„Es geht aus den Daten klar hervor, dass die Ressourcen, die den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zur Verfügung stehen, deutlich begrenzter sind als dies bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Der Anteil der Eltern, die selbst geringe Bildungserfahrung aufweisen, ist unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich höher als unter jenen ohne Migrationshintergrund.“ (Herzog-Punzenberger / Gapp 2009: 64)

So meint Herzog-Punzenberger in ihrer Analyse zur intergenerationalen sozialen Mobilität der 2. Generation in Österreich, dass die Bildung der Kinder oft eine schwächere Rolle für die spätere berufliche Position spielt als die berufliche Position der Eltern. Somit wird Bildung auch über Generationen „vererbt“ und bildet ein entscheidendes Merkmal in Bezug auf die soziale Mobilität (vgl. Herzog-Punzenberger 2007c: 22).

Infolgedessen zeigen statistische Angaben, dass das kulturelle Kapital im österreichischen Bildungssystem eine bedeutende Rolle spielt und das Bildungswesen die Struktur sozialer Hierarchien aufrecht erhält, anstatt sie aufzulösen. Nach Bourdieu wird das System durch das Bildungssystem legitimiert, indem man den Mangel an Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder eher als Erklärung dafür verwendet, als die Selektionsmechanismen des Systems selbst. Diese „Aufrechterhaltung der Ordnung“, wie Bourdieu es nennt, ist für bestimmte Interessenten wichtig, um Macht und Einfluss nicht zu verlieren. Gewisse Eliten wollen in ihren Bereichen die Vorreiterrolle beibehalten (vgl. Bourdieu / Passeron 1964: 15-16). Beispielsweise erzielen Länder, die ein weniger nach sozialer und ethnischer Herkunft strukturiertes Bildungssystem haben als in Österreich, bessere Schulleistungen der SchülerInnen im Vergleich. (vgl. Kesselring / Leitner 2007: 95) Die Annahme, dass das österreichische Bildungssystem neutral sei, ist damit eine Illusion, wenn man Strukturen im Bildungswesen aufdeckt, die Kinder verschiedener Herkunft ungleich stark ausgrenzt.

Die ursprüngliche Ungleichheit der Bildungschancen liegt unter anderem auch in der unterschiedlichen Machtverteilung zwischen Gruppen. Je nach unterschiedlicher Herkunft der SchülerInnen führt das zu einem, an den Rand Drängen von unterprivilegierten Gruppen<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Bourdieu spricht in seinem Werk über „unterprivilegierte Klassen“. Allerdings erscheint mir für diese Arbeit die Bezeichnung „Gruppen“ als angebrachter.

(vgl. Bourdieu / Passeron 1964: 19-23). Bourdieu meint dazu, dass die Jahrzehnte lange Verdeckung von sozialer Ungleichheit es möglich macht, diese als „natürlich“ anzusehen und den benachteiligten Gruppen weniger Begabung zuzuschreiben. Dies ist eine Logik des Systems, und „die Besten wollen die Besten bleiben“. Das Bildungssystem stuft von Beginn an Individuen in eine gewisse hierarchische Rangordnung ein (vgl. Bourdieu / Passeron 1964: 82-85).

Die Chancen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind geringer als für Personen ohne Migrationshintergrund. Innerhalb dieser herkunftsbedingten ungleichen Verteilung der Bildungschancen sind Buben und Mädchen gleichgestellt. Durchaus sind wirtschaftliche Faktoren auch dafür verantwortlich, aber vor allem gilt es für Kinder aus unterprivilegierten Gruppen ein großes kulturelles Hindernis zu überwinden, wenn sie im Bildungssystem aufsteigen wollen. Einerseits beinhaltet die Schule eine stark homogenisierende Funktion, da sie prinzipiell für alle SchülerInnen die gleiche Bildung und Kompetenzen vermitteln soll. Andererseits bestehen signifikante Unterschiede im Verhalten, in den Fähigkeiten und den Möglichkeiten zwischen Personen verschiedener sozialer Herkunft.

Dabei ist die soziale Herkunft am determinierendsten, mehr als das Geschlecht, denn die Auswirkungen von sozialer Herkunft wirkt sich auf sämtliche Bereiche des Lebens aus, wie beispielsweise auf Arbeit, Wohnen, finanzielle Mittel sowie Wertvorstellungen. Vor allem an den großen Wendepunkten während der Bildungslaufbahn wird dies deutlich, da besonders Information über Studien- und Berufsmöglichkeiten, kulturelle Vorbilder, intellektuelles Handwerkszeug und finanzielle Möglichkeiten, von großer Bedeutung sind (vgl. Bourdieu / Passeron 1964: 28-31).

In Bezug auf das österreichische Bildungssystem gibt es zwei wesentliche Wendepunkte, die zu segmentierten Bildungswegen von Personen mit unterschiedlicher Herkunft bewirken: erstens der Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schule (entweder AHS oder HS/NMS/KMS) und zweitens der Übertritt in eine weitere Schule oder das Ausscheiden aus dem Bildungssystem mit dem Wechsel in einen Lehrberuf. In meiner empirischen Forschung wird deutlich, dass in den Schulen Wissen vermittelt wird und beispielsweise Information über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten weiter gegeben werden. So bekommen SchülerInnen in den von mir beforschten KMS hauptsächlich Informationen über die unterschiedlichen Lehrberufe und nur wenig über die Möglichkeit des Besuchs einer weiterführenden Schule. Hier liegt der Fokus stark auf dem Einsteigen in das Berufsleben nach der 9. Schulstufe. Infolgedessen ist die Information über Berufsmöglichkeiten aufgrund der sozialen Herkunft oftmals unterschiedlich und das Wissen von vornherein begrenzt. Die zugewanderten Eltern

haben häufig ihren Bildungsweg in Schulsystemen absolviert, die nicht mit den österreichischen Standards vergleichbar sind und sind somit mit den strukturellen Gegebenheiten nicht so vertraut wie es einheimische Eltern sind. So sind Erfolgskriterien beeinflusst, obwohl der Wunsch nach Aufstieg durch Bildung generell stark ist, sind die objektiven Chancen gering und soziale Privilegien oder Handikaps während des Bildungsweges wirken.

### **6.1.1. Das Bildungssystem und das System der Determinanten**

Zur Vertiefung von Bourdieus theoretischem Ansatz zum Thema Bildungssystem in Verbindung mit der sozialen Herkunft, will ich nun auf das Konzept des Faktorensystems eingehen. Hierbei teilt Bourdieu den Bildungsweg in drei Phasen: Grundschule, höhere Schule und Hochschule. Nach Beenden des Bildungsweges handelt es sich um die Verwendung der erworbenen Bildungsqualifikation. Beim Übergang zum jeweiligen neuen Abschnitt findet die „Übersetzung“ statt. Zu Beginn des Bildungsweges, also in der Phase der Grundschule, ist die Herkunftsklasse entscheidend, die durch mehrere Faktoren beeinflusst wird: Wohnort, Geschlecht, demografische Charakteristika (z.B. Größe der Familie), Lebensbedingungen (z.B. Sicherheit des Arbeitsplatzes, Einkommen), Einstellung zu Schule und Bildung, kulturelles und soziales Kapital (mitgebrachtes Wissen, Kenntnisse über das Bildungssystem). Nach der „Übersetzung“ in die Phase der höheren Schule kristallisiert sich heraus welchen Schultyp beziehungsweise Schulzweig die Kinder je nach Herkunftsklasse gewählt haben. Dies nennt Bourdieu die „transformierte Form des Systems der Klassendeterminanten“, die für ihn bei jedem Einstieg in die neue Phase von Bedeutung ist. Je nach gewähltem Schultyp folgt dann der Eintritt in das System der Hochschule, das nur einen gewissen Anteil von Studentinnen mit bestimmter sozialer Herkunft beinhaltet. Dies wiederum wirkt sich auf die berufliche Verwendung der Bildungsqualifikation aus und den danach erreichten sozialen Status. Laut Bourdieu ist dieser erreichte soziale Status gekennzeichnet von der Stellung in der wirtschaftlichen und sozialen Hierarchie (Durchschnittseinkommen, Schnelligkeit des Aufstiegs in beruflicher Hinsicht), dem Habitus (Verhältnis zur Herkunftsklasse und zum Bildungswesen je nach dem Bildungsgang) und dem kulturellen und sozialen Kapital (z.B. Diplomabschluss).

Diese Wirkung der verschiedenen Faktoren bilden Hierarchien innerhalb eines Bildungssystems und setzen gewisse Strukturen voraus, die ebenfalls zusammenhängen. Die soziale Herkunft alleine ist deshalb nicht der entscheidendste Faktor, sondern alle Stufen einer

Biographie, die direkt das Verhalten, Einstellungen und Ansichten determinieren. In den Faktorensystemen aktualisieren sich die vorhandenen Strukturen und beeinflussen sich gegenseitig. Aufgrund der Ausgangsposition eines jeden Kindes kann man vermuten welchen Bildungsgang das Kind einschlagen wird (vgl. Bourdieu / Passeron 1971: 144-146).

Die Beschreibung dieses Modells war für diese Arbeit relevant, da somit veranschaulicht werden kann, dass die soziale Herkunft nur einen Teilaspekt der Biographie eines jeden Individuums darstellt, aber trotzdem einen wichtigen Einfluss auf sie hat. Dies erklärt auch in weiterer Folge die Auswahl der beiden Ansätze, die ich für diese Diplomarbeit gewählt habe. Im folgenden Kapitel zeigt Boudon, dass eine differenzierte Betrachtung der sozialen Herkunft notwendig ist, um verstehen zu können wie die soziale Hierarchie im österreichischen Bildungssystem zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund entstehen kann.

## **6.2. Primäre und Sekundäre Effekte als Teilbereich der Bildungsentscheidung – Boudon**

Der Soziologe und Philosoph Raymond Boudon befasste sich während seiner Forschungstätigkeit vor allem mit dem Ansatz der *Rational Choice Theory*, die das Individuum und dessen rationales Verhalten im Mittelpunkt sieht, mit dem Ziel zur maximalen Erreichung der Nutzen. Die Kosten sollen dabei so gering wie möglich gehalten werden. Boudon bringt diese Theorie in Zusammenhang mit dem Aspekt der Bildungsungleichheiten in einem System und die damit verbundenen Ursachen beziehungsweise Auswirkungen.

Boudon begann 1974 in seinem Buch „Education, Opportunity, and Social Inequality“ erstmals zwischen primären und sekundären Effekten als Ursache für Bildungsungleichheit, zu unterscheiden. Dieser analytische Ansatz bezieht sich vor allem auf unterschiedliche „Klassen“ innerhalb von industriellen Gesellschaften (z.B. „lower class children“) (vgl. Boudon 1974: 11). Der Begriff der „Klasse“ wird in dieser Diplomarbeit nicht gebraucht, sondern die Bezeichnung mit der „ethnischen Herkunft“ einer Person verwendet. So lässt sich die Theorie auf Bildungsbenachteiligung für Personen mit und ohne Migrationshintergrund anwenden. Außerdem bedeutet in der österreichischen Gesellschaft die ethnische Herkunft gewisse Voraussetzungen für den späteren Bildungsweg, die bei einem Aufstieg im österreichischen Bildungssystem eher unterstützend oder hemmend wirken.

Boudon beschreibt die primären Effekte als Einflüsse der sozialen Herkunft und somit auch die Auswirkungen auf den Schulerfolg. Dies bedeutet, dass die Familie gewisse Voraussetzungen schafft, die ökonomisches und kulturelles Kapital zur Verfügung stellen (finanzielle und kulturelle Ressourcen, Interessen, Einstellungen). Dieses Kapital kann sich positiv oder negativ auf die schulische Leistung auswirken. Somit bietet die Sozialisation in der Familie die Grundlage für spätere Bildungsentscheidungen (vgl. Boudon 1974: 11).

In der österreichischen Gesellschaft sind Personen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem benachteiligt, unter anderem aufgrund ihrer ethnischen oder sozioökonomischen Herkunft. Ebenso befinden sich Kinder, die bereits in Österreich geboren sind und deren Eltern nicht die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, in einer ungünstigeren Position. Auch Kinder deren Eltern einen über einen niedrigen Bildungsgrad verfügen, haben von vornherein weitaus geringere Chancen eine Universität zu absolvieren, gleich wo sie geboren sind. Somit nimmt das österreichische Bildungssystem eine sozial selektive Rolle ein, dessen Folgen Auswirkungen auf die spätere berufliche Laufbahn verzeichnen sowie auf die soziale Mobilität von Personen Einfluss haben (vgl. Herzog-Punzenberger 2003a: 4-5).

„The lower the social status, the poorer the cultural background – hence the lower the school achievement and so on.“ (Boudon 1974: 29)

Die sekundären Effekte beinhalten die Abhängigkeit der Bildungsentscheidung mit dem Erhalt des Status der Eltern. Dabei ist das Bedürfnis des Statuserhaltes des Individuums von Bedeutung, denn Personen mit einer privilegierteren sozialen Herkunft wollen diese mit einem höheren Bildungsweg bewahren. Die nicht privilegierten Gruppen können ihre Position auch ohne höheren Bildungsabschluss aufrecht erhalten und haben oftmals nur begrenzte Möglichkeiten für einen Aufstieg (vgl. Boudon 1974: 11). Die selektiven Eigenschaften des österreichischen Bildungssystems verstärken die sekundären Effekte, da nach der Volksschule bereits im Alter von zehn Jahren sozioökonomische Kriterien den weiteren Verlauf des Bildungsweges prägen (vgl. Kesselring / Leitner 2007: 93). Zusammenfassend meint Boudon, dass die soziale Position eines Individuums den Handlungsspielraum vorgibt, der aufgrund von rationalen ökonomischen Überlegungen getroffen wird.

Anhand der empirischen Forschung in zwei Schulen in Wien war möglich, die primären und sekundären Effekte herauszufiltern, indem der Bildungsweg und der Beruf der Eltern, vorhandener Geschwister oder FreundInnen, erfragt wurden.

Die Erklärung Boudon's für Bildungsungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft ist schlüssig, da einerseits gewisse ökonomische und kulturelle Ressourcen aus der Sozialisation der Familie zur Verfügung stehen, die das Bildungsniveau beeinflussen. Beispielsweise haben Eltern in Österreich mit akademischem Abschluss tendenziell mehr Einkommen und können somit ihren Kindern eher ein Studium finanzieren als jene, die lediglich die Pflichtschule abgeschlossen oder eine Lehre absolviert haben. Die Aufstiegsmöglichkeiten in beruflicher Hinsicht sind dadurch weitaus geringer. Andererseits wollen Personen auch ihren Status erhalten und streben nach der gleichen oder nach mehr sozialer Mobilität als ihrer Eltern. Wenn Personen mit Migrationshintergrund in Österreich in das Bildungssystem oder in den Arbeitsmarkt einsteigen, sind sie in der Hierarchie meistens ganz unten angesiedelt und verbleiben oftmals in der benachteiligten Position innerhalb der Gesellschaft. Die soziale Mobilität nach oben ist eingeschränkt, ein Aufstieg für benachteiligte Gruppen nur begrenzt möglich und durch strukturelle Mechanismen erschwert (vgl. Herzog-Punzenberger 2003a: 17-18).

Die Segmentierung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich ist vor allem abhängig von dem erworbenen Bildungsniveau. Die Erreichung des Bildungsniveaus wird beeinflusst von den Selektionsmechanismen des österreichischen Bildungssystems wie weiter oben bereits beschrieben (vgl. OEAD 2011). Das Zitat von Volf macht noch einmal folgendes deutlich:

„Die frühe Verzweigung nach vier Jahren Volksschule in einerseits Hauptschule und polytechnischen Lehrgang, andererseits allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen macht das österreichische Bildungssystem sozial weniger durchlässig als die in den meisten europäischen Staaten übliche gemeinsame Ausbildung der 6- bis 14-Jährigen.“ (Volf 2001: 183)

Diese Struktur des österreichischen Bildungssystems unterstützt eine Selektion der weiteren Bildungslaufbahn sehr früh was, wiederum zu einer ungleichen Chance zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund führt. Dafür ist die Institution Schule als staatlich kontrolliertes Instrument verantwortlich. Es erhält Selektionsmechanismen aufrecht, die die soziale Mobilität (Statuserhalt, sekundäre Effekte) oftmals nur beschränkt möglich machen und die die soziale Herkunft in den weiteren Generationen mittragen mit kaum einer Möglichkeit des sozialen Aufstiegs. Diese sozioökonomische Ausgrenzung und Segregation bestimmter Personen findet im Schulbereich statt und ist in den Strukturen verankert (vgl.

Biffl / Bock-Schappelwein 2003: 120-125). Man kann im österreichischen Bildungssystem von einer institutionellen und strukturellen Diskriminierung sprechen, die Personen mit Migrationshintergrund nicht als positive Komponente ansehen, sondern als Problem. Dies ist die Ursache und betrifft nicht nur den Bildungsbereich, sondern auch beispielsweise Bereiche wie Beruf oder Gesundheit.

„Vielfach werden sie nicht als soziale, kulturelle oder ökonomische Bereicherung erlebt und somit als gleichberechtigte MitbürgerInnen behandelt, sondern oftmals als ‚notwendig‘ dargestellte ‚Bürde‘ angesehen.“ (Kutalek 2009: 302)

Die Rational Choice Theory beinhaltet den Aspekt der Schule als staatliche Institution nicht, die diskriminierende Strukturen produziert und reproduziert. Daher ist als ergänzender theoretischer Ansatz die *institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem* ein wesentlicher Aspekt meiner Diplomarbeit, den ich als 3. Punkt darlegen möchte.

### **6.3. Institutionelle Diskriminierung im österreichischen Schulsystem – Gomolla / Radtke**

Theorien, die sich zu stark auf Kapital und Ressourcen als Grund für die Benachteiligung im Bildungssystem sehen, stoßen oftmals auf Widersprüche, da sie strukturtheoretische Überlegungen nicht berücksichtigen wie beispielsweise das Selektionsverhalten von Schulen oder Schultypen. Dabei sind die einzelnen Leistungen der SchülerInnen irrelevant und auch nicht Voraussetzung für ein hohes Bildungsniveau. Der Blick auf die Struktur, den Zugang und die Qualität des Bildungsangebotes sind notwendig, um Selektionsprozesse im Verlauf der Schullaufbahn beobachten zu können. Auch Bourdieu meint dazu, dass

„die Segregation der Kinder nach hierarchisch geordneten Schultypen und -zweigen (von der Berufsfachschule oder der Realschule bis hin zum klassischen Zweig des Gymnasiums) indes dem System einen der Logik des Systems entsprechenden Schutz bietet.“ (Bourdieu 2001: 45)

Daher verlangen Gomolla und Radtke einen Perspektivenwechsel, der die Schule als selektive Organisation wahrnimmt. Durch die PISA Studie, die es seit 2000 gibt, fand ein Wechsel statt. Einerseits wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsqualität deutlich, was aber keine neue Erkenntnis brachte. Andererseits wurden Gründe für diese Ungleichheit aufgeklärt und rekonstruiert, die Frage nach dem wie kann es so sein / wie ist es

entstanden wird wichtig. Möglichkeit der Theorie der institutionellen Diskriminierung ist es, das Verhältnis der Organisation Schule in Interaktion mit der sozialen Umwelt zu analysieren und näher zu erörtern (vgl. Gomolla / Radtke 2009: 10-12).

Die Diskriminierung von bestimmten Gruppen findet alltäglich statt, vor allem Zuwanderer in europäischen Staaten sind davon betroffen und können sich, aufgrund ihrer Nationalität, Hautfarbe, Sprache oder Religion schwerer in der Gesellschaft eingliedern. Generell gilt es, diese Möglichkeiten von Diskriminierung zu verringern und öffentlich zu diskutieren, um ein Bewusstsein für oft auch strukturell versteckte Probleme, zu erlangen. Bestimmte Organisationen entscheiden in ihrer eigenen Logik und mit ihren eigenen Zielen, die dabei aber Gleichheits- und Gerechtigkeitsgrundsätze ignorieren. Die Möglichkeiten der Diskriminierung von Personen mit Migrationshintergrund sind in formalen Rechten, konstituierten Strukturen, Wertvorstellungen verankert und institutionalisiert. Die Effekte dieser handelnden Organisationen sind vielen AkteurInnen nicht bewusst, die sie in alltäglichen Situationen praktizieren, da Organisationen ihren Zweck erfüllen und Bedienstete ihre Aufgaben (vgl. Gomolla / Radtke 2009: 10-12).

Dabei entzieht sich die Schule als Institution davon dieser sozialen Ungleichheit entgegen zu wirken und erhält die bestehenden Benachteiligungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufrecht. Wenn die Ausgangsposition aller SchülerInnen mit ihren ungleichen Voraussetzungen dieselbe ist und alle mit ihren Rechten und Pflichten innerhalb des Schulsystems gleich behandelt werden, so reproduziert dieses System die anfängliche Ungleichheit (vgl. Bourdieu 2001: 38-39). Durch diese Reproduktion der sozialen Ungleichheit für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich ist es schwieriger, im Schulsystem einen positiven Bildungserfolg zu erlangen.

„Für die Migrant\*innenjugendlichen stellt sich die erfolgreiche Platzierung im Bildungssystem als ein doppelt schwieriger Prozess dar, weil bestimmte sprachliche und kulturelle Kompetenzen einerseits vorausgesetzt, andererseits erst in Lernprozessen erworben werden können. Barrieren können sich aus den spezifischen ethnischen Orientierungen des elterlichen Milieus – etwa im Falle einer Abschottung der soziokulturellen Lebenswelt – ebenso aufbauen wie aus objektiven Benachteiligungen (mangelnde finanzielle und kulturelle Ressource); es können aber auch institutionelle und schulische Selektionsmechanismen die Bildungsintegration erschweren.“ (Weiss 2007: 35)

Institutionelle Diskriminierung geschieht in Österreich im Wesentlichen auf zwei Ebenen: erstens regeln rechtliche Vorschriften die Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten von einzelnen Personen (z.B. Arbeitserlaubnis) und der gesetzliche Aufenthaltsstatus markiert zusätzlich innerhalb der Personengruppen mit Migrationshintergrund unterschiedliche legale Handhabung (GastarbeiterInnen, Flüchtlinge, AsylwerberInnen etc.). Somit werden bestimmte Gruppen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen inkludiert oder exkludiert (z.B. vom Wahlrecht). Diese Regelung stellt ein hierarchisches Verhältnis zwischen Bevölkerungsgruppen her, das zur Ausgrenzung und Marginalisierung von Personen mit Migrationshintergrund führen kann. Zweitens ist die alltägliche Diskriminierung von Organisationen und Institutionen eine wichtige Ebene, da beispielsweise der Gruppe der Frauen und Personen mit Migrationshintergrund begehrte Berufspositionen oftmals verwehrt bleiben, sei es aufgrund ihres Frau Seins oder ihrer Herkunft. Diese Strukturen sind tief verankert und nicht klar durch Gesetze geregelt beziehungsweise regelbar. Demnach ist es für Betroffene schwierig diese ungerechten Strukturen aufzudecken und dagegen anzukämpfen beziehungsweise erweist sich der individuelle Nachweis von institutioneller Diskriminierung häufig als Problem. Diese indirekte Diskriminierung ist nur schwer nachweisbar (vgl. Gomolla / Radtke 2009: 16-20).

„Es gibt also Bildungs- und Berufslaufbahnen, in denen bestimmte ethno-kulturelle Gruppen beinahe gar nicht zu finden sind und andere, in denen sie in großer Zahl vertreten sind. Im Bildungsbereich betrifft diese auffällige Unter- und Überrepräsentation bestimmte Schultypen und Ausbildungsgänge, am Arbeitsmarkt sind es Berufe, Positionen und Branchen. Die ethnische Segmentierung des österreichischen Arbeitsmarktes wird, soweit es die Datenlage zulässt, schon seit einigen Jahren ausdrücklich beschrieben.“ (Herzog-Punzenberger 2005: 191-192)

Generell ist die Bildungsbenachteiligung, wie in dieser Diplomarbeit schon kurz beschrieben, zwischen den ethnischen Gruppen unterschiedlich. So ist die Anzahl der SchülerInnen mit türkischer Herkunft in den Sonderschulen und HS am höchsten während sie in der AHS Unterstufe klar unterrepräsentiert sind.

In Bezug auf geschlechtsspezifische Benachteiligungen erwähnt Weiss, dass es keine Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Buben und Mädchen gibt. In der 2. Generation tritt eher die Tendenz auf, dass Mädchen eine höhere Bildungsinstitution besuchen im Gegensatz zu der österreichischen Kontrollgruppe, wonach der Besuch der Bildungsinstitutionen der Geschlechter kontinuierlich gleich bleibt (vgl. Weiss 2007: 45).

Im empirischen Teil dieser Diplomarbeit wird genau aufgeschlüsselt, welche Zukunftsvorstellungen und Bildungswege die Mädchen und Buben haben. Weiters werden sie anhand des Geschlechts miteinander verglichen, um festzustellen, ob es gemeinsame oder unterschiedliche Vorstellungen gibt. Diese möchte ich auch in Verbindung mit dem Migrationshintergrund der SchülerInnen bringen.

Als weiteres Kriterium der Bildungsbenachteiligung ist interessant, dass sich Unterschiede zwischen Bundesländern, Städten und Bezirken zeigen. Die empirische Forschung fand in Wien statt. Prinzipiell werden in der Bundeshauptstadt höhere Bildungswege gewählt als im restlichen Österreich, da aufgrund der Infrastruktur bessere und mehr Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Dies betrifft sowohl Jugendliche der 2. Generation als auch einheimische Jugendliche, die in anderen Bundesländern eher Aussicht auf geringer qualifizierte Beschäftigungsverhältnisse haben. Weiters zeigt der Schultyp HS in Wien deutlich höheren AusländerInnenanteils im Vergleich zu anderen Bundesländern. (vgl. Weiss 2007:45-46). Dies zeigt ein ambivalentes Verhältnis zwischen Wien als einerseits die Stadt mit mehr Bildungsmöglichkeiten und andererseits stärkerer Segregation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den HS.

Diese Aufschlüsselung der Bildungsbenachteiligung in Bezug auf ethnische Herkunft, Geschlecht und Unterschiede zwischen Stadt und Land ist wichtig, da so gezeigt wird, dass die Erklärung der Ungleichverteilung von Bildungschancen möglicherweise an einer Kombination aus Eigenschaften der Kinder sowie an den Selektionsmechanismen der Institution Schule liegt. Anhand des Beispiels Schule als Institution lässt sich also teilweise nachweisen, dass Personen mit Migrationshintergrund benachteiligt sind und ungleiche Chancen haben aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Gomolla und Radtke kritisieren, dass bislang meistens der mangelnde Bildungserfolg den Eltern und ihren Kindern zugetragen wurde und nicht der Schule und ihren selektierenden Strukturen (in Deutschland wie in Österreich der Fall). Die schlechte Bilanz der Schulerfolge von Kindern mit Migrationshintergrund wird auch in den Medien immer wieder durch Eigenschaften und Herkunft legitimiert (vgl. Gomolla / Radtke 2009: 266). Durch Veranschaulichung von vergleichenden Studien in verschiedenen Ländern wird deutlich, dass sowohl der soziale Hintergrund der SchülerInnen einen Einfluss auf die Leistungen in der Schule hat, als auch die Gesamtstruktur des Schulsystems. So erzielt das System der Gesamtschule mehr Chancengleichheit als ein Schulsystem mit mehreren Selektionsstufen. Somit verstärken strukturelle Gegebenheiten bereits in der Gesellschaft vorhandene ungleiche

Ausgangpositionen für benachteiligte SchülerInnen (vgl. Herzog-Punzenberger 2009: 159). So veranschaulicht auch Volf:

„Auffallend ist die Ungleichverteilung von Immigrantenkindern an einzelnen Schularten mit niedrigem Prestige und Ausbildungsniveau. Die Teilung des österreichischen Schulsystems in höher bildende Schulen und allgemeinbildende Pflichtschulen führte auch ohne Einwanderung dazu, dass Kinder aus sozial benachteiligtem Umfeld in jenen Schularten überproportional vertreten sind, die entweder niedrigere Qualifikationen vermitteln oder traditionell geringeres Ansehen besitzen. Die höhere Konzentration von Immigrantenkindern in solchen Schulen hat diesen bereits vorhandenen Trend noch verstärkt.“ (Volf 2001: 180)

Das allgemeine Appellieren an mehr Toleranz in der Gesellschaft ist darum zu wenig und es verlangt eine Umstrukturierung des Systems. Daher empfiehlt Herzog-Punzenberger, dass die Selektion im österreichischen Schulsystem so spät als möglich stattfinden soll, da die verschiedenen Schultypen auch unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen. Deshalb ist ein längeres gemeinsames Verbleiben der SchülerInnen im selben System, vorteilhaft und kann Benachteiligungen aufgrund von Migrationshintergrund und sozioökonomischen Differenzen verringern (vgl. Herzog-Punzenberger 2009: 160-161).

#### **6.4. Die drei gesellschaftspolitischen Ansätze im Zusammenhang**

Der systemtheoretische Ansatz mit der Schule als Organisation, die durch ihre Entscheidungen innerhalb der Strukturen Differenz schafft, ist als Ergänzung der Rational Choice Theory aufschlussreich. Liegt es bei der Rational Choice Theory an der sozialen Herkunft jedes einzelnen Kindes, so macht die Theorie der institutionellen Diskriminierung auch die Schule und die schulischen Bedingungen dafür verantwortlich. Hier liegt der Fokus nicht auf den Kindern, Eltern und ihren Lebensverhältnissen, sondern auf den schulischen Gegebenheiten (z.B. aber auch am Mangel an personellen und materiellen Ressourcen, Mangel an speziellen Förderprogrammen und damit verbundene finanzielle Mittel).

„Damit ergibt sich eine doppelte Benachteiligung von SchülerInnen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund, da diese zum einen aufgrund ihres sozio-ökonomischen Hintergrundes schlechtere Ausgangsbedingungen

aufweisen und diese Benachteiligung durch die Zusammensetzung der Klasse noch verstärkt wird.“ (Wroblewski / Herzog-Punzenberger 2010: 109)

Anhand der Rational Choice Theory und Illusion der Chancengleichheit können Lebensverhältnisse im Kontext der Sozialisation der Familie erörtert werden, die mit der sozialen Vererbung als einem wichtigen Aspekt einhergeht. So bestimmen das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital die Chancen für Individuen und ihre soziale Mobilität. Personen mit Migrationshintergrund verfügen oftmals eher wenig über die einzelnen Kapitale, die eng miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

Die institutionelle Diskriminierung ist aufschlussreich, um den Fokus auf die Struktur und die dadurch vorhandenen Möglichkeiten des österreichischen Bildungsweges zu legen. Da es in Österreich mehrere Selektionsstufen gibt, kann man auch von einem institutionell verankerten Problem sprechen, das durch eine grundsätzliche Umstellung des Bildungssystems geändert werden könnte indem man beispielsweise die prägenden Entscheidungen während der Bildungslaufbahn aufweicht (nach der vierten Klasse Volksschule und in weiterer Folge nach Beenden der Pflichtschule).

„Insofern setzt Diskriminierung eine asymmetrisch angelegte Interaktionssituation voraus, in der soziale Ordnungen hergestellt und fortgeschrieben werden.“ (Gomolla / Radtke 2009: 16)

Im Gegensatz zum Beitrag der Institution Schule als ein Differenz schaffendes Instrument, betonen Ansätze aus der pädagogischen Anthropologie, die Wichtigkeit der Individualität von Personen mit Migrationshintergrund. Bildung als solches ist subjektgebunden und Individuen sind in strukturelle Mechanismen eingebettet. Pluralität und Heterogenität soll innerhalb der Schule in Österreich anerkannt, akzeptiert und als grundlegend betrachtet werden. Das Zugeständnis als Einwanderungsland ist dabei Voraussetzung. Deshalb soll jede Biographie in ihrer Komplexität verstanden werden, und dabei ist die Wahl des jeweiligen Bildungsweges spezifisch zu untersuchen. Die Verbindung einer qualitativen Bildungsforschung (einzelne Biographien zusammenhängend mit dem Umfeld wie z.B. Familie) mit quantitativer Forschung ist zu empfehlen. So kann Ungleichheit mit der individuellen Biographie und den objektiven Möglichkeiten erfasst werden (vgl. Badawia / Hamburger / Hummrich 2005: 329-338). Ebenso betont Brettell, dass der Kontext, indem sich Personen mit

Migrationshintergrund bewegen, wichtig ist und wie sich Strukturen, Entscheidungen oder Interessen von AkteurInnen auf Individuen auswirken. Dabei spielen die nationale, internationale, lokale und familiäre Ebene eine wichtige Rolle und müssen stets im Hinterkopf behalten werden. Somit ist es möglich mit individuellen Geschichten Migrationsprozesse in einer Gesellschaft erklären zu können (vgl. Brettell 2003: 43). Wie Brettell klar zusammenfasst: „Anthropologists, no matter what they study, must be mindful of both the general and the particular.“ (Brettell 2003: 44)

Im nächsten Abschnitt meiner Diplomarbeit wird die empirische Forschung in zwei KMS im 15. und 23. Bezirk in Wien vorgestellt, und die Ergebnisse mit den theoretischen Ansätzen in Verbindung gebracht. Dabei ist es interessant, inwieweit sich die Chancenungleichheit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf der Mikroebene, dem Klassenzimmer, widerspiegelt und welche individuellen Einstellungen, Zukunftsperspektiven und Interessen die Jugendlichen haben. Dies möchte ich in Zusammenhang mit dem österreichischen Kontext des selektiven Bildungssystems bringen. Im direkten Vergleich zwischen der Herkunft der SchülerInnen sowie zwischen den beiden ausgewählten Bezirken, kann festgestellt werden wie groß die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sind.

## **7. Feld und Methoden der Forschung**

Im folgenden Kapitel wird das Feld und die angewendete Methode meiner Diplomarbeit vorgestellt, sowie der Zugang zum Forschungsfeld erörtert. Zu Beginn möchte ich mich auf ein Zitat von Malinowski stützen, das sehr treffend beschreibt, welche Ansprüche und Ziele ein/e Ethnologe/Ethnologin während einer Forschung haben sollte, um zu einem brauchbaren Ergebnis zu kommen:

„Unsere Aufgabe ist es, Menschen zu studieren, wir müssen das untersuchen, was sie am unmittelbarsten betrifft, nämlich ihre konkreten Lebensumstände.“ (Malinowski 1979: 49)

Mit diesem Vorsatz begann ich im Herbst 2010 mit meiner Recherche bezüglich der Auswahl der Bezirke in denen sich die Schulen befinden sollen, nachdem ich die Forschungsgruppe auf SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in der 4. Klasse in der Sekundarstufe I eingrenzte. Diese Auswahl war insofern angebracht, da die unterschiedlichen Zukunftsperspektiven von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ausgearbeitet und miteinander verglichen wurden und der Großteil der Jugendlichen im Alter von in etwa

14 Jahren bereits Auskunft über die Pläne nach der 8. oder 9. Schulstufe geben kann. Ebenso entschied ich mich dafür in zwei unterschiedlichen Bezirken jeweils eine Schule auszuwählen. Dabei erschien es mir sinnvoll, die beiden Bezirke mit dem höchsten und niedrigsten Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Hierfür gibt es eine detaillierte Statistik der Stadt Wien, die über die üblichen Kriterien des/der AusländerIn beziehungsweise dem Aspekt der Muttersprache/Umgangssprache oder der Staatsbürgerschaft hinausgeht und jeden einzelnen Bezirk auflistet und die dort lebenden Personen mit Migrationshintergrund in primäre, sekundäre und tertiäre Kategorien einteilt. Die Angaben beziehen sich auf das Jahr 2001 und scheinen die aktuellsten zu sein.

Die Statistik ermittelt die Prozentzahl des Anteils der Personen mit Migrationshintergrund anhand von drei Kategorien: Erstens *Primärer Migrationshintergrund* meint Personen, die außerhalb Österreichs geboren sind und keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen; zweitens *Sekundärer Migrationshintergrund* beschreibt all jene, die als Geburtsland Österreich haben, aber keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und drittens der *Tertiäre Migrationshintergrund*, der jene Gruppe meint, die die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt, aber nicht in Österreich geboren ist. Somit gehen die Angaben in Bezug auf den Migrationshintergrund in Wien über die Indikatoren der Staatsbürgerschaft und der nicht deutschen Muttersprache/Umgangssprache hinaus. Zumindest kann man so die Bevölkerungszahlen aufgeschlüsselt darstellen, allerdings fehlt diese differenzierte Betrachtung noch im Bereich Schule. Daten zu Angaben über Personen, bei denen mindestens ein Elternteil außerhalb Österreichs geboren ist, gibt es nicht.

Die Ergebnisse aus dem Jahr 2008 für die Stadt Wien zeigen, dass die Bundeshauptstadt bei einer Bevölkerungszahl von 1 687 271 gesamt 32,3% Menschen mit Migrationshintergrund aufweist. Der Männeranteil ist dabei höher als der der Frauen (Männer: 32,8%, Frauen: 31,9%). Da die Statistik drei Jahre zurückliegt ist sowohl die Altersgruppe der fünf bis neunjährigen als auch die der 10-14jährigen relevant. Ein Teil der ersten Gruppe befindet sich *mittlerweile* in Sekundarstufe I und ein Teil der zweiten Gruppe befindet sich *noch* in Sekundarstufe I. Bei den fünf bis neunjährigen liegt der Anteil mit Migrationshintergrund bei 23,1% und bei den 10 bis 14 Jährigen bei 24%, also kann man davon ausgehen, dass in etwa ein Viertel der Wiener Bevölkerung, die sich in Sekundarstufe I befinden, Migrationshintergrund haben. Die Differenzierung zwischen Geschlecht und die Einteilung in verschiedene Altersgruppen wurde in der Statistik allerdings nur auf die gesamte Bevölkerung in Wien angegeben und nicht bei den Angaben der einzelnen Bezirke aufgeschlüsselt.

Bei der Betrachtung der einzelnen Bezirke weist der 15. Bezirk mit 46,6% den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund auf und der 23. Bezirk mit 20,2% den niedrigsten (vgl. Wien Statistik 2008). Somit konnte die Recherche nach Schulen auf diese beiden Bezirke beschränkt werden, die anhand des Vergleiches des Prozentsatzes unterschiedliche soziale Disparitäten aufzeigen. Die genaue Aufschlüsselung der Bevölkerungszahlen und die Aufteilung innerhalb der einzelnen Kategorien sowie der Bildungsstand in den beiden ausgewählten Bezirken folgt in einem weiteren Kapitel.

Eine weitere Eingrenzung des Forschungsfeldes war die Auswahl des Schultyps in denen die Erhebungen stattfinden sollen. Nachdem es kaum wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem relativ neuen Modell der KMS gibt (seit 1999), hatte ich großes Interesse daran mich mit SchülerInnen auseinanderzusetzen, die diesen Schultyp gewählt haben. Nach Kontaktaufnahme mit mehreren Schulen fiel, vor allem auch aufgrund der Kooperationsbereitschaft von Seiten der Direktorinnen, die Wahl auf die KMS Friesgasse im 15. Wiener Gemeindebezirk und auf die KMS Dirmhirngasse im 23. Wiener Gemeindebezirk. Weiters haben beide Schulen den Schwerpunkt Berufsorientierung als Pflichtfach mit dem Ziel Begabungen, Interessen sowie Fähigkeiten der Jugendlichen zu fördern. Sowohl die KMS Friesgasse als auch die KMS Dirmhirngasse haben spezifische Schwerpunkte und Angebote. Deshalb werde ich die genauen Schulprofile in einem gesonderten Kapitel abhandeln.

Die Erklärung zur Eingrenzung des Forschungsfeldes ist mir wichtig, da das Festhalten von Daten und vor allem die Erklärung wie man als Kultur- und Sozialanthropologin zu den Ergebnissen kommt, von großer Bedeutung ist. Denn ohne die Nachvollziehbarkeit von Informationen, sind diese nicht glaubwürdig und verlieren ihre wissenschaftliche Gültigkeit (vgl. Malinowski 1979: 24-25).

„Mit Leichtigkeit ließen sich hoch geachtete, wissenschaftlich ausgewiesene Arbeiten anführen, in denen uns pauschale Verallgemeinerungen vorgelegt werden, aus denen wir aber nicht im geringsten erfahren, aufgrund welcher tatsächlichen Beobachtungen die Verfasser ihre Schlüsse gezogen haben.“ (Malinowski 1979: 25)

Deshalb möchte ich im folgenden Absatz die Methoden vorstellen, mit denen die Ergebnisse der Feldforschung ermittelt werden. Hierfür verwendete ich den Sammelband *Methoden ethnologischer Forschung* von Bettina Beer als Grundlage für den *Beobachtungsleitfaden der teilnehmenden Beobachtung*, die Entwicklung der *quantitativen Fragebögen* und die Herausarbeitung der *strukturierten qualitativen Interviews*. Die teilnehmende Beobachtung ist

in dieser Diplomarbeit ein wichtiger Teilaspekt, da es so für mich möglich war Kontakt und eine Art Vertrauensverhältnis mit den Jugendlichen aufzunehmen. Um gut auf das Arbeiten im Feld vorbereitet zu sein waren für mich grundlegende Werke der KSA wie beispielsweise *Argonauten des westlichen Pazifiks* von Bronislaw Malinowski (1979) oder *Dichte Beschreibung* von Clifford Geertz (1999) von großer Bedeutung, da ich so nochmals intensiv in das kultur- und sozialanthropologische Arbeiten eintauchen konnte. Die oftmals sehr detaillierten und präzisen Beschreibungen der Wissenschaftler waren für mich hilfreiche Beispiele wie ich generell im Feld beobachten, aufschreiben und zu Ergebnissen kommen kann. Clifford betont vor allem auch die Wichtigkeit des (Auf)Schreibens:

„No longer a marginal, or occulted, dimension, writing has emerged as central to what anthropologists do both in the field and thereafter. The fact that it has not until recently been portrayed or seriously discussed reflects the persistence of an ideology claiming transparency of representation and immediacy of experience. Writing reduced to method: keeping good field notes, making accurate maps, 'writing up' results.“ (Clifford 1986: 2)

Im Folgenden wird der Zugang zu den einzelnen Methoden erörtert und die relevanten Aspekte herausgegriffen.

## **7.1. Teilnehmende Beobachtung**

Die teilnehmende Beobachtung ist ein methodisches Instrument der KSA. Dadurch war es mir möglich, durch den Aufenthalt in der Klasse, soziale Prozesse beobachten zu können sowie auch soziale Beziehungen zwischen mir, der Forscherin, und den SchülerInnen herzustellen (vgl. Hauser-Schäublin 2008: 38).

Das war zu Beginn nicht einfach, denn gerade Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren befinden sich in der Pubertät und sind, vor allem in der Gruppe, nur schwer greifbar. Hingegen die qualitativen Einzelinterviews mit den Jugendlichen verliefen sehr gut sie zeigten sich offen und auskunftsbereit. Dies hing unter anderem mit meiner immer wiederholten Präsenz in den Klassen und Gesprächen in den Pausen mit den SchülerInnen zusammen, wodurch sich ein nach und nach vertrauterer Klima entwickelte. Die Kultur- und Sozialanthropologin Brigitta Hauser-Schäublin beschreibt mit dem folgenden Zitat nochmals kurz und prägnant die Vorteile der teilnehmenden Beobachtung, die sich auch für mich während der Forschungszeit durchaus herauskristallisierten:

„Sie ist – als Methode das Gegenteil von Untersuchungen im Labor, bei denen möglichst Dinge und Sachverhalte untersucht werden, auf die der Beobachter gar nicht oder nur gering einwirkt. Laborexperimente lassen sich – unabhängig von der Person des Forschers – nahezu beliebig wiederholen; die Resultate gelten deshalb als intersubjektiv überprüfbar und objektiv. Teilnehmende Beobachtung ist von jeder Situation vor Ort, von den Menschen, die gerade daran teilhaben und wie sie miteinander interagieren, abhängig; sie lässt sich deshalb auch nie genau gleich wiederholen.“ (Hauser-Schäublin 2008: 38)

Deshalb ist auch das genaue Aufschreiben von Situationen und Ereignissen von Bedeutung, da sich diese nur einmal ergeben.

Im Rahmen der Feldforschung war die Methode der teilnehmenden Beobachtung in dem Schulfach Berufsorientierung sinnvoll. Laut Lehrplan des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur soll das Fach zwei wesentliche Punkte vermitteln. Erstens soll die Selbstkompetenz der SchülerInnen gestärkt werden und zweitens die Sach- und Methodenkompetenz, die Wissen über die Berufswelt beinhaltet. Die Persönlichkeitsbildung in Hinblick auf Charakteristika wie beispielsweise Wille, Entscheidungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft ist Ziel des Unterrichts. Die Betonung liegt aber vor allem darauf, dass die persönliche Entscheidung des weiteren Bildungsweges mit dem engeren Umfeld beziehungsweise der Familie getroffen wird und außerschulische Beratungsstellen durchaus besucht werden sollen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2003).

Aufgrund meines Interesses an den Plänen, Aussichten und Zukunftsvorstellungen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund war die Beobachtung des Schulfaches Berufsorientierung ein guter Einstieg in das Forschungsfeld, da ich so einen kleinen Ausschnitt der Lehrmethoden und Lehrinhalte bezüglich der Thematik Beruf, weiterführende Ausbildung, Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen erfahren habe. Dies war auch deshalb aufschlussreich, weil dadurch Einblick bezüglich der Vorbereitungen auf den weiteren Bildungs- beziehungsweise Berufsweg von Seiten der Schule gewährt werden konnte. Dabei ist wichtig zu betonen, dass es sich „nur“ um einen Auszug des regelmäßig stattfindenden Unterricht handelt, da das Fach Berufsorientierung in beiden Schulen lediglich ein Mal pro Woche stattfindet und durch Ausfälle, Ferienzeiten etc. die Stundenanzahl in einem Semester relativ begrenzt war. Nach Auskunft einiger LehrerInnen an den Schulen, fließt das Thema Beruf, Ausbildung, weiterführende Schulen, Perspektiven etc. auch in anderen Unterrichtsgegenständen mit ein. Allerdings war es im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich, mehr als ein Fach dahingehend zu beforschen.

Während der Vorbereitungszeit auf die teilnehmende Beobachtung in den Schulen, entwickelte ich einen Beobachtungsleitfaden, zur brauchbaren Datengewinnung während des Schulfaches Berufsorientierung zu kommen. Dieser Kriterienkatalog beinhaltet im wesentlichen fünf Themenblöcke, die als Stütze zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen sollte und vor allem auch den kulturellen sowie sozialen Hintergrund der SchülerInnen mit einbezog.

1. *Unterricht der LehrerInnen*: Eingehen auf Anliegen, Interessen, Bedürfnisse der SchülerInnen / Vermittlung von Themen / Unterrichtsmethode
2. *Themenbehandlung der LehrerInnen*: Thematisierung von kultureller und sozialer Herkunft, „Migration“, Zukunftsperspektiven der SchülerInnen, kultureller Hintergrund als Ressource
3. *Vorhanden Sein von gewissen Differenzierungen von Seiten der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen*: Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter SchülerInnen, künstliche Rollenaufteilungen zwischen den Geschlechtern, beobachtbare Gründe für Differenzierung
4. *Interesse der SchülerInnen während des Unterrichtsfaches*: spezielles Interesse oder Aufmerksamkeit für Themen, Unterschiede in der Interessensverteilung zwischen Mädchen und Buben
5. *Herkunft der SchülerInnen*: Thematisierung von Herkunft bei LehrerInnen, SchülerInnen, Mehrsprachigkeit

Anhand dieser Themenblöcke war es möglich die Aufzeichnungen strukturiert nieder zu schreiben und die relevanten Aspekte während des Unterrichts zu beachten.

## **7.2. Die quantitative Befragung der Jugendlichen als Methode**

Die Anwendung eines Fragebogens zur quantitativen Erhebung in den Klassen diene zur Datengewinnung in Bezug auf die soziale und kulturelle Herkunft der SchülerInnen in den jeweiligen Klassen. Die quantitative Methode in der KSA wird stets in Zusammenhang mit anderen Methoden gebracht. Sie ist hilfreich für die Erlangung von Daten und wird vor allem als wissenschaftliche Technik in der Soziologie heran gezogen (vgl. Sökefeld 2008: 165).

„Die Verfahren, die Soziologen und Ethnologen bei quantitativen Erhebungen anwenden, sind identisch. Aber es gibt trotzdem Unterschiede: Da Ethnologen häufiger in anderskulturellen Kontexten arbeiten, müssen sie bei der Erstellung von

Fragebögen, bei der Auswahl von Kategorien und der Formulierung der Fragen noch größere Sorgfalt walten lassen als die Kollegen aus der Soziologie. Und schließlich kommt in der Ethnologie etwas kaum vor, was in der Soziologie recht häufig ist: dass eine Forschung allein mit quantitativen Daten operiert.“ (Sökefeld 2008: 165)

Teilweise werden in dieser Diplomarbeit auch statistische Details der gesamten Schule angegeben, dies sind aber jene Angaben, die die Direktionen zur Verfügung gestellt haben.

„Der Ort der Untersuchung ist nicht der Gegenstand der Untersuchung. Ethnologen untersuchen nicht Dörfer (Stämme, Städte, Wohnbezirke...), sie untersuchen *in* Dörfern.“ (Geertz 1999: 32)

An Anlehnung von Geertz' Zitat fand der Ort der Untersuchung somit *in* dem Klassenzimmer als Eingrenzung des Forschungsfeldes statt. Die Erfassung der Daten bezieht sich auf die zwei untersuchten Klassen, jedoch immer im Kontext der familiären Sozialisation (primäre und sekundäre Effekte), des kulturellen Kapitals und der Institution Schule als selektives Instrument innerhalb des österreichischen Bildungssystems. Diese gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen wurden sowohl bei der Erstellung des quantitativen Fragebogens als auch bei der Entwicklung des Leitfadens für die qualitativen Interviews berücksichtigt.

Die quantitative Erhebung enthielt offene sowie geschlossene Fragen, die unterstützend zur Beantwortung der Fragestellung dienen sollten und bestand aus Themenbereichen wie beispielsweise die Herkunft der Jugendlichen, Herkunft der Eltern, Ausbildung der Eltern oder Pläne nach dem Abschließen des Schuljahres 2010/2011. Vorab war das Sampling der jeweiligen 4. Klassen abhängig von der Heterogenität, die vor allem die Anzahl der Buben und Mädchen sowie die Anzahl der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund betraf. So konnten auf der einen Seite zwischen der Herkunft, aber auch zwischen den Geschlechtern Vergleiche gezogen werden.

Bevor die quantitative Erhebung durchgeführt wurde, war die Auseinandersetzung mit dem Sprachniveau innerhalb der Klassen von Bedeutung. Bei Bedarf war vorab die Möglichkeit gegeben, dass der Fragebogen in andere Sprachen übersetzt werden musste, da etwaige Sprachbarrieren bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund möglich sein konnten (vgl. Beer 2008: 32). Nach der subjektiven Einschätzung der Klassenvorstände bezüglich des Sprachniveaus war die Übersetzung des Fragebogens nicht notwendig, was sich auch während und nach der Durchführung bestätigte.

Wie in diesem Absatz bereits erwähnt, operiert die kultur- und sozialanthropologische Forschung immer in Kombination mit anderen Methoden zur Datengewinnung. Deshalb werde ich im nächsten Kapitel auf die Bedeutung der qualitativen Einzelinterviews für meine Forschung eingehen.

### **7.3. Die qualitativen Interviews als weiteres Mittel zur Datengewinnung**

Die qualitativen Interviews wurden durchgeführt, um die individuelle Situation der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund genauer zu verstehen und schließlich deren persönlichen Zugang zum Thema Ausbildung, Beruf, Zukunftsvorstellungen und Interessen zu veranschaulichen. Dabei sollte bei Einzelgesprächen ein tieferer Einblick in das soziale Umfeld (soziale und kulturelle Herkunft der SchülerInnen, Eltern, Geschwister, Freunde etc.) erlangt werden.

Die Gespräche wurden anhand eines offenen Leitfadens geführt, der konkret folgende Themenbereiche der SchülerInnen beinhaltete: Pläne/Zukunftsaussichten nach der 4. Klasse (berufliche Wunschvorstellung), Eltern (Ausbildung und berufliche Tätigkeit), Geschwister (Ausbildung und berufliche Tätigkeit), Unterstützung von Seiten der LehrerInnen und Rolle der FreundInnen.

„Das Interview soll den Zugang zur emischen Perspektive eröffnen, zur Konstruktion von Realität aus der Sicht der Akteure, und zu subjektiver Sinngebung. Zugleich möchte es auch Einsichten in die jeweilige Gestaltung von Einteilungen in die spezifischen Arten der Strukturierung von größeren Zusammenhängen liefern.“  
(Schlehe 2008: 121)

Die Strukturierung von größeren Zusammenhängen bezieht sich in meiner Forschungsarbeit auf die Einbettung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen, der in Kapitel sechs schon erläutert wurde.

Die teilnehmende Beobachtung, die quantitative Erhebung in den Klassen sowie die qualitativen Interviews ermöglichten die Bildungswege von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund kennenzulernen und zu vergleichen. Dabei ist es anhand der qualitativen Interviews möglich gewesen auch die Gründe für die Entscheidung des zukünftigen Bildungsweges herauszufiltern. Der Zusammenhang zwischen ererbtem familiären kulturellem Kapital und Schulerfolg kann somit überprüft werden. Im direkten

Vergleich kann festgestellt werden inwieweit die kulturelle und auch soziale Herkunft eine Rolle spielt. Die Schule als diskriminierende Institution in Österreich gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurde in dieser Diplomarbeit anhand von verschiedenen wissenschaftlichen Studien bewiesen. Die markante Schnittstelle nach Verlassen der Volksschule ist prägend für den späteren beruflichen Erfolg und abhängig von der sozialen und kulturellen Herkunft eines Kindes. Somit sind strukturelle Gegebenheiten innerhalb des österreichischen Bildungssystems mitverantwortlich für die Benachteiligung von SchülerInnen verbunden mit ihrem Status, Geschlecht und ethnischer Herkunft. Dabei sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr davon betroffen als jene, deren Eltern in Österreich geboren und aufgewachsen sind. Oftmals wird die individuelle Leistung dafür verantwortlich gemacht und etwaige verankerte Machtstrukturen ignoriert (vgl. Erler 2007: 9).

„Die österreichische Mehrheitsgesellschaft stützt sich auf den unausgesprochenen Konsens, durch informelle Praktiken der Diskriminierung und des Ausschlusses die Selektion von MigrantInnen aufrechtzuerhalten. Dieses Selbstverständnis als gesellschaftliche Regulationsinstanz beginnt beim Eintritt in das Schulsystem und setzt sich in der Arbeitswelt fort. Schul- und Beratungseinrichtungen (wie z.B. AMS) stellen die institutionalisierte Form dieser gesellschaftlichen ‚Kontrolle‘ dar.“ (Sadje / Stöger 2007: 228)

Das Konzept der KMS ist ein Versuch, diese Selektionsmechanismen, die vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund betreffen, aufzuweichen. Der empirische Teil dieser Diplomarbeit soll feststellen, ob sich dieser selektive Charakter im neuen Schulmodell ändert oder ob die Ungleichheiten nach wie vor verankert sind.

Im nächsten Kapitel sollen der 15. und 23. Wiener Gemeindebezirk näher beleuchtet werden, die ich aufgrund des Anteils an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ausgewählt habe. Dabei ist vor allem der Bildungsstand der Bevölkerung relevant, an dem man deren soziale Situation erahnen kann. So haben Menschen, die einen Pflichtschulabschluss einen sozioökonomischen Nachteil gegenüber jenen, die eine AHS besuchen, mit Matura abschließen und eventuell noch einen Abschluss an der Universität erlangen.

## **8. Sozioökonomische Situation der Wohnbevölkerung im 15. Bezirk und 23. Bezirk**

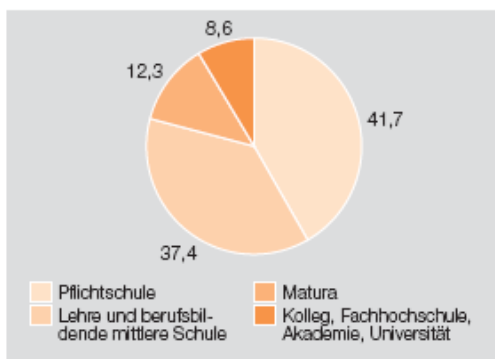
Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick der aktuellen demografischen sowie sozioökonomischen Situation des 15. Bezirk (Rudofsheim-Fünfhaus) und 23. Bezirk (Liesing) in Wien. Die Veranschaulichung dient dazu, den sozialen Kontext, in den die für die Forschung ausgewählten KMS zu erörtern. Dabei handelt es sich um die KMS Friesgasse im Bezirk Rudofsheim-Fünfhaus und um die KMS Dirmhirngasse im Bezirk Liesing. Die folgenden Daten entstammen einzelnen Bezirksportraits der Stadt Wien.

Die Wohnbevölkerung im Jahr 2010 betrug im 15. Bezirk 71 213 Personen (davon Frauen: 36 177, Männer: 35 036) und im 23. Bezirk 92 439 (davon Frauen: 49 133, Männer: 43 297). Der Anteil an Kinder beziehungsweise Jugendlichen im Alter von 6 bis 24 Jahren beträgt im 15. Bezirk 21% und im 23. Bezirk 20%, das heißt, dass es im relationalen Verhältnis in etwa gleich viele SchülerInnen in diesem Alter gibt. Wie bereits erwähnt, leben deutlich mehr Personen mit Migrationshintergrund in Rudofsheim-Fünfhaus (46,6%) als in Liesing (20,2%).

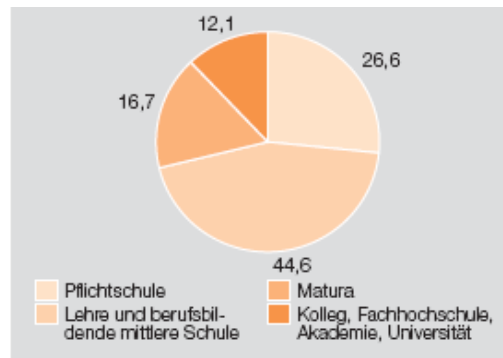
Ebenfalls aufschlussreich sind der Arbeitslosenanteil, das Einkommen und der Bildungsstand zur Darstellung des sozioökonomischen Status der Wohnbevölkerung in den beiden Bezirken. Der Arbeitslosenanteil im Jahre 2009 betrug im 15. Bezirk 5,9% und im 23. Bezirk 3,5%. Somit ist im Bezirk mit dem höheren Anteil mit Migrationshintergrund deutlich mehr Personen arbeitslos. In beiden Bezirken betrifft die Arbeitslosigkeit wesentlich mehr Männer als Frauen.

Anhand des Einkommens pro Kopf pro Jahr lässt sich erkennen, dass Menschen im 23. Bezirk (22 899 Euro) deutlich mehr verdienen als im 15. Bezirk (16 157 Euro). Dabei verdienen Männer deutlich mehr als Frauen. Im 15. Bezirk verdienten Männer im Jahr 2008 um 2629 Euro mehr als Frauen und im 23. Bezirk waren es 8640 Euro. Somit zeigt der direkte Vergleich der beiden Bezirke, dass das ökonomische Kapital sehr unterschiedlich ist und deutlich mehr Personen mit Migrationshintergrund mit weniger davon ausgestattet sind.

Besonders interessant für meine Forschung ist der Bildungsstand der Wohnbevölkerung in den Bezirken, der sich allerdings auf das Jahr 2001 bezieht, da keine aktuelleren Angaben der Stadt Wien vorhanden sind. Obwohl das Bildungsthema vor allem in letzter Zeit wieder deutlich mehr in den Medien präsent ist und die Politik einiges an Reformen angekündigt hat, gibt es dazu keine neuen Statistiken. Die folgenden zwei Graphiken zeigen den Bildungsstand der Wohnbevölkerung im 15. und 23. Bezirk aus dem Jahr 2001:



15. Bezirk, Rudolfsheim-Fünfhaus



23. Bezirk, Liesing

Quelle: Statistik Wien 2010

Die Schultypen, die in den Bezirken von Kindern und Jugendlichen besucht werden beschreiben das kulturelle Kapital der Wohnbevölkerung, also den Besitz von Bildung und Wissen. Dabei ist das kulturelle Kapital immer in Zusammenhang mit ökonomischem, sozialem und symbolischem Kapital zu setzen, da diese sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängig sind.

Im direkten Vergleich wird deutlich, dass im 15. Bezirk deutlich mehr SchülerInnen (41,7%) die Pflichtschule besuchen als im 23. Bezirk (26,6%). Wie Weiss in ihrer vergleichenden Studie veranschaulicht hat, verbleiben Jugendliche mit Migrationshintergrund die eine Pflichtschule (also HS oder Poly) besucht haben, viel weniger im österreichischen Bildungssystem als jene, die keinen Migrationshintergrund haben. In weiterer Folge haben diese Personen später Nachteile im Bereich Berufs- und Erfolgsaussichten, Aufstiegschancen, Einkommen, Prestige etc. (vgl. Weiss 2007: 36-37).

Demzufolge kann man davon ausgehen, dass Personen mit Migrationshintergrund im 15. Bezirk von einer Drop out Rate aus dem österreichischen Bildungssystem nach der Pflichtschule mehr betroffen sind. Da im 15. Bezirk mehr Personen mit Migrationshintergrund leben und hier zugleich deutlich mehr SchülerInnen in Pflichtschulen gehen, kann davon ausgegangen werden, dass viele nach den absolvierten Pflichtschuljahren den Bildungsweg beenden. Dies wird anhand der Zahlen der SchülerInnen, die in den jeweiligen Bezirken eine berufsbildende mittlere Schule oder Lehre besuchen, verdeutlicht, da 37,4% der SchülerInnen im 15. Bezirk und 44,6% im 23. Bezirk diesen Bildungsweg einschlagen.

Die Differenz zwischen den beiden Bezirken ist beim Absolvieren der Matura (15. Bezirk: 12,3%, 23. Bezirk: 16,7%) und in weiterer Folge beim Besuch eines Kollegs/einer FH/Akademie oder Universität (15. Bezirk: 8,6%, 23. Bezirk: 12,1%) nicht mehr so hoch. Leider gibt es in der Statistik keine Aufschlüsselung der verschiedenen Schularten (z.B. Differenzierung zwischen HTL, KMS, NMS usw.)

Zusammenfassend kann dargelegt werden, dass die sozialen Disparitäten zwischen den Bezirken hoch sind. Im Vergleich sind Personen, die im 15. Bezirk wohnen, von höherer Arbeitslosenquote, niedrigerem Einkommen und schlechterem Bildungsniveau betroffen. Da fast die Hälfte der Wohnbevölkerung in Rudolfsheim-Fünfhaus Personen mit Migrationshintergrund sind, befinden sich diese somit auch in einer schlechteren sozioökonomischen Lage. Demnach schlägt der Charakter des Umfeldes, in denen Menschen leben, sich in weiterer Folge auf die Sozialisation nieder und ist ein Faktor, der gewisse Gruppen (wie in diesem Fall Personen mit Migrationshintergrund) in eine benachteiligte Position drängt.

In der Auseinandersetzung mit den Daten der quantitativen Erhebung und qualitativen Interviews wird dargestellt ob es aufgrund der unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen in den Bezirken auch unterschiedliche Zukunftsperspektiven, Bildungswege oder familiäre Bedingungen zwischen den SchülerInnen gibt. Diese Analyse soll sich einerseits auf die Unterschiede zwischen den Bezirken beziehen und andererseits auf die Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb der Klassen. Weiters ist interessant, inwieweit es unterschiedliche Vorstellungen des Bildungsweges zwischen Mädchen und Buben gibt.

## **9. Mikroperspektive Schule und Klassenzimmer**

Die Auswahl der Schulen erfolgte über drei wesentliche Kriterien: 1. Unterschiedlichkeit der demografischen Gegebenheiten in den Bezirken, 2. Schulmodell der Kooperativen Mittelschule und 3. Unterrichtsschwerpunkt der Schulen auf das Fach Berufsorientierung. In den Schulen wurde jeweils eine 4. Klasse ausgewählt. Somit fiel nach passendem Profil die Wahl auf die 4B der KMS Friesgasse und auf die 4A der KMS Dirmhirngasse. Bevor ich in diesem Kapitel die Schulen und Klassen genauer charakterisieren werde, möchte ich kurz auf die Merkmale des Forschens in der Schule eingehen.

## 9.1. Besonderheiten des Forschens in der „eigenen“ Gesellschaft

In den Anfängen der ethnographischen Forschung, war das Forschen im „eigenen“ Feld außergewöhnlich und es war für die EntdeckerInnen interessant die Lebensformen in Gesellschaften kennenzulernen, die weit weg waren.

„Frühere Grenzziehungen für das ethnographische Feld – zwischen der Metapher des Reisens einerseits und jener des Wohnortes als dem Stationären andererseits –, sind heute nicht mehr ernsthaft aufrecht zu erhalten, wenn sie auch hie und da noch strapaziert werden.“ (Fillitz 2003: 346)

Fillitz meint damit, dass sich die Situation des Forschens verändert hat und die Vorstellung vom abgeschiedenen Leben des/der ForscherIn in einer Gesellschaft nicht mehr so relevant ist wie zu Anfangszeiten der Ethnologie. Mittlerweile sind soziale Phänomene im eigenen Kulturbereich genau so interessant und notwendig zu erforschen für gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen, wie beispielsweise im Bereich Schule.

Grundsätzlich möchte ich anmerken, dass die Unterscheidung zwischen „eigener“ und „fremder“ Gesellschaft zu hinterfragen ist, da so künstliche Grenzziehungen geschaffen werden und die Betonung mehr auf der Vielfalt als auf den Grenzen liegen sollte.

Generell ist Objektivität im Feld unmöglich, da subjektive Betrachtungsweisen stets mit einfließen. Dennoch gibt es Vorteile, die sich erkennen lassen, wie der Kulturanthropologe Girtler beschreibt:

„Allerdings glaube ich, daß es höchst reizvoll und spannend ist, in der eigenen Gesellschaft zu forschen, nicht nur, weil der Forscher in überseeischen Gebieten meist große Schwierigkeiten hinsichtlich der Landessprache und überhaupt beim Zugang in die betreffenden Gruppen hat. Sondern auch, weil man als Forscher und Mensch plötzlich erkennt, daß die eigene Gesellschaft höchst bunt ist.“ (Girtler 2001: 20)

Speziell der Themenbereich Migration und Integration (von Personen mit Migrationshintergrund) stellt eine besondere Aufgabe dar aufgrund der stark emotionsgeladenen Diskussionen und Auseinandersetzungen innerhalb der österreichischen Gesellschaft. So ist es schwierig, mit rationalen und sachlichen Argumenten eine sinnvolle und problemlösende Debatte zu führen. Deshalb gibt es in Österreich in Hinblick auf Migration und Integration eher die Tendenz Vielfalt als Problem wahrzunehmen und nicht als

Chance oder Ressource. Manche Parteien nutzen diese Emotion und stellen bestimmte Gruppen als Problemverursacher dar.

Beinahe jede erwachsene Person, die in Österreich aufgewachsen ist kann von Erfahrungen im Schulbereich sprechen und somit bewegte ich mich als Forscherin in einem mir nicht unbekannten Feld. Eine lange Reise um zu forschen, war nicht notwendig.

„Vor allem bieten Schulen und Klassensituationen eine Gelegenheit, so nahe wie nur möglich mit den lokalen ‚Indigenen‘, den DirektorInnen, LehrerInnen und SchülerInnen, in Kontakt zu treten.“ (Fillitz 2003: 346)

Bevor die Schulen vorgestellt werden, möchte ich noch anmerken, dass die vorliegenden Angaben zu den untersuchten Schulen teilweise unterschiedlich sind, da die Daten der Direktionen divergieren. Allerdings bezieht sich dies auf die allgemeinen Daten der gesamten Schule. Auffallend ist, dass sich die Angaben entweder auf die Muttersprache oder auf die Staatsbürgerschaft der SchülerInnen beziehen.

Der Mangel an Daten im Bereich Personen mit Migrationshintergrund oder in diesem Fall SchülerInnen mit Migrationshintergrund, zeigt auch hier, dass es noch einiges an Nachholbedarf benötigt. Anhand von laufend geführten Dokumentationen in den Schulen könnten Bildungswege von Jugendlichen besser mit verfolgt und in weiterer Folge analysiert werden.

## **9.2. Das Schulprofil KMS Friesgasse im 15. Wiener Gemeindebezirk**

Die KMS Friesgasse wird seit 2001 als KMS im 15. Wiener Gemeindebezirk geführt und war zuvor eine HS. Das Leitmotto der Schule ist, dass der Mensch im Mittelpunkt steht mit Fokus auf Integration, interkulturelles Lernen und Berufsorientierung. Ebenso ist die Offenheit für alle Kulturen, Sprachen, Religionen und Konfessionen ein wichtiger Ansatz der Schule, der aufgrund der Vielfalt und heterogenen SchülerInnenzahl sinnvoll ist. Die Auseinandersetzung und Anwendung mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden (wie beispielsweise offenes, teamorientiertes Lernen) ist auch Teil des Selbstverständnisses (vgl. Kooperative Mittelschule Friesgasse 2011).

Insgesamt zählt die Schule neun Klassen mit einer GesamtschülerInnenzahl von 213, davon

107 Buben und 106 Mädchen (Stand April 2011<sup>5</sup>). Es gibt 125 Jugendliche in der KMS, die nicht Deutsch als Muttersprache haben (63 Buben, 62 Mädchen). Weitere 44 besitzen keine österreichische Staatsbürgerschaft (23 Buben, 21 Mädchen). Die

Aufteilung der Zahlen zwischen Buben und Mädchen ist bei allen Angaben in etwa gleich und weist keine Besonderheiten auf.

Also kann davon ausgegangen werden, dass mindestens 125 SchülerInnen Migrationshintergrund an der Schule haben aufgrund des Merkmals der nicht deutschen Muttersprache. Allerdings ist dieses Kriterium, wie in Kapitel 5.2. „Mangelhaftes Datenmaterial zu Migration“ bereits ausführlich behandelt, nicht wirklich für diese Diplomarbeit anwendbar. Die Anzahl der SchülerInnen, die einen Elternteil haben, der in einem anderen Land geboren ist, ist hier noch nicht mitgezählt. Diese werden bei der empirischen Forschung als SchülerInnen mit Migrationshintergrund und bei der Beschreibung der einzelnen Klassen so angeführt. In Bezug auf die SchülerInnen mit Migrationshintergrund der gesamten Schule war mir dies im Rahmen meiner Diplomarbeit nicht möglich.

In diesem Zusammenhang liegt laut Schulprofil vor allem die Konzentration auf Fremdsprachenunterricht, Fördermaßnahmen für Kinder nicht deutscher Muttersprache und Englisch als Wahlpflichtfach. In einem kurzen Gespräch mit der Leiterin der Schule wurde mir erzählt, dass viele SchülerInnen, die nicht deutsche Muttersprache haben oder keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, Probleme mit Englisch haben. Dies wird auch nach eigenen Angaben der SchülerInnen in den qualitativen Interviews deutlich. Deswegen setzte die Leiterin die Maßnahme zusätzlich Englisch als Wahlpflichtfach anzubieten. Viele nehmen dieses Angebot in Anspruch.

Das Fach Berufsorientierung findet eine Stunde pro Woche in den 3. Klassen und 0,5 Stunden in allen 4. Klassen statt. Derzeit gibt es drei 4. Klassen an der Schule. Weiters werden berufsorientierte Kurse angeboten wie beispielsweise betriebswirtschaftliche Grundlagen oder Tastaturtraining (vgl. Kooperative Mittelschule Friesgasse 2011).

Bei der untersuchten Klasse handelt es sich um die 4B, die zum Zeitpunkt der Forschung 25 SchülerInnen zählte, davon sind 14 Buben und 11 Mädchen. 15 haben eine nicht deutsche Muttersprache (acht Buben und sieben Mädchen). Weitere vier besitzen keine österreichische Staatsbürgerschaft (drei Buben und ein Mädchen). Quantitativ konnten allerdings nur 24 SchülerInnen befragt werden, da ein Schüler zur Zeit der Befragung krank war. Diese Angaben skizzieren das Profil der Klasse und werden in der quantitativen sowie qualitativen

<sup>5</sup> Da sich die SchülerInnenzahl der gesamten Schule laufend ändert, beruft sich die Anzahl auf die in der Zeit durchgeführten Forschung und mir von der Leiterin zu Verfügung gestellten Daten.

Analyse in Hinblick auf das Thema SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund und deren Zukunftsperspektiven, kulturellen Kapital, Herkunft der Eltern in Verbindung mit den primären und sekundären Effekten sowie weiterem sozialen Umfeld, untersucht.

### **9.3. Das Schulprofil der KMS Dirmhirngasse im 23. Wiener Gemeindebezirk**

Im 23. Wiener Gemeindebezirk befindet sich die KMS Dirmhirngasse und wird seit dem Schuljahr 2005/2006 als solche geführt. Die Schule bezeichnet sich selbst als „Brückenschule“. Diese „Brücke“ soll neben altem Wissen und neuen Ideen unter anderem auch kulturelle Verschiedenheiten miteinander verbinden, sie gilt als Leitbild.

Einige Schwerpunkte in der Dirmhirngasse sind vor allem Förderung sozialer Kompetenzen, Fokus auf persönliche Begabungen und Interessen, Kleingruppenunterricht, Erleichterung des Übertritts sowohl von der Grundstufe zur Mittelstufe sowie von der Mittelstufe zu weiterführenden Schulen, Kontakte mit weiterführenden Schulen (besonders in der 3. und 4. Klasse) und enge Zusammenarbeit mit der Fachmittelschule.

Insgesamt gibt es in der KMS 15 Klassen, wovon drei Fachmittelschulklassen sind. Die gesamte SchülerInnenzahl beträgt 341 (181 Buben und 160 Mädchen). Davon sind 14 SchülerInnen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, die in Österreich geboren sind und 63 SchülerInnen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, die nicht in Österreich geboren sind.

In der Schule gibt es 185 SchülerInnen, die keine deutsche Muttersprache haben (106 Buben und 79 Mädchen). Für diese SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache oder erhöhtem Förderbedarf stehen Förderstunden zur Verfügung. Beispielsweise gibt es im Bereich nachhaltige Sprachförderung momentan einen Assistenten aus der Türkei in der Schule, der die SchülerInnen in den Sprachen (türkisch und deutsch) vertiefend betreuen soll und ihnen die Möglichkeit gibt das Land Türkei besser kennen zu lernen.

In den 4. Klassen liegt das Hauptaugenmerk auf der Berufsorientierung der SchülerInnen in Form von Besuchen auf Bildungsmessen und Berufsorientierungsprojekten mit Praktika. Die KMS Dirmhirngasse hat dabei besonders die Beurteilung des individuellen Leistungszuwachses und die Möglichkeit einzelne Schnuppertage in BHS zu ermöglichen, wo die SchülerInnen im Unterricht zuhören dürfen und somit in der Praxis erleben welche Alternativen es nach der 8. Schulstufe gibt (vgl. Kooperative Mittelschule Dirmhirngasse 2011).

Nach dem Besuch der vierjährigen KMS gibt es in der Dirmhirngasse die Option für ein weiteres Jahr die FMS zu besuchen. Dieses Schulmodell soll mehr Zeit für die Information

über weitere Berufsausbildung, Ausbildungswege oder Bildungsabschlüsse geben, die Allgemeinbildung fördern und eine Alternative zum Poly sein. Dementsprechend liegt der Fokus vor allem auch auf dem Erkennen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um dadurch mehr Zeit für die Persönlichkeitsbildung zu haben und mehr Erfahrung sammeln in der Arbeitswelt. Ebenso ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Fachbereichen (z.B. wirtschaftlich-kaufmännischer Fachbereich oder sozial-humanberuflicher Fachbereich) von großer Bedeutung. Somit sollen SchülerInnen mehr Zeit haben, sich für ihren weiteren Ausbildungs- oder Bildungsweg zu entscheiden (vgl. Fachmittelschule Dirmhirngasse 2011).

„Die SchülerInnen haben daher die Möglichkeit, im 9. Jahr ihrer Schulpflicht bzw. in einem freiwilligen 10. Schuljahr eine FMS-Klasse an ihrer bisherigen Schule zu besuchen. Sie werden von einem LehrerInnenteam der eigenen Schule in den allgemeinbildenden Pflichtgegenständen unterrichtet bzw. bei Betriebs- und Schulerkundungen und Berufspraktischen Tagen betreut.“ (Fachmittelschulen Wien 2011)

Im Allgemeinen gibt es das schulautonome Projekt der Fachmittelschule seit 1995/1996 und umfasst mittlerweile fünf Regionen in Wien. Im Grunde genommen ist es eine Kooperation zwischen Polytechnischen Schulen mit den Standorten der KMS (die Friesgasse ist hierbei nicht beteiligt) (vgl. Fachmittelschulen Wien 2011).

Aufgrund der Möglichkeit des Besuchs der FMS in der Dirmhirngasse ist es interessant zu untersuchen inwieweit die SchülerInnen das Angebot der FMS in Anspruch nehmen und wie viele schon andere oder gezieltere Pläne haben.

Hierfür war die 4A Klasse Feld der Forschung, die während des Untersuchungszeitraumes von insgesamt 23 SchülerInnen besucht wurde. Davon sind 11 Buben und 12 Mädchen. Bei der quantitativen Erhebung gab es allerdings nur 20 Beteiligte, da von manchen Eltern die schriftliche Erlaubnis aus blieb. Neun der 23 SchülerInnen haben eine nicht deutsche Muttersprache (fünf Buben, vier Mädchen) und zwei Mädchen eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft.

## 10. Ergebnisse

Zuerst werden die wichtigsten Aspekte entlang des Beobachtungsleitfades der teilnehmenden Beobachtung herausgearbeitet. Weiters wird die kulturelle Herkunft anhand des Status der Herkunftsfamilie ermittelt und ein Zusammenhang zwischen ererbtem familiären Kapital und Schulerfolg dargestellt. Dies passiert durch den Vergleich zwischen den SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auf quantitativer sowie qualitativer Ebene. Ebenso wird der soziale Charakter der Bezirke zur Analyse hinzu gezogen.

Die Forschung fand von Februar bis Juni 2011 statt, da sich zu diesem Zeitpunkt die SchülerInnen im letzten Semester in der Sekundarstufe I an der Schule befanden. Somit waren alle SchülerInnen mit der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg konfrontiert und hatten sich schon länger damit beschäftigt sich über weitere Bildungsmöglichkeiten zu informieren.

Am Anfang der Forschung in den Klassenzimmern musste ich den SchülerInnen vermitteln, dass sie mir „auf Augenhöhe“ begegnen können und ich sie mit der Anwesenheit und den Befragungen nicht abprüfen oder testen will. Diese soziale Rolle, die den Charakter eines Hierarchieverhältnisses hatte, galt es am Anfang zu bewältigen. Beispielsweise führten mich ein paar SchülerInnen durch das Schulgebäude oder ich unterhielt mich in den Pausen über Aktuelles (zu diesem Zeitpunkt waren besonders für SchülerInnen in der Dirmhirngasse die Themen Krieg in Libyen und die Atomkatastrophe in Japan interessant). In den Unterrichtsstunden nahm ich als Forscherin eine sehr passive, kaum reaktive Rolle ein.

### **Thematisierung der kulturellen Herkunft während der Unterrichtsstunden**

Generell wurde in beiden Schulen von dem/der LehrerIn während den Beobachtungsphasen das Thema kulturelle und soziale Herkunft in Hinblick auf Bildung nicht angesprochen. Auch Migration, der kulturelle Hintergrund oder Mehrsprachigkeit als Ressource wurde nicht reflektiert. Jedoch kam es in jeder Schule jeweils zu einer Situation, die im Zusammenhang mit dem kulturellen Hintergrund steht.

In der KMS Friesgasse im 15. Bezirk wurde der kulturelle Hintergrund im Sesselkreis zwischen den SchülerInnen thematisiert. Ein Jugendlicher erzählte von den Plänen nach der 4. Klasse seines Sitznachbars und hatte einen deutlich hörbaren Akzent. Zudem findet der Schüler mehrmals nicht die richtigen Ausdrücke. Die anderen SchülerInnen beginnen ihn auszulachen, helfen ihm aber dann doch spöttisch mit der richtigen Bezeichnung. Der Lehrer nimmt an dieser Situation nur passiv teil und beteiligt sich nicht am Gespräch, sondern spricht

zur nächsten Schülerin, die an der Reihe ist und übergeht die Anspielungen der Jugendlichen. Somit wird der kulturelle Hintergrund von den SchülerInnen unbewusst thematisiert, aber nicht von Seiten des Lehrers reflektiert.

Der Themenbereich Migration wird nicht behandelt und Mehrsprachigkeit nur dann, wenn die SchülerInnen ihre Muttersprache in Wort und Schrift können. Da dies laut Lehrer kaum der Fall ist, wird auch Mehrsprachigkeit als zusätzliche Ressource nicht dargelegt.

In der KMS Dirmhirngasse im 23. Bezirk gab es eine Aussage der Lehrerin, die andere Sprachen als Synonym für Unverständlichkeit verwendete. Die SchülerInnen arbeiteten am Computer und mussten ihren Lebenslauf schreiben, beim Kontrollieren kommentierte die Lehrerin:

*„Das ist eine Mischung aus arabisch und tschetschenisch was ihr aufschreibt.“* (Lehrerin KMS Dirmhirngasse, Unterrichtsstunde Berufsorientierung)

Mit dieser Aussage werden andere Muttersprachen abgewertet und in einem negativen Kontext verwendet. Andere Sprachen werden hier nicht als positive Ressource gesehen, sondern als etwas, das zur Unverständlichkeit führt.

In erster Linie ging es in beiden Schule in dem Fach Berufsorientierung um die Ausarbeitung von unterschiedlichen Zukunftsperspektiven und Möglichkeiten der SchülerInnen. Je nach Unterrichtssituation und Lehrmethode wurden verschiedene Schwerpunkte gesetzt.

Die Unterrichtssituationen in den beiden Schulen unterschied sich in Hinblick auf die Lehrmethoden. In der KMS Friesgasse wurde der Unterricht meist sehr interaktiv in Form eines Sesselkreis abgehalten. Dadurch wurde eine intimere Gesprächssituation geschaffen, in denen die SchülerInnen die Möglichkeit hatten über ihr Pläne nach der 4. Klasse zu sprechen. Vor allem ging es dabei um die Hilfestellung von Problemen der Jugendlichen, die nicht weiter wissen und darum diese zu motivieren. Der Lehrer betonte auch immer wieder das realistische Setzen von Zielen (z.B. Was kann ich gut?, Wie kann ich diese Fertigkeiten erzielen?, Was muss ich verbessern?). Immer wieder findet er motivierende Worte für SchülerInnen und versucht ihre Anliegen, Bedürfnisse, Zweifel offen zu legen, um mit allen gemeinsam darüber zu sprechen und Lösungen zu finden.

*„Gebt Ratschläge füreinander, ratet einem Freund oder Freundin etwas. Was würdest du empfehlen? Ich will, dass wir denen, die noch nicht wissen was sie machen wollen, eine Hilfe bieten.“* (Lehrer KMS Friesgasse, Unterrichtsstunde Berufsorientierung)

*„Hab ich euch erzählt über den Umweg eines Sohnes eines Freundes, der Poly gemacht hat und heute erfolgreich ist im Bereich Technik? Es gibt in Österreich die Möglichkeit auch später noch auf die HTL zu gehen.“ (ebd.)*

*„Denkt nach! Welche Fähigkeiten/Fertigkeiten brauche ich fürs Berufsleben? Was musst du mitbringen? Was braucht man als Tischler oder Goldschmied?“ (ebd.)*

Im Gegensatz dazu fand in der KMS Dirmhirngasse die Unterrichtsstunde Berufsorientierung im EDV Raum und ausschließlich vor dem Computer statt. Zu Beginn der Stunde gab es eine kurze gemeinsame Besprechung, um danach in Einzelarbeit Aufträge zu erfüllen. Während der Beobachtung ist mir aufgefallen, dass einige SchülerInnen sich andere Internetseiten anschauen (z.B. Facebook) und sich nicht nur auf die Aufgabe konzentrieren. Die Lehrerin legt vor allem Wert auf das Abgeben der vollständigen Berufsorientierungsmappen, die spezielle Informationen, Broschüren, Aufgaben etc. beinhalten soll. Dies füllte oftmals einen großen Teil der Unterrichtsstunde aus und führte zu Diskussionen, da viele Jugendliche den Auftrag der Lehrerin nicht erfüllt. Dies machen auch einige Aussagen der Lehrerin deutlich, wie beispielsweise:

*„Gibt es abartige Kinder, die die BO Mappe mit haben?“ (Lehrerin KMS Dirmhirngasse, Unterrichtsstunde Berufsorientierung)*

Die Diskussionen wer die BO Mappe mit hat oder nicht sind eher negativ konnotiert, da es jede Woche SchülerInnen gibt, die sich nicht darum kümmern. Dies birgt einiges an Konfliktpotential und wird von der Lehrerin oftmals mit der Vergabe von Noten in Verbindung gebracht.

*„Ich hab die Nase voll. Es gibt Leute, die glauben, dass ohne Durchfallen die Kinder etwas Lernen. Nur mit Notendruck geht das.“ (ebd.)*

In Bezug auf die Motivation und Thematisierung der Weiterbildung der SchülerInnen waren folgende Aussagen der Lehrerin in der Dirmhirngasse interessant:

*„Du bist ein Mensch und du darfst Fehler machen. Du musst dein Hirn mitnehmen. Man erwartet von euch, dass ihr technisches Verständnis habt. Ich kann euch das aber nicht beibringen. Wirtschaft setzt Dinge voraus, die ihr nicht können könnt. Schlechte Ausbildung versus zu hohe Erwartungen.“ (ebd.)*

*„Ihr kommt um Leistung, Arbeit, Wissen nicht herum. Vierer und Fünfer sind schlecht vermittelbar. 4er in Deutsch drückt etwas aus. Schaut, dass eure Noten besser werden. Ich mach mit euch Notengespräche. Ihr könnt euch super einschätzen. Ihr wisst wo ihr steht. Strengt euch an.“ (ebd.)*

*„Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten habe ich? Ihr müsst die auf euren Beruf abstimme, müsst schauen, dass das zusammenpasst. Aber auch das wisst ihr schon.“ (ebd.)*

Die Aussagen der Lehrerin sind sehr auf die Erwartungen der Wirtschaft bezogen und sie versucht den Jugendlichen deutlich zu machen, dass Leistung, Arbeit und technisches Verständnis sehr wichtig sind. Die Gegenreaktion der SchülerInnen war meist Teilnahmslosigkeit und Desinteresse. Vor allem die Aussage *„Die Wirtschaft setzt Dinge voraus, die ihr nicht können könnt.“* ist für die SchülerInnen in der 4. Klasse nicht besonders motivierend.

Zusammenfassend wurde der kulturelle Hintergrund in beiden Schulen in der Unterrichtsstunde Berufsorientierung nicht direkt angesprochen, obwohl es wie oben beschrieben indirekt Situationen gibt, wo durchaus unbewusst der kulturelle Hintergrund angesprochen wird. So war kein unterschiedlicher Umgang des/der Lehrers/Lehrerin von SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund zu erkennen, aber auch kein bewusstes Eingehen auf mögliche positive Fähigkeiten wie beispielsweise das Sprechen mehrerer Sprachen als Ressource. Eine Aussage bezog sich auf alle SchülerInnen sehr sachlich ohne eine Differenzierung zu machen.

*„Wo ist noch ein neuntes Schuljahr, das nicht weiß was es tun soll?“ (Lehrerin KMS Dirmhirngasse, Unterrichtsstunde Berufsorientierung)*

### **Differenzierung zwischen den Geschlechtern**

In Hinblick auf die Differenzierung zwischen den Geschlechtern gibt es ambivalente Ergebnisse. In beiden Schulen wurde während meinen Beobachtungen immer wieder bewusst vom Lehrpersonal versucht geschlechterspezifische Berufe anzusprechen und Unterscheidungen zwischen männlichen und weiblichen Berufen aufzubrechen.

*„Bei Burschen sind technische Berufe auf Platz 1, bei Mädchen Bürohandelskaufmann und Frisör, versucht von euch wegzugehen. Probiert was anderes aus, etwas was euch eure Kollegen nicht zudenken würden.“ (Lehrer KMS Friesgasse, Unterrichtsstunde Berufsorientierung)*

Dies ist ein Versuch die Jugendlichen darauf aufmerksam zu machen, dass es auch noch andere Möglichkeiten gibt, und dass sie aus „ihrem Denken“ ausbrechen sollen. Die Bezeichnung aus „ihrem Denken“ ausbrechen ist allerdings auch kritisch zu hinterfragen, da so wiederum Grenzziehungen zwischen „männlichem Denken“ und „weiblichem Denken“ gezogen werden und dadurch Unterschiede festgeschrieben werden. Das Thema wurde wenn

dann bewusst im Unterricht angesprochen, aber gendergerechte Sprache wurde in der KMS Friesgasse zum Großteil nicht verwendet. Beispielsweise wenn es um die Hilfestellung von allen SchülerInnen in der Klasse ging, die noch nicht gewusst haben was sie nach dem Schuljahr machen wollen, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

*„Was soll er konkret machen? Was muss er machen?“ (ebd.)*

Hierbei sprach der Lehrer alle SchülerInnen an und bezog sich sowohl auf die Buben als auch auf die Mädchen der Klasse.

Bei einer weiteren Situation teilte der Lehrer in Form eines Spiels Berufe zu und schlug als Beispiel dem Mädchen Kindergärtnerin vor und dem Buben Tischler und verblieb so in der „klassischen“ Rollenaufteilung.

Nach Information des Lehrers gibt es Interesse der Mädchen technische Berufe auszuüben, aber dies scheiterte oftmals an mangelndem Selbstvertrauen oder an der negativen Einstellung des Umfeldes (z.B. Eltern). Deshalb gibt es Initiativen, die Mädchen angeboten werden um sich mehr in diese Richtung zu trauen wie beispielsweise den Töchterttag oder eigene Führungen für Mädchen an den HTLs. Mittlerweile werden für Buben auch so genannte Boysdays initiiert, die Sozialberufe attraktiv machen sollen. An diesen Angeboten nahm die Klasse teil.

Die Lehrerin der KMS Dirmhirngasse versuchte für handwerklich interessierte Mädchen Schnuppertage im Sommer mit eventueller Aussicht auf eine Lehre zu vermitteln. Zum Zeitpunkt der Forschung hatte sich noch kein Mädchen dafür gemeldet. Außerdem war ein Projekt für Mädchen geplant, um das Selbstbewusstsein zu stärken, das aber aufgrund von finanziellen Mitteln nicht zustande kam. Somit werden Geschlechterrollen in beiden Schulen zwar thematisiert, aber wenig letztlich zu wenig reflektiert.

Allgemein möchte ich anmerken, dass dies nur Auszüge vieler Berufsorientierungsstunden sind und diese Beschreibungen einen Einblick verschaffen sollen ohne allgemein gültige Aussagen treffen zu wollen.

### **10.1. Die Bedeutung der kulturellen Herkunft ermittelt durch die quantitative Analyse**

In der folgenden quantitativen Analyse können statistische Daten der beiden Klassen dargestellt werden und allgemein die Bildungswege in Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft analysiert werden (siehe Anhang). Die qualitative Analyse macht es möglich die individuellen Biographien der SchülerInnen und Familien herauszufiltern.

In der 4B Klasse der KMS Friesgasse wurden insgesamt 24 SchülerInnen befragt, wovon 15 SchülerInnen mit Migrationshintergrund (neun Buben und sechs Mädchen) und neun SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vier Buben und fünf Mädchen) waren. Das durchschnittliche Alter lag in etwa bei 14 Jahren. Von den 15 SchülerInnen mit Migrationshintergrund gab es vier Jugendliche (drei Buben und ein Mädchen), die keine österreichische Staatsbürgerschaft besaßen. Fünf SchülerInnen wurden nicht in Österreich geboren (drei Buben und zwei Mädchen).

Die 4A Klasse in der KMS Dirmhirngasse zählt 20 Befragte, die neun SchülerInnen mit Migrationshintergrund (fünf Buben und vier Mädchen) und 11 SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (fünf Buben und sechs Mädchen) zur Zeit der Forschung hatten. Mit einem durchschnittlichen Alter von ebenfalls 14 Jahren, gab es zwei Mädchen der Befragten, die nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hatten und auch nicht in Österreich geboren sind.

#### **10.1.1. Ausbildung der Eltern**

Die *Ausbildung der Eltern* spielt eine wichtige Rolle für die Bildungsentscheidung der Kinder. Inwieweit das für die SchülerInnen der beiden ausgewählten Klassen zutrifft soll nun erörtert werden.

In der 4B Klasse der Friesgasse im 15. Bezirk in Wien haben die *Mütter der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund* in etwa das gleiche Ausbildungsniveau wie die *Mütter der SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. So haben sechs Mütter der SchülerInnen ohne

Migrationshintergrund eine Lehre abgeschlossen und drei die Matura<sup>6</sup> absolviert. Bei den Müttern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben drei einen Pflichtschulabschluss, neun eine Lehre und drei die Matura gemacht. Somit ist bei beiden Gruppen kein deutlicher Unterschied zu erkennen, außer dass Mütter von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund nie nur die Pflichtschule abgeschlossen haben. Hingegen ist die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch höher als jene die keinen haben.

Die 4A Klasse in der Dirmhirngasse im 23. Bezirk zeigt, dass *Mütter der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* ein wenig schlechter ausgebildet sind als die *Mütter der SchülerInnen*

<sup>6</sup> Die Bezeichnung „Matura“ meint sowohl den Abschluss an einer allgemein bildenden höheren Schule als auch den an einer berufsbildenden höheren Schule. Die Differenzierung dieser beiden Schultypen war im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht differenziert. Das Ausbildungsniveau Matura genügte für die Analyse.

*ohne Migrationshintergrund*. Zehn Mütter ohne Migrationshintergrund haben eine Lehre gemacht und eine Mutter den Pflichtschulabschluss. Im Gegensatz dazu können fünf Mütter der SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Lehre aufweisen und vier den Abschluss einer Pflichtschule. Insgesamt hat keine der Mütter einen Maturaabschluss.

Die *Väter der SchülerInnen ohne und mit Migrationshintergrund* in der 4B Klasse haben ebenfalls in etwa das gleiche Ausbildungsniveau, wie die Mütter auch. Ein Vater ohne Migrationshintergrund hat die Pflichtschule abgeschlossen, sechs Väter eine Lehre und einer die Matura. Hingegen Väter der SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben zwei Mal einen Pflichtschulabschluss und 12 Mal eine Lehre absolviert. Zu jeweils einem Vater pro Gruppe gibt es keinen Kontakt. Nach dem in der 4B deutlich mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind, ist das Ergebnis ebenfalls nicht besonders unterschiedlich.

Die *Väter ohne Migrationshintergrund* der 4A Klasse haben deutlich mehr Lehrabschlüsse, insgesamt acht, als die *Väter mit Migrationshintergrund*, insgesamt drei. Vier Pflichtschulabschlüsse bei den Vätern der SchülerInnen mit und ein Pflichtschulabschluss bei den Vätern ohne Migrationshintergrund. Ein Vater mit Migrationshintergrund hat die Matura absolviert. Drei der Befragten haben keinen Kontakt zum Vater und konnten keine Auskunft über die Ausbildung geben.

Zusammengefasst haben die *Eltern der 4B Klasse im 15. Bezirk* in Wien das gleiche Ausbildungsniveau zwischen Müttern und Vätern von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Somit gibt es kaum Unterschiede in Bezug auf das kulturelle Kapital innerhalb der Klasse. Bei den *Eltern der 4A Klasse im 23. Bezirk* weisen die Mütter der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein wenig schlechteres Ausbildungsniveau auf und Väter von SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben mehr Pflichtschul-, aber weniger Lehrabschlüsse. Deshalb ist das Bildungsniveau zwischen den Eltern als different zu bezeichnen.

### **10.1.2. Ausbildung älterer Geschwister**

Insgesamt haben 15 der 24 befragten SchülerInnen der 4B Friesgasse ältere Geschwister, die sich in einer weiterführenden Ausbildung nach Absolvierung der Sekundarstufe I befinden. Hierbei ist wieder der Vergleich der Bildungswege interessant zwischen den *Geschwistern der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund*, da so ein besserer Zusammenhang zwischen dem Status der Herkunftsfamilie und den Jugendlichen hergestellt werden kann. Bei der Befragung war wichtig, dass die Jugendlichen einen gewissen Zeitraum gemeinsam in

einem Haushalt mit den Geschwistern gelebt haben. Von den fünf älteren Geschwistern der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund machen zwei eine Lehre (beides Brüder), zwei die Matura (beides Schwestern) und eine Schwester die Handelsschule. Im Vergleich dazu befinden sich von den 14 Geschwistern der SchülerInnen mit Migrationshintergrund vier in einer Lehre (zwei Schwestern, zwei Brüder), neun in einer Ausbildung, die mit Matura abschließt (sechs Brüder und drei Schwestern) und eine Schwester die die Handelsschule besucht. Somit befinden sich die Geschwister aller SchülerInnen der 4B Klasse in einer weiterführenden Ausbildung nach Beenden der Pflichtschule. Im Verhältnis ist das Ausbildungsniveau der Geschwister von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in etwa gleich.

Von den 20 befragten SchülerInnen der 4A Klasse der KMS Dirmhirngasse im 23. Bezirk haben neun ältere Geschwister. Die *Geschwister der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund* befinden sich zum Großteil in einer Lehre (zwei Brüder und vier Schwestern), eine Schwester in einer Schule mit Maturaabschluss und ein Bruder studiert an der technischen Universität. Die *Geschwister der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* machen eine Lehre (zwei Schwestern), absolvieren die Matura (eine Schwester und ein Bruder) oder besuchen die Handelsschule (drei Brüder). Auch in der 4A Klasse im 23. Bezirk gibt es keine besonderen Unterschiede des Ausbildungsniveaus zwischen den Geschwistern der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu erkennen. Ebenso befinden sich alle älteren Geschwister in einer Ausbildung nach der Pflichtschule.

Zusammengefasst sind die Geschwister aller SchülerInnen in einer weiterführenden Ausbildung wie Lehre, Handelsschule, Matura oder Studium und das Ausbildungsniveau ist bei den Geschwistern bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in beiden Klassen in etwa gleich und zeigt keine Unterschiede. Wichtig ist, dass das Ausbildungsniveau im Vergleich zu den Eltern gestiegen ist.

### **10.1.3. Der geplante Bildungsweg der Jugendlichen nach dem Besuch der 8. Schulstufe in der KMS**

Die Pläne der SchülerInnen in der 4B Klasse der KMS Friesgasse im 15. Bezirk sieht nach Angaben im Frühjahr 2011 wie folgt aus: zehn möchten eine weiterführende berufsbildende Schule ohne Matura besuchen, davon fünf Buben und fünf Mädchen. Zwei Mädchen möchten eine Lehre machen und neun SchülerInnen, davon sechs Buben und drei Mädchen, die Matura

absolvieren. Weitere drei Buben haben keine Pläne. Somit haben auf der einen Seite mehr Buben den Plan nach der 4. Klasse mit Matura abzuschließen und auf der anderen Seite sind es auch nur Buben, die noch nicht wissen, was sie nach der Kooperativen Mittelschule machen sollen. Generell sind dies aber keine großen Abschweifungen. Deshalb können hier auch keine aussagekräftigen Schlüsse gezogen werden.

Bei der Analyse der Unterschiede zwischen der kulturellen Herkunft wird deutlich, dass doppelt so viele *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* vor haben die Matura zu absolvieren als jene *SchülerInnen ohne Migrationshintergrund*. So gaben drei Buben und drei Mädchen mit Migrationshintergrund an, die Matura machen zu wollen im Gegensatz zu zwei Buben und einem Mädchen ohne Migrationshintergrund. Den Bildungsweg einer weiterführenden berufsbildenden Schule ohne Matura einzuschlagen, ist zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ausgeglichen. Die SchülerInnen, die bereits wissen was sie nach der 4. Klasse machen wollen, streben alle eine weiterführende Ausbildung an, wobei in dieser Klasse einige den Besuch einer AHS beziehungsweise BHS mit Matura anstreben.

Die kulturelle Herkunft in dieser Klasse geht nicht einher mit einem schlechteren Ausbildungsniveau, da hier beispielsweise deutlich mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Matura absolvieren möchten.

In der 4A Klasse in der KMS Dirmhirngasse haben die SchülerInnen aufgrund der FMS eine Möglichkeit mehr nach Absolvierung der 4. Klasse. Die Idee der FMS ist, dass die Jugendlichen mehr Zeit nach der Pflichtschule haben, um sich für einen weiteren Bildungsweg zu entscheiden und die 9. Schulstufe nicht im Poly absolvieren müssen. Deshalb ist interessant, dass 11 der 20 Befragten die FMS besuchen wollen (fünf Buben und sechs Mädchen), weitere sechs gehen an eine Schule mit Maturaabschluss (zwei Buben und vier Mädchen), ein Schüler will eine Lehre machen und zwei Buben haben noch keine Pläne. Dies zeigt, dass das Bedürfnis der SchülerInnen mehr Zeit für die Bildungsentscheidung zu haben hoch ist, da mehr als die Hälfte der Befragten die FMS gewählt haben.

In Bezug auf die kulturelle Herkunft gaben drei *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* an die FMS besuchen zu wollen (zwei Buben und ein Mädchen), vier die den Besuch in einer Schule mit Matura bevorzugten (ein Bub und drei Mädchen) und zwei Buben die keine Pläne zu dem Zeitpunkt der Befragung hatten. Im Vergleich wollten acht der *SchülerInnen ohne Migrationshintergrund* (drei Buben und fünf Mädchen) die FMS besuchen, zwei (ein Bub und ein Mädchen) eine Schule mit Matura als weiteren Bildungsweg wählen und ein Mädchen eine Lehre.

Auch hier weisen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund den Wunsch nach einem höheren Ausbildungsniveau auf als jene ohne. Deutlich mehr SchülerInnen ohne Migrationshintergrund wollten die FMS besuchen, da sie über den weiteren Bildungsweg noch keine Entscheidung treffen konnten. Doppelt so viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund wählen die Matura als Option nach der KMS.

Zusammenfassend wählen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund in beiden Schulen tendenziell den Bildungsweg mit höherem Ausbildungsniveau als jene ohne Migrationshintergrund. Ebenso steigt das Ausbildungsniveau im Vergleich zur Elterngeneration, da in beiden Klassen kaum Väter oder Mütter die Matura absolviert haben. Dass die SchülerInnen zur Zeit der Befragung lediglich den Plan hatten mit Matura abzuschließen und auch nicht klar ist, ob sie den Bildungsweg tatsächlich zu Ende machen werden, ist mir bewusst. Dennoch ist eine Tendenz in welche Richtung es nach der 4. Klasse gehen soll zu erkennen. Interessant wäre es, den Bildungsweg dieser SchülerInnen weiter zu verfolgen und zu dokumentieren, inwieweit sie ihre Pläne umsetzen konnten. Generell lässt sich aber feststellen, dass es zu einer Steigerung des kulturellen Kapitals in der Nachfolgeneration kommt aufgrund der höheren abgeschlossenen Bildung beziehungsweise dass der Wunsch vorhanden ist.

Der Bildungsweg der Eltern ist deutlich schlechter als jener der Kinder. So verbleiben die meisten im österreichischen Bildungssystem und viele davon streben einen Maturaabschluss an. Beispielsweise hat in der KMS Dirmhirngasse im 23. Bezirk von allen Eltern lediglich ein Vater die Matura. Insgesamt haben sechs SchülerInnen den Plan die Matura zu machen. Dies sind deutlich mehr als in der Elterngeneration. Somit kann von einer größeren sozialen Mobilität ausgegangen werden und der soziale Aufstieg ist sowohl für SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund gegeben.

Generell ist interessant, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowohl in der 4B Klasse der KMS Friesgasse als auch in der 4A Klasse der KMS Dirmhirngasse, den Wunsch ein höheres Ausbildungsniveau zu erlangen als jene SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dies ist auffällig, da laut Statistiken SchülerInnen mit Migrationshintergrund stets schlechtere Chancen im österreichischen Bildungssystem haben. Allerdings haben mittlerweile SchülerInnen der 2. Generation durchaus mehr Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg und zur sozialen Mobilität als noch vor zehn Jahren.

Im nächsten Kapitel werden pro Schule jeweils acht qualitative Interviews analysiert, die ich mit jeweils vier SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und vier SchülerInnen mit Migrationshintergrund geführt habe.

## **10.2. Die Bedeutung der kulturellen Herkunft ermittelt durch die qualitative Analyse**

Im Folgenden werden die individuellen Zukunftsperspektiven und Vorstellungen dargestellt, die in Einzelgesprächen von den Jugendlichen erläutert wurden. Die Auswahl der Jugendlichen bezog sich einerseits auf die kulturelle Herkunft sowie auf das Geschlecht, da es mir wichtig war jeweils gleich viele Buben wie Mädchen qualitativ zu befragen.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen einen wichtigen Aspekt, den SchülerInnen mit Migrationshintergrund hervor gehoben haben nämlich, warum ihnen eine gute Ausbildung wichtig ist. Dieser Wunsch steht in direktem Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft. Sowohl in der KMS Friesgasse als auch in der KMS Dirmhirngasse kamen inhaltlich ähnliche Aussagen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund vor. Dies betrifft sowohl Buben als auch Mädchen.

Durch das Erfragen des geplanten Bildungsweges, der Ausbildung und Beruf der Eltern, der Ausbildung vorhandener älterer Geschwister sowie Pläne der FreundInnen werden die primären und sekundären Effekte erörtert. Ebenso sind die Gründe für geplante Bildungswege der SchülerInnen insofern erklärend, da so ermittelt werden kann anhand welcher Kriterien Jugendliche ihre Entscheidung getroffen haben.

### **10.2.1. Eltern**

#### **Ergebnisse SchülerInnen ohne Migrationshintergrund**

Die Eltern der qualitativ befragten *SchülerInnen ohne Migrationshintergrund* in der KMS Friesgasse im 15. Bezirk sind beruflich entweder als Bürohandelskauffrau/Bürohandelskaufmann, Sekretärinnen, Kellnerinnen oder Elektriker tätig. Alle haben einen Lehrabschluss, jedoch keine/r die Matura. Für die Jugendlichen sind die Eltern die wichtigsten AnsprechpartnerInnen in Bezug auf ihre Zukunft:

*„Also ich red’ schon viel mit meinen Eltern über meine Zukunft, meine Vorstellungen. Sie geben mir Tipps und wollen mir helfen, dass ich was find was mir gefällt, und dass ich glücklich bin.“* (Interview 1, 2011)

*„In erster Linie werd ich von meinen Eltern unterstützt. Die haben mich ziemlich überzeugt, dass ich die HTL machen soll und ja ich bin zufrieden damit. Und vielleicht will ich auch studieren. Da bin ich mir nicht so sicher. Da kann ich mir noch Zeit lassen. Das finden auch meine Eltern.“ (Interview 2, 2011)*

*„Ich wollt´ immer schon in ein Büro, und dann hat meine Mutter gesagt, dass ich´s probieren, soll und dann hab ich drüber nachgedacht und gefunden, das ist eine gute Idee. Und dann hab ich mir die Bank angeschaut.“ (Interview 3, 2011)*

*„Allein wär´ ich nicht darauf gekommen was ich machen will. War so ein spontaner Vorschlag meiner Mutter.“ (ebd.)*

*„Ja, ich mein´ wenn meine Mutter sagen würd` „Nein, das ist nix“ würd´ ich mich auch glaub ich nicht so wohl fühlen darin. Das hilft mir schon, dass sie das auch gut findet.“ (ebd.)*

*„Meine Mutter in Bezug auf meine Zukunft ist die wichtigste Person und sie gibt mir das Gefühl, dass mir nix passieren kann. Sowas wie Sicherheit.“ (ebd.)*

*„Ich möchte Kellnerin werden, weil meine Eltern also meine Mutter so gesehen alle sind Kellner, meine Onkeln, Tanten genauso, und da ich mir einmal den Beruf angeschaut bei meiner Familie und mir gefällt des einfach sehr, der Beruf.“ (Interview 4, 2011)*

*„Sie unterstützen mich wies halt geht. Sie sagen nix dagegen. Das ist mir wichtig.“ (ebd.)*

Ebenso sind die Eltern und weitere Verwandte in der KMS Dirmhirngasse im 23. Bezirk der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund wichtige Ansprechpersonen in Bezug auf die Zukunft wie folgende Aussagen deutlich machen:

*„Also alle aus unserer Familie haben Werkzeugbautechniker gemacht, die Lehre. Deswegen mach ich´s jetzt auch.“ (Interview 9, 2011)*

*„In Bezug auf meine Pläne ist meine Mutter besonders wichtig. Ohne meine Mutter, ich weiß nicht, wüsst ich gar nicht wohin.“ (Interview 11, 2011)*

*„Also sie sagt, dass ich jetzt mal die Fachmittelschule machen soll, mir Zeit lassen und dass ich dann vielleicht in eine weitere Schule gehen kann. So mach ich das jetzt einmal.“ (Interview 12, 2011)*

Die Eltern der befragten SchülerInnen sind zusammengefasst als Tischler, Müllmann, Sekretärin oder Verkäuferin tätig und haben eine Lehre abgeschlossen.

Alle Antworten der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund beinhalten, dass die Eltern am wichtigsten in ihrer Entscheidungsfindung sind und sie als beratende Personen unterstützen. Bei den Mädchen wird dabei deutlich, dass vor allem die Mutter eine besondere Bedeutung hat. Die Buben beziehen sich immer auf beide Elternteile.

## Ergebnisse SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die befragten SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der KMS Friesgasse, deren Eltern beispielsweise als Einzelhandelskauffrauen, Installateur oder Elektriker zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten geben folgende interessante Auskunft in Hinblick auf die Ansprechpartner zum Thema Zukunftspläne und Unterstützung dieser:

*„Meine Eltern haben mir Vorschläge gegeben, haben gesagt ich kann machen solche Sachen mit Autos und so.“* (Interview 5, 2011)

*„Mein Onkel hat geholfen den Plan zu entwickeln, weil er macht den gleichen Job. Ich hab schon Erfahrung, ihm immer geholfen und so.“* (ebd.)

*„Ich will nach der Schule in die HTL gehen und ich wollte immer in die HTL gehen und meine Mutter hat mir auch geraten, dass ich das machen soll. Das hat mich inspiriert.“* (Interview 7, 2011)

*„Ja, manchmal kommentieren mich meine Eltern was ich so mache, und wie ich in der Schule bin, und das nehm ich mir dann wirklich zu Herzen.“* (ebd.)

*„Meine Tante ist mir da auch sehr wichtig was so Fragen meiner Zukunft betrifft. Da kann ich gut mit ihr reden.“* (ebd.)

*„Ich möchte die HAK besuchen, weil ich, ahm, also gesehen hab halt das meine Cousine Wirtschaft studiert, und das interessiert mich. Sie hat gesagt, dass ich dann die HAK machen soll, wenn ich das machen möchte. Und meine Eltern finden´s auch gut.“* (Interview 6, 2011)

*„Also ich werd jetzt nach der vierten Klasse in die HAK gehen, weil meine Schwester war auch dort.“* (Interview 8, 2011)

Auf die Frage wer beim Entwickeln der zukünftigen Pläne geholfen hat:

*„Meine Mutter und auch eine Cousine meines Papas. Die hat mich gut beraten und mit ihr kann ich über vieles reden was Zukunftspläne und so betrifft.“* (Interview 8, 2011)

Bei den Aussagen der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass verwandtschaftliche soziale Netzwerke eine größere Rolle spielen. So ist die Hilfe des Onkels, Cousine oder Schwester häufiger angegeben worden als bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Obwohl die Eltern die ersten Ansprechpartner sind, werden auch andere Verwandte als unterstützende Person in Hinblick auf Zukunftsfragen bedeutend. Somit spielen sich mehr soziale Netzwerke innerhalb der Verwandtschaft von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ab, zumindest was die Frage der Weiterbildung betrifft.

Der Verweis auf die Verwandtschaft trifft auch in der KMS Dirmhirngasse zu wie folgende Beispiele zeigen:

*„Ja, also die ganze Familie unterstützt mich. Meine Oma, mein Opa, meine Tante halt, Papa, Mama.“* (Interview 14, 2011)

*„Also bei Verwandten könnt´ ich so und so immer anfangen zu arbeiten. Eine Lehre oder so. Das ist der Cousin von meinem Vater.“* (Interview 15, 2011)

Diese Zitate dienen zur Veranschaulichung, dass in der KMS Dirmhirngasse ähnliche Antworten der Befragten kamen. In dieser Art gibt es noch viele Aussagen, die aufzulisten würde allerdings den Rahmen der Arbeit sprengen.

Da die Verwandtschaft in beiden Klassen an unterschiedlichen Schulen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund eine speziellere Bedeutung hat kann davon ausgegangen werden, dass dies nicht nur zufällig ist. Obwohl die qualitativen Interviews ein Ausschnitt sind und nicht als allgemein gültig zu betrachten sind, lässt sich diese klare Tendenz feststellen.

In Bezug auf die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen bei Beantwortung der Fragen waren keine besonderen Merkmale zu erkennen weder in der KMS Friesgasse noch in der KMS Dirmhirngasse.

## **10.2. 2. Ratschläge der Eltern**

### **Ergebnisse SchülerInnen ohne Migrationshintergrund**

Bei der qualitativen Befragung wurden die Jugendlichen auch nach den Ratschlägen von Seiten der Eltern befragt, um herauszufinden welche Vorstellungen diese für ihre Kinder haben. Dabei kam es zu einem interessanten Ergebnis. Die folgende Analyse bezieht sich auf beide Schulen, da hier die Aussagen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund den selben Inhalt haben.

Die Eltern der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund schlagen ihren Kindern einerseits vor eine Weiterbildung zu machen, die ihnen Spaß macht und woran sie persönliches Interesse haben. Andererseits kam bei den Gesprächen mit den SchülerInnen deutlich hervor, dass die Weiterbildung vor allem auch unter Berücksichtigung der aktuellen Wirtschaftslage gewählt werden soll. Die Begründung ist die Garantie auf einen sicheren Arbeitsplatz mit guten Verdienstmöglichkeiten, um so nicht in finanzielle Schwierigkeiten zu kommen. Deswegen ist der Ratschlag der Eltern auch gut in der Schule mitzulernen, damit die Jugendlichen mehr Auswahl verschiedener Bildungswege haben.

*„Ja, meine Eltern raten mir eigentlich die Berufe die jetzt so am besten sind, die gefragt sind und die auch Geld bringen. Deswegen soll ich in eine HTL gehen mit Matura und so. Dann kann ich vielleicht auch noch studieren gehen.“* (Interview 2, 2011)

*„Ähm, naja sie sagen, dass ich viel lernen soll, mehr lernen. Vor allem Englisch ist wichtig, wenn ich im Beruf Erfolg haben will.“* (Interview 4, 2011)

Ein Schüler berichtet über die Kommentare seiner Eltern, weil er sich für eine Schule mit technischem Schwerpunkt entschlossen:

*„Ja, sie sagen es ist eh nicht so schlecht. Aber ich soll´s mir nochmal überlegen, weil schon fast jeder zweite den Beruf hat und dann gibt´s wieder weniger Arbeitsplätze. Das ist schlecht für meine Zukunft.“* (Interview 10, 2011)

*„Sie finden es besser, dass ich jetzt in eine Schule weiter geh´, als dass ich eine Lehre mach´, weil wenn ich eine Lehre mach´ bin ich nur das eine. Und wenn ich eine Schule mach wie zum Beispiel HLW da kann ich dann noch eine Matura machen und Weiterbildung und so. Da kann ich noch mehrere Zweige einschlagen und bin am Arbeitsmarkt flexibler.“* (Interview 1, 2011)

Während der qualitativen Interviews war auffällig, dass die Jugendlichen bereits sehr stark in Richtung Wirtschaft, Jobaussichten und finanzielle Aussichtsmöglichkeiten denken und dies von vielen Eltern vermittelt wird. Die Botschaft der Eltern ist oftmals, dass ihre Kinder etwas machen sollen was ihnen Spaß macht, aber dass die wirtschaftliche Lage in Österreich mehr beachtet werden soll als ihre persönlichen Fähigkeiten. Auch eine Aussage des Lehrers in der Friesgasse, der viel über die Zukunftspläne der SchülerInnen Bescheid weiß, ging in die Richtung, dass viele Jugendliche, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, verunsichert sind und viele Ängste haben den Erwartungen der Eltern, Schule usw. nicht zu entsprechen. Das Prinzip der Leistung kommt hier besonders zum Vorschein.

*„Manchmal weiß ich nicht wie ich das alles schaffen soll. Ich weiß ja selber noch nicht wo ich hin will oder wo ich mich in zehn Jahren sehe.“* (Interview 3, 2011)

Diese Aussage kommt von einem Mädchen, wobei die Ängste sowohl bei Buben als auch bei Mädchen den gleichen Inhalt haben und keine geschlechterspezifischen Merkmale erkennbar sind.

### **Ergebnisse SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

Ebenso wie bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund lassen sich die Ergebnisse der beiden Schulen gemeinsam darstellen. Generell raten die Eltern von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch, dass die Jugendlichen in der Schule gut mitlernen sollen und je

nach persönlichem Interesse den weiteren Bildungsweg auswählen. Der wirtschaftliche Aspekt wurde in den Gesprächen immer wieder erwähnt, allerdings deutlich weniger betont als bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.

Besonders häufig wurde, sowohl in der KMS Friesgasse im 15. Bezirk als auch in der KMS Dirmhirngasse im 23. Bezirk von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erwähnt, dass die Eltern ihnen zu mehr Selbstvertrauen raten. Dieses Selbstvertrauen soll sie in der Wahl für eine bessere Ausbildung (also weiterführende Schulen, Matura, Studium etc.) bestärken, damit die Zukunft der Kinder besser ist als die der Eltern. Während der Gespräche erzählen die SchülerInnen auch, dass die Eltern sie in der Weiterbildung unterstützen damit später keine Vorwürfe von anderen Personen kommen können.

*„Ja, meine Mutter will, dass ich Matura mache. Dass ich was abschließe und mein Vater auch. Sie sagen, dass ich mir und mir niemand sonst was vorwerfen kann, wenn ich eine gute Ausbildung habe.“* (Interview 7, 2011)

Auf die Frage wer sonst noch Vorwürfe machen könnte:

*„Ähm, meine Mama hat gesagt, dass sie als Ausländerin, also weil sie woanders herkommt und keinen österreichischen Pass hat, oft Vorwürfe bekommt von so Leuten mit denen sie zu tun hat, dass sie zu faul ist. Und sie ist eigentlich Hausfrau, weil sie vier Kinder hat und hat nur eine Lehre gemacht. Das ist schon schwierig für sie.“* (ebd.)

Ein Mädchen erzählt von den Ratschlägen ihrer Eltern:

*„Hm, also sie sagen ich soll immer zielstrebig sein und das was ich will halt auch machen aber sie wollen halt, dass ich ein besseres Leben führe als sie. Also, dass wenn ich eine Lehre besuche, dass mein zukünftiges Leben nicht sehr gut sein wird.“* (Interview 6, 2011)

Antwort beim Nachfragen der Definition eines „besseren Lebens“:

*„Also sie leiden beide sehr an Rückenschmerzen, weil mein Vater ist Installateur und meine Mama putzt ab und zu. Und ähm mein Vater muss operiert werden, weil er mit dem Meniskus Probleme hat. Das wollen sie mir halt vermeiden.“* (ebd.)

Ebenso beschreibt ein Bub die gesundheitlichen Probleme seiner Eltern aufgrund der Arbeitsbedingungen:

*„Sie beklagen sich schon oft, dass ihre Arbeit so anstrengend ist und sie Schmerzen am Körper haben. Sie sagen, dass ich mir das ersparen soll und gute Ausbildung machen soll. Dann kann ich was Besseres machen. Ich soll mich was trauen.“* (Interview 16, 2011)

Ein weiteres Mädchen beschreibt die persönliche Bedeutung eines Maturaabschlusses aufgrund der Ratschläge der Eltern:

*„Naja, ich will die Matura machen damit ich einen besseren Job bekomme und das ist wichtig für mich. Da denk ich oft dran. Meine Eltern sagen auch, dass ich mir dann vielleicht mehr leisten kann als sie. Vielleicht einmal eine größere Wohnung oder Urlaube oder sowas in die Richtung. Das was sie jetzt nicht so können. Das hätten sie da wo sie herkommen vielleicht schon können. Also das ist das was sie selber sagen.“ (Interview 13, 2011)*

Auch hier ist die Aussage, dass Ausbildung der Schlüssel zu einem angenehmeren und finanziell besser gestellten Leben ist.

Zusammenfassend sind die Eltern für alle befragte SchülerInnen wichtige Ansprechpersonen in Hinblick auf die Pläne nach der 4. Klasse. Dabei unterscheiden sich die Ratschläge bei Eltern von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Argumentation für eine weiterführende Ausbildung der Eltern von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist ganz stark mit dem wirtschaftlichen Gedanken verknüpft. Also die Jugendlichen sollen jene Ausbildung wählen, die vom österreichischen Arbeitsmarkt verlangt wird und weniger ihren eigenen Interessen nachgehen, wobei diese gleich an zweiter Stelle stehen. Im Gegensatz dazu wollen Eltern von den befragten SchülerInnen mit Migrationshintergrund, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung haben, um ein besseres Leben zu haben als sie selbst. Diese Aussagen kommen unabhängig voneinander in beiden Schulen vor und zeigen, dass die Elterngeneration scheinbar in einer benachteiligten Situation am Arbeitsmarkt ist oder zumindest war. Die Doppelbelastung mangelnde Ausbildung und Migrationshintergrund bringen Personen in eine diskriminierte Position. So meinen diese Eltern, dass sich die SchülerInnen mit Migrationshintergrund umso mehr anstrengen müssen, damit zumindest die eine Belastung wegfällt und mangelnde Bildung kein Kriterium sein kann.

### **10.2.3. Der Einfluss älterer Geschwister**

#### **Ergebnisse von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund**

Wie bereits quantitativ festgestellt befinden sich alle älteren Geschwister, gleich ob die der SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund, in einer weiterführenden Ausbildung nach Beenden der Pflichtschule. Weiters gibt es auch keine Unterschiede zwischen den Standorten der Schulen, also zwischen 15. und 23. Bezirk. Bereits die Weiterbildung der älteren Geschwister zeigt, dass es für alle SchülerInnen zu einer höheren sozialen Mobilität kommt und die SchülerInnen mit Migrationshintergrund definitiv einen Aufstieg erleben.

Tendenziell wählen die älteren weiblichen Geschwister eher die HAK und die älteren männlichen Geschwister eher die HTL als weiterführende Schule.

Bei den persönlichen Gesprächen wird deutlich, dass die vorhandenen älteren Geschwister Einfluss auf die Jugendlichen haben und ebenso als beratende Personen in Bezug auf den Bildungsweg fungieren.

*„Mein Bruder besucht die HTL und hat gemeint, dass ich auf mein Bauchgefühl hören soll wegen was ich nachher machen soll. Also er gibt mir auch manchmal Tipps und wir reden auch sehr viel darüber in letzter Zeit.“* (Interview 6, 2011)

Das gleiche Mädchen auf die Frage welche Tipps das sind:

*„Also er will, dass ich die HAK mache, weil wenn ich dann die Matura habe kann ich noch überlegen studieren zu gehen oder auch gleich zu arbeiten.“* (Interview 6, 2011)

Vor allem Mädchen wählen oftmals die gleiche Schule wie ihre älteren Schwestern.

*„Also ich kenn die HAK von meiner Schwester und deswegen will auch hin. Sie geht schon in die vierte Klasse und will dann auf die Uni.“* (Interview 13, 2011)

Ein Bub ohne Migrationshintergrund erzählt von seinem Bruder, der nicht zufrieden ist mit seiner Weiterbildung, da er sie nur macht, weil die Eltern das gut finden:

*„Ich glaube, er hätte lieber etwas anderes gemacht. Weil ähm unsere Eltern gesagt haben er soll lieber die HTL machen weil darin ist die Zukunft. Das wird man später brauchen und da kriegst eine Arbeit.“* (Interview 1, 2011)

Diese Aussage bestätigt auch die Ratschläge der Eltern ohne Migrationshintergrund, die sich sehr stark an der wirtschaftlichen Situation in Österreich orientieren.

Allgemein sind die älteren Geschwister für fast alle SchülerInnen wichtig und prägend für die weitere Bildungslaufbahn. Mehr kulturelles Kapital wurde beziehungsweise wird bereits bei den älteren Geschwistern erworben und nimmt auch auf die weiteren Familienmitglieder Einfluss. So erleben die älteren Geschwister einen Bildungsaufstieg wie auch ihre Schwestern und Brüder. Dabei ist keine Differenz zwischen den SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ersichtlich, da die Ergebnisse ähnlich sind.

#### **10.2.4. FreundInnen**

Die FreundInnen der SchülerInnen waren ebenfalls ein wichtiger Teil des sozialen Umfelds. Daher war bei den qualitativen Befragungen besonders relevant, inwieweit die Zukunftspläne

innerhalb des Freundeskreises besprochen werden, und ob die weitere Bildungsentscheidung der FreundInnen Einfluss auf die befragten Personen hat.

### **SchülerInnen ohne Migrationshintergrund**

Bei der Analyse der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in Zusammenhang mit den FreundInnen, lassen sich die Ergebnisse der KMS Friesgasse und der KMS Dirmhirngasse zusammenfassen. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Aussagen der Buben und Mädchen. Die Fragen wurden in Hinblick auf die Pläne der FreundInnen gestellt und ob das Thema weitere Bildungsentscheidung im Freundeskreis besprochen wird.

Interessant ist, dass die männlichen Befragten alle angegeben haben mit ihren Freunden nicht oder kaum über Zukunft, Pläne, berufliche Vorstellungen zu sprechen, weil sie andere Gesprächsthemen bevorzugen. Ein Bub hebt die Bedeutung eines besten Freundes hervor, mit dem er über dieses Thema reden kann:

*„Jaja, sicher red´ ich über das Thema in letzter Zeit mit meinem besten Freund. Weil er weiß noch nicht so genau was er machen will und was gut für ihn ist.“* (Interview 10, 2011)

*„Mit den anderen red´ ich da nicht so viel drüber. Die reden nicht viel über das Thema.“* (Interview 10, 2011)

Somit wird das Thema bei den männlichen Befragten kaum besprochen und wenn intensiver, dann mit einem vertrauten Freund. Bei den Vorhaben der anderen nach der 4. Klasse handelt es sich bei allen um verschiedene Pläne und der weitere Bildungsweg steht nicht in Zusammenhang mit den Freunden.

Hingegen haben die Mädchen ohne Migrationshintergrund sehr wohl ähnliche Pläne. So möchten einige Freundinnen der KMS Friesgasse nach der 4. Klasse gemeinsam in die Handelsschule gehen. In der KMS Dirmhirngasse haben die weiblichen Befragten angegeben, dass mehrere die FMS besuchen werden und die Entscheidung auch mit den Plänen der anderen zusammenhängt.

Im Gegensatz zu den Buben ist den Mädchen sehr wichtig mit Freundinnen über die Zukunft zu sprechen.

*„Wir fragen uns, ob wir das schaffen die Ausbildung und so. Da sind sich viele Freundinnen von mir nicht sicher und ich auch nicht so.“* (Interview 4, 2011)

Folgende Antwort kam auf die Frage welche Unsicherheiten das sind:

*„Ich hab Angst vor dem Lernen und ich bin in vielen Fächern nicht so gut. Vielleicht schaff´ ich das dann nicht. Da bauen wir Freundinnen uns dann schon auf.“* (ebd.)

Ein weiteres Mädchen erzählt ebenso von ihren Bedenken:

*„Wir haben Angst vorm Erwachsen werden. Über alles was sonst noch kommt.“* (Interview 11, 2011)

Generell war auffällig, dass Mädchen viel mehr über ihre Ängste, Gedanken oder Zweifel gesprochen haben als Buben. Dies kann entweder damit zu tun haben, dass ich als weibliche Forscherin weniger Zugang zu den männlichen Befragten hatte oder dass sie verschlossener mit dem Thema umgehen. Die Buben sprechen auch innerhalb des Freundeskreises nach eigenen Angaben wenig bis gar nicht über die Pläne nach der 4. Klasse, hingegen ist dies den Mädchen ein wichtiges Thema, das sie mit ihren Freundinnen besprechen wollen. Außerdem machen die befragten Mädchen viel mehr die Bildungsentscheidung von anderen abhängig als Buben. Buben gaben an nahezu keine gemeinsamen Pläne mit Personen aus dem Freundeskreis zu haben.

### **SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

Die SchülerInnen mit Migrationshintergrund tauschen sich alle mit ihren FreundInnen über die Zukunftspläne aus. Sowohl Buben als auch Mädchen ist es ein Anliegen darüber zu sprechen, und es lassen sich keine geschlechterspezifischen Merkmale erkennen.

Bei beiden Schulen gibt es Aussagen der Jugendlichen, die an die Ratschläge der Eltern anknüpfen, nämlich ein besseres Leben zu führen, sich mehr leisten zu können usw. Dies wird auch in dieser Art und Weise innerhalb des Freundeskreises besprochen.

*„Angst haben wir vor den Aufnahmeprüfungen, dass wir das nicht schaffen und dann wenig Geld verdienen und uns ohne guter Ausbildung nix leisten können.“* (Interview 7, 2011)

*„Vielleicht schaff´ ich die Matura nicht, und davor hätt´ ich Angst, weil ich dann nicht so gute Möglichkeiten im Job habe.“* (Interview 5, 2011)

*„Wir haben Angst, dass unsere Freundschaft, dass wir halt den Kontakt verlieren. Aber wir freuen uns dafür drauf, dass wir später ein schöneres Leben haben werden, weil wir wollen alle studieren gehen. Wir reden schon seit Monaten darüber.“* (Interview 6)

Antwort eines Mädchens nach der Frage worüber sie sich mit den Freundinnen unterhält:

*„Was wir vor haben, wie es sein wird, wohin wir wollen. Ob man viel verdient, sich zum Beispiel ein Auto kaufen kann.“* (Interview 15, 2011)

Ein weiteres Mädchen nach Erfragen was ihr persönlich für die Zukunft wichtig ist:

*„Also mir ist wichtig, dass ich mit den Freundinnen Kontakt halte. Eine Freundin geht eh in die gleiche Schule. Das ist mir wichtig. Und Matura auch. Wir wollen ja auch einmal schöne Urlaube machen.“* (Interview 14, 2011)

Die Zitate zeigen deutlich den Wunsch nach einem Leben, wo man sich Dinge wie Urlaub oder Autos leisten kann. Fast jede/r SchülerIn mit Migrationshintergrund hat angemerkt, dass ein guter Abschluss wichtig ist, um sich im weiteren Leben „etwas leisten“ zu können. Die Ängste, dass das eventuell nicht gelingen wird, waren bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund wesentlich höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund.

In Bezug auf die Rolle der FreundInnen als Teil des sozialen Umfelds der untersuchten SchülerInnen, zeigen sich Unterschiede in Hinblick auf die kulturelle Herkunft. Mädchen ohne Migrationshintergrund sprechen deutlich mehr über ihre Ängste als Buben und betonen vor allem den Leistungsdruck und die Sorge einen Bildungsabschluss nicht zu schaffen. Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund geht es besonders um die Wichtigkeit eines guten Abschlusses, damit eine soziale gute Position erreicht werden kann. Dies hängt mit den Aussagen zusammen, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein „besseres Leben“ als ihre Eltern führen möchten. Die Ängste dies nicht zu schaffen sind bei allen Befragten hoch.

Aktuelle Themen der Jugendlichen sind neben der Zukunft, dem Beruf auch das andere Geschlecht, Facebook, Fußball, die Atomkatastrophe in Japan (März 2011) sowie der Krieg in Libyen.

#### **10.2.5. Lehrpersonal, Schule und das Fach Berufsorientierung**

Im folgenden Absatz werden zwei Aspekte in Bezug auf den Einfluss des Faches Berufsorientierung und des Engagement des/der Lehrers/Lehrerin herausgegriffen. Dabei geht es um die Auffassungen der SchülerInnen – inwiefern sie das Gefühl hatten, dass das Fach Berufsorientierung bei der Einholung von Informationen geholfen hat und inwieweit auf ihre individuellen Bedürfnisse während der Unterrichtsstunden eingegangen wurde. Dabei wurde auch explizit nach dem Empfinden der persönlichen Unterstützung der SchülerInnen in Hinblick auf das Lehrpersonal erfragt.

In der KMS Friesgasse gaben alle qualitativ befragten SchülerInnen an, dass ihnen das Fach Berufsorientierung bei Informationen bezüglich Möglichkeiten nach der 4. Klasse geholfen hat. Vor allem die Exkursionen zum Berufsinformationszentrum der Wirtschaftskammer, zum Berufsinformationszentrum des AMS und zur Startmesse (Lehrlingsmesse) werden in den Gesprächen immer wieder als hilfreiche Auskunft erwähnt.

*„Wir haben bei einem so einem Zentrum einmal ein Vorstellungsgespräch üben dürfen so mit aufnehmen und so. Das war schon gut so eine Situation kennenzulernen. Jetzt weiß ich mehr was mich erwarten kann.“* (Interview 2, 2011)

Ebenso waren die berufspraktischen Tage, wo die Jugendlichen eine Woche lang bei einem selbst gewählten Betrieb Berufserfahrung sammeln können, eine wichtige Erfahrung in Bezug auf die persönlichen Interessen und den Einblick in die Arbeitswelt.

Ein Mädchen kritisiert, dass ihr das Fach Berufsorientierung nicht so geholfen hat, weil zu wenig auf weiterführende Schulen eingegangen wurde.

*„Sie haben nur über die Lehre gesprochen und die HTL oder HAK oder AHS haben sie nicht so oft erwähnt. Immer nur die Lehre halt. Und für mich wären andere Schulen schon interessant gewesen.“* (Interview 6, 2011)

Bei den Ergebnissen in Bezug auf die Hilfestellung während des Faches Berufsorientierung ist interessant, dass nach Angaben der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ihre Bedürfnisse sehr berücksichtigt werden und die Unterstützung von Seiten des Lehrers hoch ist. Der Lehrer beschäftigt sich mit den Vorstellungen nach der 4. Klasse, macht die SchülerInnen immer wieder darauf aufmerksam realistische Pläne im Auge zu behalten und versucht Hilfestellungen zu bieten. Im Gegensatz dazu fühlen sich die SchülerInnen mit Migrationshintergrund weniger unterstützt und geben an, dass ihnen sowohl das Fach Berufsorientierung als auch der Lehrer nicht besonders bei der Entscheidungsfindung über die Pläne nach der 4. Klasse geholfen haben.

*„Ich hab´ mich da nicht so informiert gefühlt in dem Fach. Meine Interessen sind nicht so im Unterricht vorgekommen.“* (Interview 15, 2011)

Dies ist aufschlussreich, da es hier offensichtlich mehr Bedarf auf Berücksichtigung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund gibt. Sowohl Buben als auch Mädchen meinten in Gesprächen, dass sie sich mehr Unterstützung erhofft hätten.

Demgegenüber sind die Ergebnisse der KMS Dirmhirngasse ausgeglichen und sowohl SchülerInnen ohne als auch mit Migrationshintergrund fühlen sich von dem Fach Berufsorientierung informiert, sehen den Unterrichtsgegenstand als hilfreich und fühlen sich von der zuständigen Lehrerin unterstützt. Wobei die Unterstützung meist als „eher mittelmäßig“ beschrieben wird.

Diese Darstellung soll lediglich einen Einblick bezüglich der Einstellungen der SchülerInnen über die Unterstützung des Faches Berufsorientierung und des Lehrpersonals geben. Es ist für einige SchülerInnen bestimmt hilfreich. Vor allem bei den qualitativen Interviews mit

SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Friesgasse wurde deutlich, dass hier noch etwas mehr Betreuung notwendig ist. Dies kann allerdings nicht in Zusammenhang mit dem Standort der Schule gebracht werden.

Im nächsten Absatz werden die Bezirke mit den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Analyse in Zusammenhang gebracht.

### **10.3. Die Schulklassen in Verbindung mit dem sozialen Charakter der Bezirke**

Der soziale Charakter der Bezirke kennzeichnet sich dadurch, dass der 15. Bezirk in sozioökonomischer Hinsicht weniger gute Voraussetzungen für seine BewohnerInnen hat als der 23. Bezirk. Dies bedeutet eine höhere Arbeitslosenquote, niedrigeres Einkommen und schlechteres Bildungsniveau.

In Bezug auf die kulturelle Herkunft wurden in beiden Klassen in der Unterrichtsstunde Berufsorientierung keine Schwerpunkte gesetzt. Im 23. Bezirk sind die Mütter der SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechter ausgebildet als die Mütter der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dies widerspricht den Ergebnissen der Bezirke, da der Bildungsstand im 23. Bezirk besser ist als im 15. Bezirk. Hingegen haben die Väter von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr Pflichtschul-, aber weniger Lehrabschlüsse und haben somit das Bildungssystem früher verlassen als Väter von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis stimmt wiederum mit den sozioökonomischen Bedingungen der Bezirke überein.

In Hinblick auf die älteren Geschwister aller befragten Jugendlichen gibt es zwischen den Bezirken keine Unterschiede. Das Ausbildungsniveau ist in etwa gleich und alle Geschwister befinden sich in einer Ausbildung nach Absolvieren der Pflichtschule.

Ebenso streben alle SchülerInnen unabhängig von der kulturellen Herkunft oder des Charakters des sozialen Umfeldes während der Sozialisation, ein höheres Bildungsniveau als das der Eltern an. Das kulturelle Kapital steigt somit, sowohl im 15. als auch im 23. Bezirk, bei allen SchülerInnen.

In Hinblick auf die qualitativen Ergebnisse ist interessant, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund in beiden Bezirken die gleichen Motivationen erwähnten, die für eine weiterführende Ausbildung sprechen. Dies bezieht sich vor allem auf die Verbesserung der Lebensumstände im Vergleich zu den Eltern. Dabei spielt die Unterscheidung des 15. und 23. Bezirks keine Rolle, aber die schlechtere sozioökonomische Stellung von Personen mit Migrationshintergrund in Wien und Österreich allgemein.

Zusammenfassend zeigt der Vergleich zwischen der 4B Klasse in der Friesgasse im 15. Bezirk und der 4A in der Dirmhirngasse im 23. Bezirk in Hinblick auf die sozioökonomische Situation der Bezirke, dass es keine wesentlichen Unterschiede gibt. Die sozialen Disparitäten spiegeln sich also nicht in diesen Klassenzimmern wider.

## Conclusio

Zusammenfassend kann zweifelsfrei festgehalten werden, dass laut statistischen Angaben im österreichischen Bildungssystem und am Arbeitsmarkt ungleiche Chancen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehen. Dabei gibt es einen Zusammenhang zwischen ererbtem familiärem kulturellem Kapital und Schulerfolg. Der Status der Herkunftsfamilie ist häufig die Ursache für die Bildungsentscheidung und der Status der Eltern wird in der Regel erhalten. Dies entsteht aufgrund der objektiven Möglichkeiten, die durch das Elternhaus zur Verfügung gestellt werden. Zusätzlich ist die Institution Schule ein weiterer diskriminierender Faktor für SchülerInnen, die eine andere kulturelle Herkunft haben, da es während der österreichischen Schullaufbahn selektive Hürden zu bewältigen gibt. Außerdem ist das Bildungswesen in Österreich nicht auf heterogene Lerngruppen ausgerichtet und individuelle Bedürfnisse können oder wollen nicht berücksichtigt werden. Deshalb ist es oft schwierig für das Lehrpersonal mit kultureller Pluralität umzugehen (vgl. Binder / Englisch-Stölner 2005: 173).

Dies zeigen vor allem die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in den beiden Klassen, da die kulturelle Herkunft nicht thematisiert wird, auch beim direkten Gespräch mit dem Lehrpersonal ist Migration oder Sprachenvielfalt kein Themenbereich während der Unterrichtsstunden.

Die Unaufmerksamkeit in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund spiegelt sich auch in den Statistiken wider, da entweder die Staatsbürgerschaft oder die Muttersprache als Kriterium gelten. Dies ist allerdings problematisch und für wissenschaftlich fundierte Analysen zu ungenau. Obwohl es eine Gruppe wäre, die aufgrund der latenten, institutionellen Benachteiligung in vielen Bereichen mehr Aufmerksamkeit bräuchte.

Bei der empirischen Forschung in den Klassen im 15. und 23. Bezirk in Wien, haben SchülerInnen mit Migrationshintergrund tendenziell ein höheres Ausbildungsniveau nach der achten Schulstufe in Planung als ihre Eltern und als die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Ebenso trifft dies auf die älteren Geschwister der untersuchten SchülerInnen zu, die alle eine Form der Weiterbildung wählten und im österreichischen Bildungswesen bleiben. Somit findet eine Steigerung des kulturellen Kapitals gegenüber der Elterngeneration statt. Dies ist auch bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund der Fall. Dementsprechend ist hier der Status der Herkunftsfamilie nicht so stark die Ursache für die Bildungsentscheidung, denn die Eltern der SchülerInnen mit Migrationshintergrund motivieren ihre Kinder dahingehend einen besseren Abschluss zu machen.

In Hinblick auf das soziale Umfeld wurden bei der empirischen Forschung keine Unterschiede hinsichtlich der Standorte der Schulen festgestellt. Dies war im Vorhinein nicht klar, da die sozialen Disparitäten der beiden Bezirke hoch sind. Interessant ist, dass die SchülerInnen sowohl im 15. als auch im 23. Bezirk ein ähnliches Verhalten in Bezug auf die weiterführende Ausbildung nach der 4. Klasse aufweisen.

Ein weiterer Aspekt, der aufgrund der kulturellen Herkunft geprägt ist, bezieht sich auf die Verwandtschaft der Jugendlichen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund gaben bei den Personen, die für sie in Bezug auf Zukunfts- und Bildungsfragen unterstützend agieren, viel eher die Verwandtschaft als wichtiges soziales Netzwerk an, als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund.

Ebenso gibt es einen wesentlichen Unterschied bei der Motivation bezüglich einer weiterführenden Ausbildung. So haben SchülerInnen mit Migrationshintergrund viel stärker den Wunsch nach einem besseren Leben mit Hilfe einer höheren Ausbildung. Laut Aussagen der Jugendlichen sind dies Ratschläge der Eltern, die sie sich zu Herzen nehmen. Bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund sind es vor allem wirtschaftliche Gründe, die bei der zukünftigen Bildungswahl im Vordergrund stehen.

Die institutionelle Diskriminierung durch die Selektion in der österreichischen Bildungslandschaft wird vor allem durch das Angebot unterschiedlicher Schultypen geprägt, die sich in der Qualität unterscheiden. Das Konzept der KMS versucht diese Strukturen aufzuweichen und bietet eine Schnittstelle zwischen AHS und HS. Ebenso wird das Schulmodell der FMS in der KMS Dirmhirngasse sehr von den Jugendlichen angenommen und macht deutlich, dass sie offensichtlich mehr Zeit für die Entscheidung ihres weiteren Bildungsweges brauchen.

Generell kann das Ziehen von Grenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund Differenzen vertiefen. Im Bereich Bildung in Österreich ist diese Unterscheidung allerdings notwendig, da sonst die strukturelle Diskriminierung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht aufgedeckt werden kann. Wie die empirische Forschung aber zeigt, erleben diese bereits einen sozialen Aufstieg und die Ergebnisse meiner Arbeit zeigen auch, dass es zu einem erfolgreicherem Bildungsverhalten für SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommen kann. Prinzipiell ist es erstrebenswert mehr statistische Daten zu erheben, die dieses Verhalten in ganz Österreich analysieren, da nur so die Bildungspolitik entsprechend reagieren kann. Das Konzept der KMS soll den ungleichen Chancen für sozial Benachteiligte entgegen wirken und zeigt durchaus positivere Ergebnisse für eine in Österreich benachteiligte Gruppe.

## Quellenverzeichnis

### Literaturquellen

APPADURAI, Arjun. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press. Minneapolis.

ARMBRUSTER, Heidi. 2009. Anthropologische Ansätze zu Migration, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Facultas. Wien: 52-69.

BADAWIA, Tarek / HAMBURGER, Franz / HUMMRICH, Merle. 2005. *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

BARTH, Fredrik. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Scandinavian University Books. Oslo.

BEER, Bettina. 2008. Einleitung: Feldforschungsmethoden, In: Beer, Bettina (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Reimer. Berlin: 9-36.

BIFFL, Gudrun / BOCK-SCHAPPELWEIN, Julia. 2003. Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen, In: Fassmann, Heinz & Stacher, Irene (Hg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen*. Drava. Klagenfurt: 120-130.

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

BINDER, Susanne / ENGLISCH-STÖLNER, Doris. 2005. Migration und Schule – Interkulturelles Lernen in der Praxis, In: Binder, Susanne & Rasuly-Paleczek, Gabriele & Six-Hohenbalken, Maria (Hg.): *Heraus Forderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche „Heraus Forderung Migration“ im Dezember 2001*. Institut für Geographie. Wien: 161-176.

BINDER, Susanne / GRÖPEL, Wolfgang. 2009. Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Facultas. Wien: 284-301.

BINDER, Susanne / SEISER, Gertraud / STREISSLER, Anna. 2009. Anthropology of Education and Organisational Systems, In: Khittel, Stefan & Plankensteiner, Barbara & Six-Hohenbalken, Maria (Hg.): *Contemporary Issues in socio-cultural Anthropology. Perspectives and Research Activities from Austria*. Löcker. Wien: 127-149.

BOUDON, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing prospects in Western Society*. John Wiley & Sons. New York.

BOURDIEU, Pierre. 2001. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA-Verlag. Hamburg.

BOURDIEU, Pierre / PASSERON, Jean-Claude. 1964/1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett. Stuttgart.

BRETTELL, Caroline B. 2000. Theorizing Migration in Anthropology. The Social Construction of Networks, Identities, Communities and Globalscapes, In: Brettell, Caroline B. & Hollifield, James F. (Hg.): *Migration Theory. Talking Across Disciplines*. Routledge. London: 97-136.

BRETTELL, Caroline B. / HOLLIFIELD, James F. 2000. Migration Theory. Talking across Disciplines, In: Brettell, Caroline B. & Hollifield, James F. (Hg.): *Migration Theory. Talking Across Disciplines*. Routledge. London: 1-26.

BRETTELL, Caroline. 2003. *Anthropology and Migration. Essays on Transnationalism, Ethnicity, and Identity*. AltaMira Press. Oxford.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ. 2010. *Gemeinsam gegen Armut! Informationen, Zahlen, Fakten*. BMASK. Wien.

CASTLES, Stephen / MILLER, Mark J. 2009. *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. Palgrave Macmillan. New York.

CHEVRON, Marie-France. 2004. *Anpassung und Entwicklung in Evolution und Kulturwandel. Erkenntnisse aus der Wissenschaftsgeschichte für die Forschung der Gegenwart und eine Erinnerung an das Werk A. Bastians*. LIT Verlag. Wien.

CLIFFORD, James. 1986. Introduction: Partial Truths, In: Clifford, James & Marcus, George E. (Hg.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. USA: 1-26.

ERIKSEN, Thomas Hylland. 2001. *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology* (2<sup>nd</sup> edition). Pluto Press. London.

ERLER, Ingolf. 2007. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Einleitung, In: Erler Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Mandelbaum. Wien: 7-17.

ERLER, Ingolf. 2007. Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit, In: Erler Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Mandelbaum. Wien: 39-47.

FASSMANN, Heinz / STACHER, Irene (Hg.). 2003. *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen*. Drava. Klagenfurt.

FILLITZ, Thomas (Hg.). 2003. *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Studienverlag. Innsbruck.

GEERTZ, Clifford. 1999. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

GIRTLE, Roland. 2001. *Methoden der Feldforschung*. Böhlau. Wien.

GLICK-SCHILLER; Nina. 1995. *From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration*, *Anthropological Quarterly*, 68:1, 48-63.

GOMOLLA, Mechthild / RADTKE, Frank-Olaf. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage)*. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

HAN, Petrus. 2000. *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven*. Lucius & Lucius. Stuttgart.

HANNERZ, Ulf. 2007. Das Lokale und das Globale: Kontinuität und Wandel, In: Schmidt-Lauber Brigitta (Hg.): *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Reimer. Berlin: 95-113.

HAUSER-SCHÄUBLIN, Brigitta. 2008. Teilnehmende Beobachtung, In: Beer, Bettina (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Reimer. Berlin: 37-58.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2003a. *Die „2.Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme*. Wien.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2003b. Ethnic Segmentation in School and Labor Market – 40 Year Legacy of Austrian Guestworker Policy. In: Crul, Maurice, Vermeulen, Hans (Hg.): *International Migration Review. The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in six European Countries*. 37, No.4. Center for migration studies of New York: 1120-1144.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2005. Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur „Zweiten Generation“ im österreichischen Bildungssystem. In: Binder, Susanne, Rasuly-Paleczek, Gabriele, Six-Hohenbalken, Maria (Hg.): *„Heraus Forderung Migration“ Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des „UN International Migrant's Day“*. Institut für Geographie und Regionalforschung. Wien: 191-211.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2007a. Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich, In: Erler, Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Mandelbaum. Wien: 232-247.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2007b. Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001 – Ergebnisse für die zweite Generation der Anwerbegruppen, In: Fassmann, Heinz (Hg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Drava. Klagenfurt: 242-245.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2007c. *Angeworben – hier geblieben – aufgestiegen? Intergenerationale soziale Mobilität von EinwanderInnen in Österreich*. Zentrum für soziale Innovation. Wien.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2009. Jenseits individueller Charakteristiken, In: Suchan, Birgit, Wallner-Paschon, Christina, Schreiner, Claudia (Hg.): *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Leykam. Graz: 159-166.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara / GAPP, Patrizia. 2009. Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, In: Suchan Birgit, Wallner-Paschon Christina, Schreiner Claudia (Hg.): *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Leykam. Graz: 55-65.

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

KESSELRING, Alexander / LEITNER, Michaela. 2007. Soziale Herkunft und Schulerfolg. Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven. In: Erler, Ingolf (Hg.): *Keine*

*Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem.* Mandelbaum. Wien: 90-107.

KRIST, Stefan / WOLFSBERGER, Margit. 2009. Identität, Heimat, Zugehörigkeit, Remigration, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte.* Facultas. Wien: 164-184.

KUTALEK, Ruth. 2009. Migration und Gesundheit: Strukturelle, soziale und kulturelle Faktoren, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte.* Facultas. Wien: 302-321.

LEBHART, Gustav / MARIK-LEBECK, Stephan. 2007. Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends, In: Fassmann, Heinz (Hg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen.* Drava. Wien: 145-164.

MAHLER, Sarah J. / PESSAR, Patricia R. 2009. Gender Matters: Ethnographers Bring Gender from the Periphery toward the Core of Migration Studies, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte.* Facultas. Wien: 205-228.

MALINOWSKI, Bronislaw. 1979. *Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea.* Klotz. Frankfurt am Main.

MARKOM, Christa. 2009. Geschichte der Migrationsforschung: Interdisziplinäre Verflechtungen, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte.* Facultas. Wien: 29-49.

MASSEY, Douglas S. / ARANGO, Joaquin/ GRAEME, Hugo / KOUAOUICI, Ali / PELLEGRINO, Adela / TAYLOR, J. Edward. 1993. Theories of International Migration: A Review and Appraisal, In: *Population and Development Review* 19 (3): 431-466.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. 2010. *Education at a Glance 2010. Oecd Indicators*. Paris. OECD.

PANOFF, Michel / PERRIN, Michel. 2000. *Taschenwörterbuch der Ethnologie. Begriffe und Definitionen zur Einführung (3. Auflage)*. Dietrich Reimer. Berlin.

PARNREITER, Christof. 2000. Theorien und Forschungsansätze zu Migration, In: Husa, Karl & Parnreiter, Christof & Stacher, Irene (Hg.): *Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?*. Brandes & Apsel. Frankfurt.

REISER, Karl M. 2009. Echo aus der Community. Entwicklung und Dynamik von MigrantInnenvereinen in Wien, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Facultas. Wien: 343-359.

RÖSSLER, Martin. 2007. *Die deutschsprachige Ethnologie bis ca. 1960: Ein historischer Abriss*. Kölner Arbeitspapiere zur Ethnologie No. 1. Köln.

SADJED, Ariane / STÖGER, Marion. Bildungswege junger MigrantInnen. Strukturelle und informelle Einflussfaktoren im österreichischen Bildungssystem, In: Erler, Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Mandelbaum. Wien: 217-231.

SCHLEHE, Judith. 2008. Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Berlin: 119-142.

SIX-HOHENBALKEN, Maria. 2005. „Studying Transnationalism“ – Konzeptionelle Ansätze zur Untersuchung multidimensionaler Migrationsnetzwerke, In: Binder, Susanne & Rasuly-Paleczek, Gabriele & Six-Hohenbalken, Maria (Hg.): *„Heraus Forderung Migration“*. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des „UN International Migrant`s Day“. Institut für Geographie und Regionalforschung. Wien: 50-70.

STATISTIK AUSTRIA. 2011. *Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Statistik Austria. Wien.

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

STRASSER, Sabine. 2009. Transnationale Studien: Beiträge jenseits von Assimilation und „Super-Diversität“, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Facultas. Wien: 70-92.

STRASSER, Sabine / KRONER, Gudrun / HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2004. From Margin to Mainstream? Migration Studies and Social Anthropology in Austria, In: Khittel, Stefan & Plankensteiner, Barbara & Six-Hohenbalken, Maria (Hg.): *Contemporary Issues in socio-cultural Anthropology. Perspectives and Research Activities from Austria*. Löcker. Wien: 59-81.

TOŠIĆ, Jelena / STREISSLER, Anna. 2009. „Zwischen den Kulturen“? Kinder und Jugendliche der 2. Generation, In: Six-Hohenbalken Maria & Tošić Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Facultas. Wien: 185-204.

TOŠIĆ, Jelena / SIX-HOHENBALKEN, Maria. 2009. Einleitung, In: Six-Hohenbalken, Maria & Tošić, Jelena (Hg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Facultas. Wien: 9-14.

UNTERWURZACHER, Anne / WEISS, Hilde. 2007. Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen, In: Fassmann, Heinz (Hg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Drava. Wien: 227-241.

VOLF, Patrick. 2001. Schule – Leben und Lernen in der Vielfalt, In: Volf, Patrick & Bauböck, Rainer (Hg.): *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Drava. Klagenfurt: 177-204.

WEISS, Hilde. 2007. *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

WICKER, Hans-Rudolf. 2003. Einleitung: Migration, Migrationspolitik und Migrationsforschung, In: Wicker, Hans-Rudolf & Fibbi, Rosita & Haug, Werner (Hg.): *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»*. Seismo. Zürich: 12-62.

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

### **Internetquellen**

Armutskonferenz. 2010. Ergebnisse der 8. Armutskonferenz: Soziale Investitionen zahlen sich aus, für alle! [http://www.armutskonferenz.at/index.php?option=com\\_content&task=view&id=13&Itemid=70](http://www.armutskonferenz.at/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=70) (08.04.2011, 13:02).

Bundessozialamt. 2010. Gehaltstabellen Lehrer. [http://www.bsa.at/bmhs/content/download/Gehaltstabellen\\_Lehrer\\_1101.pdf](http://www.bsa.at/bmhs/content/download/Gehaltstabellen_Lehrer_1101.pdf) (02.09.2011, 08:47).

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. 2010. Die Rot-Weiß-Rot-Karte – das neue Zuwanderungssystem. Bessere Qualifikation, höheres Wirtschaftswachstum, bessere Integration. [http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/8/5/CH0023/CMS1291898785798/101209\\_rotweissrotcard\\_layoutiert.pdf](http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/8/5/CH0023/CMS1291898785798/101209_rotweissrotcard_layoutiert.pdf) (19.05.2011, 14:58).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2003. B. Verbindliche Übungen. Berufsorientierung. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/899/hs35.pdf> (01.08.2011, 17:22).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2008. Bildungswesen in Österreich. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/index.xml> (08.04.2011, 12:08).

Fachmittelschule Dirmhirngasse. 2011. “Willkommen“ auf den Seiten der FMS – Dirmhirngasse ! <http://www.brueckenschule.at/teams/fms/fms.html> (09.08.2011, 13:38).

Fachmittelschulen Wien. 2011. FMS. Fachmittelschulen Wien.

<http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html> (09.08.2011, 14:01).

Gröpel, Wolfgang. o. J. Die Kooperative Mittelschule.

[http://www.kms3.at/pages/kooperative\\_mittelschule.htm](http://www.kms3.at/pages/kooperative_mittelschule.htm) (21.06.2011, 09:03).

Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. 2005-07. Eine aktuelle wissenschaftliche Disziplin. <http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/inst/inst.htm> (04.06.2011, 16:56).

Kooperative Mittelschule Dirmhirngasse. 2011. Brückenschule. Offene Schule mit Nachmittagsbetreuung. [www.brueckenschule.at](http://www.brueckenschule.at) (09.08.2011, 13:17).

Kooperative Mittelschule Friesgasse. 2011. Schulzentrum Friesgasse.

[http://www.schulefriesgasse.at/hs/hs\\_frame.html](http://www.schulefriesgasse.at/hs/hs_frame.html) (09.08.2011, 10:53).

Österreichischer Austauschdienst (OEAD). 2011. Bildungssystem.at | The Austrian Education System. [http://www.oead.at/fileadmin/oead\\_zentrale/willkommen\\_in\\_oe/Bildungssystem/Education\\_System\\_WEB.pdf](http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/willkommen_in_oe/Bildungssystem/Education_System_WEB.pdf) (09.05.2011, 11:02).

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. 1995-2011. Migrant/Migration. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/social-transformations/international-migration/glossary/migrant/> (15.04.2011, 09:10).

Wien Statistik. 2008. [www.wien.gv.at/statistik/daten/rtf/ausland-bezirk.rtf](http://www.wien.gv.at/statistik/daten/rtf/ausland-bezirk.rtf) (09.11.2010, 16:01).

Wien Statistik. 2010. <http://www.wien.gv.at/statistik/publikationen/jahrbuch-2010.html> (05.08.2011, 08:56).

## **Interviews mit SchülerInnen**

INTERVIEW 1. 2011. Persönliches Interview am 29.02.2011. Wien.

INTERVIEW 2. 2011. Persönliches Interview am 29.02.2011. Wien.

INTERVIEW 3. 2011. Persönliches Interview am 28.02.2011. Wien.

INTERVIEW 4. 2011. Persönliches Interview am 28.02.2011. Wien.

INTERVIEW 5. 2011. Persönliches Interview am 28.02.2011. Wien.

INTERVIEW 6. 2011. Persönliches Interview am 28.02.2011. Wien.

INTERVIEW 7. 2011. Persönliches Interview am 28.02.2011. Wien.

INTERVIEW 9, 2011. Persönliches Interview am 22.03.2011. Wien.

INTERVIEW 11, 2011. Persönliches Interview am 22.03.2011. Wien.

INTERVIEW 12, 2011. Persönliches Interview am 22.03.2011. Wien.

INTERVIEW 14, 2011. Persönliches Interview am 22.03.2011. Wien.

INTERVIEW 15, 2011. Persönliches Interview am 22.03.2001. Wien.

## **Anhang**

### **Quantitativer Fragebogen**

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Wie alt bist du? \_\_\_\_\_ Jahre

#### **1. Bist du in Österreich geboren?**

☐ Ja ☐ Nein

Wenn nein, wo bist du geboren?

\_\_\_\_\_

#### **2. Welche Staatsbürgerschaft besitzt du?**

\_\_\_\_\_

#### **3. Besitzt deine Mutter die österreichische Staatsbürgerschaft?**

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, seit wann besitzt deine Mutter die österreichische Staatsbürgerschaft?

☐ Sie ist in Österreich geboren.

☐ Ca. seit \_\_\_\_\_ Jahren.

Wenn nein, welche Staatsbürgerschaft besitzt deine Mutter?

\_\_\_\_\_

#### **4. Besitzt dein Vater die österreichische Staatsbürgerschaft?**

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, seit wann besitzt deine Vater die österreichische Staatsbürgerschaft?

☐ Er ist in Österreich geboren.

☐ Ca. seit \_\_\_\_\_ Jahren.

Wenn nein, welche Staatsbürgerschaft besitzt dein Vater?

\_\_\_\_\_

**5. Welche Ausbildung haben deine Eltern gemacht?**

Mutter:

Vater:

**6. Welchen Beruf üben deine Eltern aus?**

Mutter:

Vater:

**7. Hast du Geschwister?**

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja, wie viele Geschwister hast du?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ mehr als 5

Wie viele: Schwester/n \_\_\_\_\_

Bruder/Brüder \_\_\_\_\_

Wie alt sind deine Geschwister?

\_\_\_\_\_

Welche Ausbildung haben deine Geschwister beziehungsweise welchen Beruf üben deine Geschwister aus?

Schwester/n:

Bruder/Brüder:

Wohnen deine Geschwister noch zu Hause?

☐ Ja

☐ Nein

☐ teils, teils

**8. Welches Religionsbekenntnis hast du?**

---

**9. Welche Sprache spricht ihr zu Hause?**

---

**10. Hast du schon Pläne nach Abschließen dieses Schuljahres?**

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja, welche Pläne hast du?

---

---

Geben dir deine Eltern Ratschläge, wenn es darum geht was du nach diesem Schuljahr machen möchtest?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja, welche Ratschläge geben sie dir?

---

Wie begründen deine Eltern ihre Ratschläge?

---

Stimmen diese Ratschläge beziehungsweise Vorstellungen deiner Eltern auch mit deinen eigenen Vorstellungen überein?

☐ Ja

☐ Nein

☐ teils, teils

**11. Wie hast du dich über deine Möglichkeiten nach Beenden der Pflichtschule informiert?**

---

Wie sehr hat dir dabei das Fach Berufsorientierung geholfen?

☐ sehr geholfen

☐ etwas geholfen

☐ eher weniger geholfen

☐ gar nicht geholfen

Inwieweit wurde auf deine Interessen während des Faches Berufsorientierung eingegangen?

☐ sehr eingegangen

☐ etwas eingegangen

☐ eher weniger eingegangen

☐ gar nicht eingegangen

Inwieweit hast du dich von deinem Lehrer/deiner Lehrerin unterstützt gefühlt?

☐ sehr unterstützt

☐ etwas unterstützt

☐ eher weniger unterstützt

☐ gar nicht unterstützt

**14. Welche Themen sind in deinem Freundeskreis gerade aktuell?**

---

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

## **Abstract**

Die Diplomarbeit „Zukunftsperspektiven von Jugendlichen in Wien – eine kultur- und sozialanthropologische Betrachtung des österreichischen Schulsystems in Hinblick auf Integration“ ist eine empirische Forschung an zwei Kooperativen Mittelschulen in Wien. Sie setzt sich mit den Zukunftsplänen und Vorstellungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auseinander, die sich in der 8. Schulstufe befinden. Da Statistiken zufolge SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich benachteiligt sind, kann von einer Chancenungleichheit im Bildungssystem aufgrund der kulturellen Herkunft gesprochen werden. Dies liegt unter anderem an den selektiven Schnittstellen im österreichischen Bildungswesen nach Verlassen der Volksschule und nach Beenden der 8. Schulstufe. Ebenso verstärken die unterschiedlichen Schultypen, wie Hauptschule oder Allgemein Bildende Höhere Schule, den selektiven Charakter in Bezug auf die Wahl des zukünftigen Ausbildungsweges.

In meiner Arbeit habe ich die Aussagen der Jugendlichen an zwei Schulen in zwei Bezirken, die in Hinblick auf Bevölkerung mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich sind, zu vergleichen. Hierfür wurden der 15. Bezirk und 23. Bezirk gewählt, da hier die sozialen Disparitäten am größten sind. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten wurden herausgearbeitet, um die geplanten Ausbildungswege der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in einem größeren sozialen Feld zu verorten.

Dabei zeigte die empirische Forschung, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Steigerung des kulturellen Kapitals gegenüber der Elterngeneration stattfindet. In Hinblick auf die Standorte der Schulen wurden keine Unterschiede festgestellt hingegen sehr wohl, dass institutionelle Diskriminierung durch die Selektion in der österreichischen Bildungslandschaft durch das Angebot unterschiedlicher Schultypen geprägt ist.

# Curriculum Vitae

**Name:** Caroline Pucher  
**Geburtsdatum:** 12.08.1987 in Leoben

## Bildungslaufbahn

Seit 2006 Studium der Kultur und Sozialanthropologie  
2005 – 2006 Studium der Romanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz  
2001 – 2005 BRG Klusemannstrasse, Schwerpunkt Kreativzweig: Reifeprüfung mit gutem Erfolg  
1997 – 2001 Private Montessori – Hauptschule Dobl

### September 2009 – Juni 2010

Studium der KSA S in Utrecht/Holland, im Rahmen des universitären Austauschprogramms Erasmus

## Arbeitserfahrungen

### Oktober 2004:

Befragungen zum Mobilitätsverhalten im Rahmen des EU-Projektes Civitas-Trendsetter für die Forschungsgesellschaft Mobilität (<http://trendsetter-graz.fgm.at>)

### November 2005:

Befragungen zur Nutzung der Radstation in Graz im Rahmen des EU-Projektes Civitas für die Forschungsgesellschaft Mobilität

### November 2005 – Februar 2006:

Mitarbeit bei der Frauenbeauftragten von Graz (Brigitte Hinteregger, [www.frauenbeauftragte.at](http://www.frauenbeauftragte.at))

### Februar 2006:

Mitarbeit im organisatorischen Bereich beim Kinder- und Jugendtheaterfestival *Spleen* ([www.spleengraz.at](http://www.spleengraz.at))

### Mai – Juni 2006:

Praktikum in der Notschlafstelle *Vinztel* in Graz ([www.vinzi.at/vinzenz/vinztel](http://www.vinzi.at/vinzenz/vinztel))

#### Februar – März 2007:

Praktikum im Kindermuseum *FRida&freD* ([www.fridaundfred.at](http://www.fridaundfred.at))

#### Oktober 2005 – April 2007:

Regelmäßige Führung von Interviews und Promotion für das EU Projekt *0,0 For Friends* für die Forschungsgesellschaft Mobilität, gefördert vom Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie ([www.forfriends.org](http://www.forfriends.org))

#### September – Oktober 2007

Mitarbeit beim Kulturfestival *Steirischer Herbst* im Bereich Information und Kartenverkauf ([www.steirischerherbst.at](http://www.steirischerherbst.at))

#### Februar 2008

Mitarbeit im organisatorischen Bereich beim Kinder- und Jugendtheaterfestival *Spleen*

#### September – Oktober 2008

Mitarbeit beim Kulturfestival *Steirischer Herbst* im Bereich Information und Kartenverkauf

#### Dezember 2008 – Juni 2009

Praktikum bei *respect*, Institut für Integrativen Tourismus und Entwicklung, in Wien ([www.respect.at](http://www.respect.at))

#### Februar 2010

Mitarbeit im organisatorischen Bereich beim Kinder- und Jugendtheaterfestival *Spleen*

#### September – Oktober 2010

Mitarbeit beim Kulturfestival *Steirischer Herbst* im Bereich Information und Kartenverkauf

#### Juni – Juli 2011

Mitarbeit beim Kulturfestival *DÉJÀ-VU* im Bereich Programmassistent ([www.dejavu-linz.at](http://www.dejavu-linz.at))

### **Fremdsprachen**

Englisch in Wort und Schrift

Französisch fortgeschritten

Spanisch Grundkenntnisse