



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Bildungserfolge von MigrantInnen aus der Türkei und aus
Ex-Jugoslawien. Eine theoretische Analyse.“

verfasst von / submitted by

Magdalena Noll

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 353 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium, UF Spanisch, UF
Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Annemarie Steidl

DANKE

...an meine Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben und mich immer unterstützen.

...an meine Freunde für die Motivation weiterzumachen.

...an meine Betreuerin, die mir mit fachkundigem Rat zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Thematische Einführung.....	1
2. Theorie.....	6
2.1 Migration.....	6
2.2 Begriff MigrantIn.....	8
2.3 Begriff GastarbeiterInnen.....	9
2.4 Theorie der Assimilation nach Hartmut Esser.....	10
2.4.1 Die Sozial-Integration.....	11
2.4.2 Die sozialen Strukturen der Aufnahmegesellschaft.....	13
2.4.3 Die System-Integration der Aufnahmegesellschaft.....	15
3. Geschichtlicher Hintergrund: Arbeitsmigration in Österreich.....	17
3.1 Anwerbungen.....	17
3.2 Rotationsprinzip.....	19
3.3 Ausländerbeschäftigungsgesetz – gesetzliche Grundlage.....	20
3.4 Rolle der Sozialpartner.....	21
3.5 „Touristenbeschäftigung“.....	23
3.6 „Anwerbestopp“.....	24
3.7 Familiennachzug.....	25
3.8 Wohnsituation.....	26
3.9 Zahlen zu ausländischen Arbeitskräften.....	29
3.9.1 Geschlechteranteil und Erwerbsbeteiligung.....	30
3.9.2 Qualifikation und berufliche Ausgangsposition.....	32
3.9.3 Branchen und Tätigkeiten.....	33
3.10 Schulische Fördermaßnahmen.....	35
4. Vergleich der Herkunftsländer der ArbeitsmigrantInnen: Jugoslawien und Türkei.....	47
4.1 Jugoslawien.....	47
4.2 Türkei.....	53
5. Österreichisches Bildungssystem.....	63
5.1 PISA-Studie.....	63
5.2 Vererbung von Bildung.....	65
5.3 Zahlen zu SchülerInnen und Schulen in Österreich.....	67
5.4 Geschlechterverteilung.....	71
6. MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem.....	75
6.1 Zahlen zu ausländischen SchülerInnen in Österreich.....	76
6.2 Unterschiede im Bildungsprofil der Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund.....	83
6.3 Mögliche Gründe der benachteiligten Bildungssituation der zweiten Generation.....	98
7. Zusammenfassung.....	105
8. Literaturverzeichnis.....	111
9. Abstract.....	125

1. Einleitung

1.1 Thematische Einführung

Migration und Integration sind Schlagwörter, mit denen wir ständig konfrontiert werden. Ob in den Printmedien, Fernsehen oder sozialen Medien, fast tagtäglich kommen wir mit diesen vielschichtigen Themen in Berührung, weswegen es besonders wichtig ist, sich aus verschiedenen Perspektiven damit auseinanderzusetzen. Ein besonders relevantes Thema ist Bildung. Um zu verstehen, warum bestimmte MigrantInnengruppen schlechter im Bildungssektor abschneiden als die Mehrheitsbevölkerung und in der Arbeitswelt eher Tätigkeiten ausüben, für die nur geringe Qualifikationen erforderlich sind, muss man in jene Zeit blicken, in der die Basis für eine Migrations- bzw. Integrationspolitik geschaffen wurde.

Die ehemaligen GastarbeiterInnen und ihre Nachkommen prägen die österreichische Gesellschaft bis heute. Aufgrund der Anwerbeabkommen mit der Türkei 1964 und dem ehemaligen Jugoslawien 1966 entschieden sich tausende Menschen aus den beiden genannten Ländern nach Österreich zu kommen, um hier zu arbeiten.¹ Die meisten ArbeiterInnen verfügten nur über geringe berufliche Qualifikationen, viele hatten lediglich einen Grundschulabschluss. Die österreichische Regierung verfolgte von Anfang an eine Rotationsstrategie, das heißt, man ging davon aus, dass die aus dem Ausland eingereisten Arbeitskräfte nur für eine begrenzte Zeit in Österreich bleiben würden, nämlich so lange ihr Arbeitsverhältnis bestand. Deswegen wurden oft nur auf ein Jahr befristete Arbeitsverträge vergeben. Doch die meisten der GastarbeiterInnen entschieden sich dafür sich in Österreich niederzulassen, weswegen auch viele ihre Familien nachholten. Weder die Bevölkerung noch die Regierung waren darauf vorbereitet, so viele Menschen dauerhaft aufzunehmen und zu integrieren. Da natürlich die Kinder der ArbeitsmigrantInnen, die teilweise schon in ihrem Heimatland eingeschult worden waren, nun österreichische Schulen besuchten, wurde auch die Integration in diesem Bereich zu einem unausweichlichen Thema. Die schulische Ausbildung ist wichtig für die Integration der Migrantenfamilien und der im Aufnahmeland geborenen Kinder. Um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, ist eine gute Ausbildung unumgänglich. Allerdings wuchsen die Kinder der ArbeitsmigrantInnen oft in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen auf. Meist verrichteten die GastarbeiterInnen Tätigkeiten mit geringer Bezahlung sowie Prestige und wohnten in billigeren und ärmeren Vierteln als die österreichische

1 Vgl. Gächter 2008, S. 4

Bevölkerung.² Auch das Aufwachsen im kulturellen Zwiespalt stellte eine weitere Herausforderung für die Kinder der ArbeitsmigrantInnen dar, so wurden viele weder in der Kultur des Heimatlandes, noch in der des Aufnahmelandes aufgezogen.³

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine herausfordernde Aufgabe. Besonders Bildungseinrichtungen sollten den SchülerInnen dementsprechende Förderungen bieten, ihnen Sprache und Kultur näher bringen und ihnen ermöglichen, sich so aktiv an der österreichischen Gesellschaft zu beteiligen. Die Zahl der MigrantInnen in Österreich und somit auch der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist seit dem Jahr 2010 einerseits durch Zuwanderungen aus den EU-Staaten, andererseits auch durch Asylmigration angestiegen. So betrug der Anteil ausländischer Personen in Österreich Anfang des Jahres 2019 16,2%.⁴ Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund machen sowohl im Pflichtschulbereich, als auch in weiterführenden Schulen einen großen Teil der SchülerInnen aus und benötigen aus mehreren Gründen besondere Unterstützung. So wächst einerseits ein Teil der Jugendlichen zweisprachig bzw. mit einer anderen Muttersprache als Deutsch auf, andererseits kommen SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft aus Familien mit wenig Bildungserfahrung und Bildungsgütern im Elternhaus. Um sie in der Gesellschaft aufzunehmen und einen erfolgreichen Start ins Berufsleben zu ermöglichen, ist eine gute Ausbildung und Förderung notwendig.⁵ Durch die Bildungsbeteiligung der zweiten Generation kann ihre Situation in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt besser nachvollzogen werden. Die Bildungsungleichheiten zwischen ausländischen und einheimischen Jugendlichen und Kindern sind heute gut dokumentiert. So sind Jugendliche der zweiten Generation im Vergleich zu den einheimischen Jugendlichen im höheren Bildungssektor deutlich unterrepräsentiert.⁶ Außerdem zeigen die Ergebnisse des internationalen Vergleichs der PISA Daten aus dem Jahr 2000 für Österreich, dass mit einem höheren sozialökonomischen Status ein Leistungsvorteil verbunden ist und gleichzeitig, dass Migrationshintergrund einen negativen Effekt auf die Schulleistung hat.⁷

Deswegen soll untersucht werden, wie groß die Unterschiede einheimischer und ausländischer Jugendlicher in Hinsicht auf die Bildungsbeteiligung und des Bildungsgrades sind. Dabei soll der spezielle Fokus auf die unterschiedlichen Herkunftsländer der Jugendlichen gelegt werden. Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich des Bildungsgrades zwischen türkischen und ex-jugoslawischen Kindern und Jugendlichen? Wodurch wird der schulische Werdegang, die Ausbildung bzw. die

2 Vgl. Payer 2004, S. 5

3 Vgl. Weiss 2007, S. 34

4 Vgl. Statistik Austria 2019, S. 26

5 Vgl. Haider/Schreiner 2006, S. 167f

6 Vgl. Weiss 2006, S. 38

7 Vgl. Wroblewski 2006, S. 40

Leistungen der MigrantInnenkinder beeinflusst? Welche Unterschiede weisen diese Kinder und Jugendlichen in der Leistung auf und warum? Sind diese auf die soziale Schicht, ethnische Herkunft oder strukturelle Faktoren zurückzuführen? Gibt es Unterschiede bezüglich des Geschlechts? Welche Faktoren begünstigen und welche hemmen den Zugang zur Bildung?

Weiters soll herausgefunden werden, welche Maßnahmen zur Integration ausländischer SchülerInnen damals in Österreich gesetzt wurden und wie diese sich auswirkten. Aufgrund der oben genannten Ungleichheiten hinsichtlich der Bildung ist davon auszugehen, dass die Integrationsmaßnahmen nicht in dem Ausmaß greifen, wie sie eigentlich sollten. Wie wurden die Kinder der GastarbeiterInnen gefördert? Was wurde für deren Integration getan? Wurden sie diskriminiert? Wenn ja, wie?

Dass die Bildung der Eltern entscheidend für den Bildungsweg der Kinder ist, wurde bereits erforscht. Demnach lässt eine höhere Bildung der Eltern die Wahrscheinlichkeit steigen, dass auch die Kinder eine höhere Schule besuchen.⁸ Besonders wichtig scheint jedoch speziell die Rolle der Mutter, welche häufig vernachlässigt wird, da die Väter öfter einer Erwerbstätigkeit nachgehen als die Mütter. So kommt Angela Wroblewski in ihrer Analyse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zu dem Schluss, dass jene SchülerInnen schlechtere Testergebnisse erzielten, deren Mütter keinen Schulabschluss aufweisen konnten.⁹ Die Bildung der Mutter hat somit einen wesentlichen Effekt auf die Bildung der Kinder. Je gebildeter die Mutter, desto gebildeter sind auch die Kinder. Bildung ist somit vererbbar.

Arbeitsmigration nach Österreich war niemals ausschließlich ein männliches Phänomen, so hatten auch Frauen einen wichtigen Anteil an den Migrationsbewegungen, nicht nur als nachziehende Ehefrauen, sondern als Arbeitsmigrantinnen. Aus Ex-Jugoslawien wanderten mehr Frauen eigenständig nach Österreich ein als aus der Türkei.¹⁰ So gab es im Gegensatz zu anderen Anwerbeländern in Jugoslawien eine institutionalisierte Gleichstellung der Geschlechter, was auch zu einer Erhöhung der Frauenerwerbstätigkeit führte.¹¹ Frauen nahmen in Ex-Jugoslawien also eine andere Stellung ein als in der Türkei, was auf kulturelle, politische und religiöse Hintergründe zurückzuführen sein könnte. Davon ausgehend, dass die Mütter einen ausschlaggebende Einfluss auf den Bildungsweg ihrer Kinder haben, könnten auch die unterschiedlichen Geschlechtsrollenbilder verschiedene Auswirkungen mit sich bringen.

8 Vgl. Weiss 2006, S. 35

9 Vgl. Wroblewski 2006, S. 45

10 Vgl. Viehböck/ Bratic 1994, S. 86

11 Vgl. Huth-Hildebrandt 2002, S. 84

Daraus ergibt sich die Hypothese, dass die Erwerbstätigkeit von Müttern sich positiv auf den Bildungsgrad der Kinder auswirkt, möglicherweise aufgrund einer „Vorbildwirkung“, da die Nachkommen, mindestens genauso viel (oder mehr) als ihre Mütter erreichen wollen. So lag die Erwerbsbeteiligung ausländischer Frauen in Österreich im Jahr 1998 bei Ex-Jugoslawinnen bei 60%, während nur 34% der türkischen Frauen einen Arbeitsplatz hatten. Dies könne man auf die traditionellere Bindung und höhere Kinderzahlen in türkischen Familien zurückführen.¹² Traditionelle Geschlechterrollen (der Mann muss das Geld verdienen, die Frau heiratet früh, bekommt Kinder und bleibt zu Hause, braucht also keine höhere Ausbildung) könnten einen negativen Effekt auf den Bildungsgrad der Kinder haben. Besonders von türkischen Jugendlichen werden traditionelle Geschlechtsrollenbilder häufiger gut geheißen, als von Jugendlichen anderer Herkunft.¹³ Dieser kulturell und religiös bedingte Traditionalismus könnte sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken.

Ziel der Arbeit ist es, die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten und die Hypothesen anhand wissenschaftlicher Literatur und Studien so gut wie möglich zu falsifizieren oder verifizieren. Dafür müssen die Unterschiede zwischen türkischen und ex-jugoslawischen SchülerInnen aufgezeigt und Gründe für jene Ungleichheiten herausgefunden und untersucht werden. Um in Zukunft für mehr Chancengleichheit im Ausbildungsweg in Österreich sorgen zu können, egal welchen sozioökonomischen oder ethnischen Hintergrund die Kinder und Jugendlichen haben, muss zuerst darauf aufmerksam gemacht werden, dass noch immer Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und des Bildungsgrades zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehen. Danach gilt es, mögliche Ursachen dafür herauszuarbeiten und auf die Hintergründe einzugehen. Abschließend sollen Maßnahmen dargelegt werden, welche zur Verbesserung der Situation beitragen könnten, damit sowohl einheimische Kinder und Jugendliche als auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund bessere Bildungserfolge verzeichnen können. Als problematisch erweist sich jedoch der Mangel an statistischen Daten und der Zugang zu dieser Gruppe. Barbara Herzog-Punzenberger weist in „Die ‚2. Generation‘ an zweiter Stelle?“ auf die unübersichtliche Datenlage aufgrund der unterschiedlichen rechtlichen Positionen der zweiten Generation hin. So werden über die Herkunftsländer der Kinder eingebürgerter MigrantInnen keine amtlichen Statistiken geführt, womit genaue Zahlenangaben über die zweite Generation in Österreich nicht möglich sind.¹⁴

12 Vgl. Appelt 2003, S. 153

13 Vgl. Weiss/ Wittmann-Roumi Rassouli 2007, S. 158

14 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 11

Trotz des Mangels an Daten und der Schwierigkeit diese Gruppe genau herauszufiltern, sollen vier Studien, welche sich mit Bildungsunterschieden zwischen SchülerInnen der zweiten Generation aus der Türkei und Ex-Jugoslawien auseinandersetzen, miteinander verglichen werden. Diese untersuchen den Zeitraum zwischen 1996 und 2005.

Felderer, Bernhard/ Hofer, Helmut/ Schuh, Ulrich/ Strohner, Ludwig 2004: Befunde zur Integration von AusländerInnen in Österreich. Working Papers Nr. 33. Wien

Herzog-Punzenberger, Barbara 2003: Die „2.Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Forschungsbericht. Wien

Herzog-Punzenberger, Barbara 2017: Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich. Wiesbaden

Weiss, Hilde (Hg.) 2007: Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden

An dieser Stelle soll kurz der geplante Aufbau der Diplomarbeit dargestellt werden. Auf die Einleitung folgt ein theoretischer Teil, in dem sowohl der Begriff Migration, MigrantIn und GastarbeiterIn definiert als auch die Assimilationstheorie des Soziologen Hartmut Esser dargelegt wird. Kapitel drei beschäftigt sich mit dem geschichtlichen Hintergrund, der Arbeitsmigration in Österreich ab den 1960er Jahren. Anschließend wird auf die beiden Herkunftsländer der zwei größten MigrantInnengruppen, die im Zuge der Anwerbeabkommen nach Österreich einwanderten, eingegangen, die Türkei und das ehemalige Jugoslawien. Im Zentrum des fünften Kapitels steht das österreichische Schulsystem sowie unterschiedliche Faktoren, welche auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen Auswirkungen haben. Kapitel sechs setzt sich mit MigrantInnen an Österreichs Schulen auseinander und geht besonders auf die Bildungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund ein. Im Anschluss sollen mögliche Ursachen aufgezeigt werden.

2. Theorie

2.1 Migration

Migrationsprozesse sind sehr komplex und wirken sich nicht nur auf die wandernden Menschen aus, sondern auch auf die Gesellschaften, welche diese verlassen oder in welchen diese sich ansiedeln. Deswegen wird Migration von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht. Beispielsweise befassen sich die Soziologie, Politikwissenschaften, Geographie, Erziehungswissenschaften, Rechtswissenschaften oder Geschichtswissenschaften mit diesem Thema, wobei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte erforscht werden.¹⁵ Der Begriff Migration stammt aus dem Lateinischen (migrare: wandern) und bedeutet wörtlich übersetzt Wanderung. Elisabeth Strasser versteht unter Migration „die Wanderung bzw. Bewegung von Individuen oder Gruppen im geographischen und sozialen Raum.“¹⁶ Migration wird also als räumlicher sowie sozialer Wechsel von einer oder mehreren Personen definiert. „Migranten scheinen von einem Land in ein anderes zu wandern und dabei aufgrund ihrer sichtbar gelebten andersartigen sozialen und kulturellen Charakteristika die Aufmerksamkeit der Mehrheitsgesellschaft auf sich zu ziehen.“¹⁷ Kennzeichnend für Migration ist auch das Überschreiten verschiedenster Grenzen, sei es zwischen Land und Stadt oder unterschiedlicher Sprach- oder Kulturräume.¹⁸ Dabei spielen einerseits die sogenannten Push-Faktoren (Umstände im Heimatland, die zur Auswanderung bewegen), andererseits Pull-Faktoren (Anreize in den Zielländern) eine große Rolle.¹⁹ Neben „Schutz vor Verfolgung“ nennt Annette Treibel die „Suche nach Arbeit“ als Hauptursache von Migration.²⁰ ArbeitsmigrantInnen sind also Menschen, die aufgrund wirtschaftlicher Faktoren wandern. Diese Personen migrieren um Arbeit bzw. bessere Arbeitsbedingungen zu finden, wobei man zwischen niedrig qualifizierten und hochqualifizierten MigrantInnen unterscheiden kann.²¹ Arbeitsmigration muss nicht zwingend dauerhaft sein oder werden, sondern kann auch mit der Rückwanderung ins Heimatland enden. Des Weiteren kann der Übergang in die andere Region als mehr oder weniger freiwillig angesehen werden, da schlechte Bedingungen im Heimatland ganze Familien bzw. ausgewählte Familienmitglieder oft zur Auswanderung zwingen, um bessere Lebensbedingungen zu

15 Vgl. Treibel 2011, S. 17f; Strasser 2009, S. 15f

16 Strasser 2009, S. 17

17 Hoerder/ Lucassen/ Lucassen 2007, S. 28

18 Vgl. Ebd., S. 35

19 Vgl. Ebd., S. 28

20 Vgl. Treibel 2011, S. 21

21 Vgl. Strasser 2009, S. 19

finden.²² Die Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration ist somit schwierig, weil sie mit Zwängen unterschiedlicher Art verbunden ist.²³ Das Hauptziel der Arbeitsmigration ist die Lebens- und Arbeitsbedingungen zu verbessern sowie ein höheres Gehalt zu bekommen,²⁴ aber auch „die Aussicht“ auf „individuelle Entfaltungsmöglichkeiten“.²⁵ Verena Lorber nennt noch weitere Beweggründe zur Migration, wie „soziale, gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche oder religiöse“ Faktoren. Außerdem hebt sie eine Besonderheit der Arbeitsmigration hervor:

Kennzeichnend für die GastarbeiterInnenmigration ist, dass die Beziehungen zur Herkunftsgesellschaft bestehen bleiben und ArbeitsmigrantInnen an mehreren Orten soziale Beziehungen knüpfen. Es kommt zu keinem eindeutigen Verlassen der Herkunftsgesellschaft. Migration stellt dabei eine Sowohl-als-auch-Entscheidung dar.²⁶

GastarbeiterInnen pendeln oft zwischen zwei Lebensmittelpunkten und werden somit zwischen dem Herkunfts- und dem Zielland hin- und hergerissen. Meist identifizieren sie sich mit beiden Gesellschaften und Kulturen.²⁷ Ab Mitte des 20. Jahrhunderts wurden Arbeitsmigrationen aus Südeuropa und dem Mittelmeerraum nach Nord- und Mitteleuropa bedeutend. Dabei sahen Regierungen der Zielländer die Zuwanderung als begrenzte Bewegung und gingen von einer Rückwanderung in die Herkunftsländer aus. Allerdings beschlossen viele ArbeitsmigrantInnen sich dauerhaft niederzulassen und ihre Familien nachzuholen.²⁸

Insgesamt ist Migration jedoch kein neues Phänomen, sondern wird von Paul Mecheril u. a. eher als „eine durchgängige historische Tatsache“²⁹ gesehen. Obwohl Wanderungen schon immer stattfanden, wird Migration häufig als ungewöhnlich dargestellt. Mit der Zeit wandeln sich allerdings die Migrationsformen, ihre Eigenschaften und ihre gesellschaftliche Thematisierung.³⁰ Außerdem verändern sich nicht nur die Wanderungen selbst, sondern diese haben auch starke Auswirkungen auf den Wandel der Gesellschaft. Die Veränderungen sind jedoch kein einseitiges Phänomen, so beeinflusst die Gesellschaft auch die Migrationsentwicklungen. Zum Beispiel wird durch die immer weiter steigende Nachfrage nach Pflegepersonal oder Haushaltshilfen die

22 Vgl. Hoerder/ Lucassen/ Lucassen 2007, S. 31

23 Vgl. Ebd., S. 36

24 Vgl. Pelger 2009, S. 6

25 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 31

26 Ebd., S. 33

27 Vgl. Ebd., S. 33f

28 Vgl. Hoerder/ Lucassen/ Lucassen 2007, S. 31

29 Mecheril/ Thomas-Olalde/ Meiter/ Arens/ Romaner 2013, S. 8

30 Vgl. Strasser 2009, S. 15; Mecheril/ Thomas-Olalde/ Meiter/ Arens/ Romaner 2013, S. 9

Arbeitsmigration von Frauen verstärkt. Durch Ausgrenzungspolitik werden jene Migrantinnen aber oftmals in die Illegalität gezwungen.³¹ Die Wanderungen sind keineswegs einseitig, so haben Auswanderung aus einer bestimmten Region oft auch die Einwanderung in eben diese zur Folge. Außerdem wirkt sich Migration nicht nur auf die MigrantInnen und die Aufnahmegesellschaft aus, sondern auch auf die Gesellschaft im Heimatland und die zurückgebliebenen Menschen.³²

Nachdem in den Geschichtswissenschaften der historischen Migrationsforschung lange Zeit kaum Interesse geschenkt wurde, ist sie mittlerweile ein anerkannter Zweig. Allerdings gewann schon in den 1980er Jahren das Konzept der „Sozialhistorischen Migrationsforschung“ von Klaus J. Bade im deutschen Sprachraum an großer Bedeutung.³³ Laut Paul Mecheril u. a. habe sich erst in den letzten 25 Jahren eine eigenständige Migrationsforschung herausgebildet. Besonders die Ankunft der GastarbeiterInnen habe das Interesse an dieser ausdifferenzierten Migrationsforschung geweckt.³⁴ Davor wurde Migration, obwohl Menschen schon immer ihre Regionen der Herkunft verließen, um zu wandern, meist ausgeblendet und so wurde der Eindruck erweckt, „Migration sei zeitlich oder räumlich ein gesellschaftlich neues oder historisch besonderes Vorkommnis.“³⁵ Dadurch wird Migration öfters als „Problemfall“ und als Abweichung der historischen Norm angesehen, wohingegen ein sesshaftes Leben als „Normalfall“ dargestellt wird. In der Gegenwart und Zukunft gilt vor allem die internationale Migration als besonders relevant.³⁶

2.2 Begriff MigrantIn

Als „Personen mit Migrationshintergrund“ werden in den offiziellen österreichischen Klassifizierung der Statistik Austria jene Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.³⁷ Diese Gruppe kann man wiederum in MigrantInnen der ersten Generation, MigrantInnen der zweiten Generation und die „in-between“ oder auch „1.5 Generation“ unterteilen. Unter der ersten Generation versteht man jene Menschen, die im Ausland geboren wurden und als Erwachsene nach Österreich kamen, um sich hier niederzulassen. Die zweite Generation sind die Nachkommen der EinwanderInnen der ersten Generation. Diese wurden entweder schon in Österreich geboren oder wanderten vor dem schulpflichtigen Alter ein. Jene Kinder und

31 Vgl. Mecheril/ Thomas-Olalde/ Meiter/ Arens/ Romaner 2013, S. 9

32 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 32

33 Vgl. Ehmer 2012, S. 95; Bade 1988

34 Vgl. Mecheril/ Thomas-Olalde/ Meiter/ Arens/ Romaner 2013, S. 12

35 Ebd., S. 11

36 Vgl. Ebd., S. 12

37 Vgl. Statistik Austria, unter:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, Zugriff am 14.10.2019

Jugendliche, die während ihrer Schul- oder Ausbildungszeit nach Österreich einwanderten, bezeichnet Herzog-Punzenberger als „in between“ oder „1.5 Generation“.³⁸

MigrantIn wird auch oft mit dem Begriff „AusländerIn“ gleichgesetzt, womit Personen gemeint sind, welche nicht die Staatsbürgerschaft ihres Aufenthaltslandes besitzen. Strasser weist allerdings darauf hin, den Begriff „AusländerIn“ mit Vorsicht zu verwenden, da er oft mit „Fremden“ gleichgesetzt wird, was wiederum häufig negativ konnotiert wird und eine „künstliche Distanz“ beinhaltet, welche das „Fremd-Sein“ vermittelt. Allerdings sagt die Staatsbürgerschaft eines Menschen nicht zwingend aus, ob dieser laut jener Definition ein/e MigrantIn ist oder nicht. In Österreich gilt das Abstammungsprinzip (*ius sanguini*), welches besagt, dass die Staatsangehörigkeit eines Menschen von der Herkunft der Eltern abhängt. In Österreich geborene Kinder bekommen also automatisch die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern, wodurch es ausländische StaatsbürgerInnen gibt, welche in Österreich geboren und aufgewachsen, aber selbst nie migriert sind. In einigen anderen europäischen Ländern, wie beispielsweise Frankreich oder Großbritannien, gilt hingegen das Geburtsortsprinzip (*ius soli*), laut dem die Staatsangehörigkeit vom Geburtsort abhängig ist.³⁹ Deswegen unterscheidet man innerhalb der zweiten Generation zwischen jenen, die als österreichische StaatsbürgerInnen geboren wurden, jenen, die eingebürgert wurden und jenen mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit.⁴⁰

2.3 Begriff GastarbeiterInnen

Der Begriff GastarbeiterInnen bezeichnet jene ausländischen Personen, welche im Zuge der Anwerbeabkommen, zunächst zeitlich befristet, nach Österreich kamen, um einer Arbeit nachzugehen. Die Unsicherheiten der Gesellschaft gegenüber den ausländischen ArbeiterInnen zeigen sich in der Vielfalt der Bezeichnungen. Zunächst wurde der Begriff „Fremdarbeiter“ verwendet, der aus der Zeit des Nationalsozialismus stammt und AusländerInnen bezeichnete, welche Zwangsarbeit verrichten mussten. Im Laufe der 1960er Jahre wurde dann der relativ unreflektiert übernommene Terminus des Fremdarbeiters durch „Gastarbeiter“ ersetzt, um keine negativen Assoziationen zu verursachen.⁴¹ Allerdings löste auch dieser Begriff Diskussionen aus. Durch die Vorsilbe „Gast“ würde innerhalb der Gesellschaft ein falsches Bild vermittelt werden, dass die Anwesenheit der ausländischen Arbeitskräfte nur von kurzer Dauer sei. Abgesehen von der

38 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 7

39 Vgl. Strasser 2009, S. 21f

40 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 7

41 Vgl. Leitner 1983, S. 17

Vortäuschung der vorübergehenden Aufenthaltsdauer, sei der Begriff auch dahingehend trügerisch, dass die ausländischen Arbeitskräfte eben nicht wie Gäste behandelt worden seien. Denn Gäste müssten weder unter schlechten Arbeitsbedingungen für wenig Lohn arbeiten, noch in überbezahlten Wohnungen leben. Außerdem könne man die Art, wie der Großteil der einheimischen Bevölkerung die GastarbeiterInnen aufnahm, oder besser gesagt ausschloss, nicht als Gastfreundschaft bezeichnen.⁴² Infolgedessen begann man im deutschsprachigen Raum in der Öffentlichkeit und in den Medien die Bezeichnung „ausländische ArbeiterIn“ zu verwenden.

Helga Leitner weist jedoch darauf hin, dass die Problematik nicht im Begriff „Gastarbeiter“ an sich liege, sondern in den negativen Gedanken, die die Gesellschaft damit verknüpfe. Somit reiche es nicht, einen negativ behafteten Begriff durch einen anderen auszutauschen, sondern vor allem seine Inhalte müssten kritisiert werden. Ohne eine Veränderung des Sachverhaltes würde auch eine neue Bezeichnung wenig Sinn machen, da die alten Vorstellungen mit dem neuen Begriff verknüpft werden würden.⁴³ Laut einer Definition des Arbeitskreises für ökonomische und soziologische Studien Wien aus dem Jahr 1973 sind Gastarbeiter „(...) überwiegend minder qualifizierte Arbeitnehmer (Arbeiter, vor allem Anlern- und Hilfsarbeiter, sowie Angestellte in den untersten rein manipulativen Tätigkeiten) aus wirtschaftlich unter dem österreichischen Entwicklungsstand stehenden Ländern (derzeit fast ausschließlich aus Jugoslawien und der Türkei)“.⁴⁴ Der Begriffswechsel von „Fremdarbeiter“ zu „Gastarbeiter“ und schließlich „ausländischer Arbeiter“, „(...) der von der Abweisung über eine Euphemisierung hin zur Neutralisierung führt, drückt exakt jene Ambivalenz aus, die die aufnehmende Gesellschaft auch in Wien den ausländischen Arbeitskräften entgegenbrachte.“⁴⁵

2.4 Theorie der Assimilation nach Hartmut Esser

Der deutsche Migrationsforscher Hartmut Esser unterscheidet drei Bezugsebenen interethnischer Beziehungen, auf denen Assimilation erfolgen kann. Dabei teilt er den Begriff Integration in zwei Teilbegriffe, welche unabhängig voneinander sind: die Sozial-Integration, welche sich mit den einzelnen AkteurInnen beschäftigt, und die System-Integration, welche die Integration des Systems meint. Diese sollen in folgendem Kapitel erläutert werden.

42 Vgl. Schmiederer 2008, S.11

43 Vgl. Leitner 1983, S.18

44 Gehmacher 1973, S. 7, zitiert nach Leitner 1983, S. 18

45 Payer 2004, S. 2

2.4.1 Die Sozial-Integration

Unter Sozial-Integration individueller Akteure versteht man deren Einbindung in bereits bestehende soziale Systeme. Dabei wird zwischen vier verschiedenen Aspekten unterschieden:⁴⁶

- Die *Kulturation* meint die Übernahme von Wissen, sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Mustern.
- Unter *Platzierung* wird die Übernahme von Rechten, sowie die Positionierung im sozialen System, zum Beispiel am Arbeitsmarkt, verstanden.
- Die Aufnahme von sozialen Kontakten und die Eingliederung in soziale Netzwerke nennt man *Interaktion*.
- Zuletzt ist die *Identifikation* zu nennen, also die Übernahme gewisser Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft.

Diese vier Formen der Sozialintegration hängen natürlich zusammen bzw. bauen aufeinander auf. Ohne das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes, also der Kulturation, werden die anderen Aspekte, wie beispielsweise der Kontakt mit Einheimischen, nur schwer erreicht werden können. Besonders die erste Generation von GastarbeiterInnen, welche zunächst nicht vorhatte, sich dauerhaft in Österreich niederzulassen, könnte mit einigen dieser Aspekte Schwierigkeiten gehabt haben. Ausgehend von zwei Akteuren, nämlich einerseits der Aufnahmegesellschaft, andererseits der Herkunftsgesellschaft, können sich je nach Assimilationsgrad vier verschiedene Konstellationen ergeben (vgl. Tabelle 1):

- Von *Marginalität* spricht man dann, wenn jegliche soziale Integration fehlt.
- Die *multiple Inklusion* meint die soziale Integration in beide Systeme (z.B. Bilingualität). Diese Ebene bezeichnet Esser „(...) als Anhaltspunkt für Überlegungen zu den Perspektiven einer multikulturellen Gesellschaft.“⁴⁷
- Bei der *individuellen Segmentation* geht es um die soziale Integration in eine ethnische Gruppe.
- Unter *individueller Assimilation* versteht man die soziale Integration in die Aufnahmegesellschaft.

Letztere gilt als Spezialfall der sozialen Integration. In Hinblick auf die anfangs genannten vier Aspekte kann man wiederum zwischen vier Arten der individuellen Assimilation unterscheiden: die

46 Vgl. Esser 2004, S. 46

47 Ebd., S. 47

kulturelle Assimilation (Spracherwerb), die strukturelle Assimilation (Erwerb von Bildungsqualifikationen und Positionierung auf der Arbeitsmarkt), die soziale Assimilation (Kontakte zu Einheimischen) und die emotionale Assimilation (Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft).⁴⁸ Daraus kommen eine Reihe von möglichen Kombinationen der unterschiedlichen Arten der individuellen Assimilation zustande.

Tabelle 1: Sozial-Integration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen⁴⁹

	Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft
Sozialintegration in ethnische Gruppe	ja nein multiple individuelle Inklusion multiple individuelle Segmentation individuelle Marginalität Assimilation

Nun stellt sich die Frage, welchen Assimilationsgrad die ehemaligen ArbeitsmigrantInnen und ihre Nachkommen erreichen konnten. Die multiple Inklusion, welche voraussetzt, dass man sowohl in der Aufnahme- als auch Herkunftsgesellschaft integriert ist, sieht Esser als erstrebenswert, jedoch nur in seltenen Fällen realisierbar. Esser nennt als Beispiel AkademikerInnen und KünstlerInnen.⁵⁰ Auf die GastarbeiterInnen trifft diese Art der Sozialintegration auf jeden Fall nicht zu. Das Gegenteil von diesem Prozess ist die Marginalität, welche bedeutet, dass die MigrantInnen sich in keiner der Gesellschaften erfolgreich integrieren konnten. Dieser Fall tritt ebenfalls selten ein und zeigt sich vor allem bei MigrantInnen der ersten Generation. Dabei kann in beiden Gesellschaften keine akzeptable Position eingenommen und keine Identifikation gefunden werden. Dies könnte teilweise auf die erste Generation der in den 1970er und 1980er Jahre nach Österreich eingewanderten GastarbeiterInnen zutreffen. Außerdem könnte auch die 1,5 Generation, also Kinder und Jugendliche, welche während ihrer Schulzeit ihr Heimatland verließen und nach Österreich migrierten, von Marginalität betroffen sein, wenn sie sich zu keiner der beiden Gesellschaften wirklich zugehörig fühlen. Bei der individuellen Segmentation sondern sich die MigrantInnen von der Mehrheitsgesellschaft ab und es kommt zur Ghettobildung. Durch die Exklusion aus der Aufnahmegesellschaft spaltet sich die Gesellschaft sozusagen in zwei Teile. Während es in Österreich wenige Anzeichen einer solchen Segregation gibt, kommt es in anderen

48 Vgl. Esser 2004, S. 46

49 Ebd., S. 47

50 Vgl. Ebd., S. 47f

europäischen Ländern schon zu einer stärkeren Abtrennung bestimmter ethnischer Gruppen in eigenen Stadtvierteln. Den höchsten „Segregationsindex“⁵¹ in Westeuropa finde man laut Leo Lucassen mit 68 in London für MigrantInnen aus Bangladesch.⁵² Auch algerische MigrantInnen in Frankreich und indische in London würden besonders oft in abgetrennten Vierteln leben.

Wie bereits erwähnt gibt es je nach Assimilationsgrad viele verschiedene Möglichkeiten der individuellen Assimilation. Inwieweit sich die türkischen und ex-jugoslawischen ArbeitsmigrantInnen und ihre Nachkommen laut Essers Theorie assimilieren konnten, ist sehr individuell zu betrachten, je nach Spracherwerb, Kontakten zu Einheimischen, Position am Arbeitsmarkt usw. Esser sieht Assimilation als Angleichung der Mehrheitsgesellschaft und der eingewanderten Gesellschaft. So müssten also beispielsweise die Bildungserfolge und Arbeitslosenquoten der Menschen mit türkischem oder ex-jugoslawischem Migrationshintergrund gleich hoch sein wie in der Mehrheitsgesellschaft, um von einer erfolgreichen individuellen Assimilation sprechen zu können. Aufgrund der noch immer großen Unterschiede im Bildungsbereich sowie Arbeitsmarkt zwischen Einheimischen und Menschen mit Migrationshintergrund kann man in Österreich (noch nicht) von einer individuellen Assimilation ausgehen. Was jedoch beispielsweise die Assimilation fördert, ist die Beantragung der österreichischen Staatsbürgerschaft.⁵³ Allerdings kann es über mehrere Generationen hinweg dauern bis es zur empirischen Gleichheit der österreichischen Mehrheitsgesellschaft und unterschiedlicher MigrantInnengruppen und somit zur gegliückten individuellen Assimilation kommt. Besonders wichtig ist aber, dass versucht wird die Gesellschaft nicht in mehrere Gruppen zu spalten, welche sich voneinander segregieren, sondern sich um eine Annäherung der Gruppen bemüht wird.

2.4.2 Die sozialen Strukturen der Aufnahmegesellschaft

Die zweite Bezugsebene der Assimilation beschäftigt sich mit strukturellen Aspekten. Dabei unterscheidet Esser zwischen *sozialen Aggregaten* und *sozialen Systemen*. Bei Ersterem werden individuelle Personengruppen anhand eines bestimmten Merkmales zu einer Menge verbunden, beispielsweise aufgrund des Geschlechts oder der Bildung. Mit sozialen Systemen sind Organisationen, Gemeinden oder Verwandtschaften gemeint.⁵⁴

51 Mit „Segregationsindex“ meint Lucassen die Prozentzahl einer bestimmten ethnischen Gruppe, welche aus einem Wohnviertel wegziehen müsste, damit dieses nicht mehr als von der Mehrheitsgesellschaft abgesondert gilt. (Vgl. Lucassen 2005, S. 234)

52 Vgl. Lucassen 2005, S. 159

53 Vgl. Ebd., S. 167

54 Vgl. Esser 2004, S. 50

Dies wiederum führt zur Unterscheidung zwei zentraler Dimensionen sozialer Strukturen von Gesellschaften: einerseits die „soziale Ungleichheit“ in Bezug auf die Unterschiedlichkeit und Varianz der Zusammensetzung sozialer Aggregate. Auf der anderen Seite spricht Esser von der „sozialen Differenzierung“, wenn es um die unterschiedlichen Ausprägungen der (Sub-)Systeme innerhalb einer Gesellschaft geht.⁵⁵ Die soziale Ungleichheit sowie die soziale Differenzierung haben beide eine horizontale und eine vertikale Dimension:⁵⁶ Die soziale Ungleichheit betreffend meint die vertikale Dimension die *Andersrangigkeit* der Akteure, zum Beispiel beim Einkommen oder den Bildungsabschlüssen, die horizontale Dimension hingegen die *Andersartigkeit*, damit sind Unterschiede im Lebensstil oder der Religion gemeint. Bei der Dimension der sozialen Ungleichheit kommt es dann zur gesellschaftlichen Assimilation ethnischer Gruppen, wenn sich Zwischengruppen-Differenzen auflösen, was jedoch nicht bedeutet, dass alle sozialen Ungleichheiten komplett verschwinden.⁵⁷ So kann erst dann von Assimilation gesprochen werden, wenn Arbeitslosenquoten, Bildungsabschlüsse, Anzahl der Eheschließungen und Geburten etc. in bestimmten ethnischen Gruppen gleich hoch sind wie in der Mehrheitsgesellschaft.

Bei der sozialen Differenzierung bezieht sich die horizontale Dimension auf „(...) das Nebeneinander verschiedener, aber als gleichrangig angesehener gesellschaftlicher ›Segmente‹ (...)“⁵⁸, und die vertikale auf Unterschiedlichkeit in Macht, Prestige und Privilegien zwischen diesen Segmenten. In Hinsicht auf die soziale Differenzierung kann man dann von gesellschaftlicher Assimilation ethnischer Gruppen sprechen, wenn es zur Auflösung der eigenständig sozialen Systeme ethnischer Segmente kommt, womit beispielsweise ethnische Organisationen gemeint sind. Das würde heißen, dass es keine abgegrenzten Parallelgesellschaften gibt und auch bestimmte Berufe nicht auf typisch ethnische Gruppen aufgeteilt werden.⁵⁹

Dabei stellt sich natürlich die Frage, ob die ehemaligen GastarbeiterInnen und ihre Nachkommen in Parallelgesellschaften leben. Laut einer Befragung im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) aus dem Jahr 2017 sehen drei Viertel der 1000 befragten Personen das Bestehen von Parallelgesellschaften in Österreich.⁶⁰ So gibt es zwar parallel entstandene soziale Infrastrukturen, wie beispielsweise türkische Ärzte oder Supermärkte, der Historiker Klaus J. Bade spricht sich jedoch in einem Interview gegen das Vorhandensein abgegrenzter Gesellschaft aus:

55 Vgl. Esser 2004, S. 50

56 Vgl. Ebd. S. 51f

57 Vgl. Ebd., S. 50ff

58 Ebd., S. 52

59 Vgl. Ebd., S. 51

60 Vgl. Der Standard, <https://www.derstandard.at/story/2000068874413/integrationsbarometermehrheit-sieht-muslimische-parallelgesellschaft>, Zugriff am 15.12.2019

Parallelgesellschaften im klassischen Sinne gibt es in Deutschland gar nicht. Dafür müssten mehrere Punkte zusammenkommen: eine monokulturelle Identität, ein freiwilliger und bewusster sozialer Rückzug auch in Siedlung und Lebensalltag, eine weitgehende wirtschaftliche Abgrenzung, eine Doppelung der Institutionen des Staates. Bei uns sind die Einwandererviertel meist ethnisch gemischt, der Rückzug ist sozial bedingt, eine Doppelung von Institutionen fehlt.⁶¹

Wie bereits erwähnt, kann man auch in Österreich nicht vom Bestehen solcher Parallelgesellschaften bzw. Ghattobildung sprechen.

2.4.3 Die System-Integration der Aufnahmegesellschaft

Die dritte Bezugsebene, in der Integration stattfinden kann, ist die sogenannte System-Integration. Während der Fokus der Sozial-Integration auf der Inklusion der einzelnen Personen liegt und somit auch abhängig von deren Motivation sowie Absicht ist, bezieht sich die System-Integration auf das System der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit. Dies kann zum Beispiel das Wirtschafts- oder Rechtssystem betreffen. Laut Esser kann man dann von System-Integration sprechen, wenn ein soziales System sich als Gesamtheit integriert. Voraussetzungen sind einerseits der gesellschaftliche Zusammenhalt der unterschiedlichen Teile der Gesellschaft und, dass es zu keinen Konflikten zwischen diesen Teilen kommt, beispielsweise zwischen unterschiedlichen Regionen oder sozialen Klassen,⁶² wie beim Nord-Irland Konflikt oder der Krise zwischen Katalonien und dem Rest Spaniens.

Ein Spezialfall der System-Desintegration sind ethnischen Konflikte, welche sowohl in ethnisch homogenen als auch heterogenen Gesellschaften vorkommen. Diese können sich auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene zutragen. Wenn beispielsweise ein Österreicher einen Streit mit seinem indischen Nachbarn hat, wäre dies ein Konflikt auf Mikro-Ebene. Meso-Konflikte spielen sich zwischen organisierten Gruppen ab, zum Beispiel Bandenkriege. Gesellschaftlich am bedeutsamsten sind allerdings die Konflikte auf Makro-Ebene, da sie die System-Integration gefährden können.⁶³ Darunter fällt die strukturelle Diskriminierung vom Staat von bestimmten Personengruppen. Besonders die „(...) nicht-funktionale(n) (vertikalen) soziale(n) Ungleichheit und Differenzierung

61 Vgl. Spiegel, <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/leitkultur-debatte-zuwanderung-wird-als-bedrohung-empfunden-a-329285-druck.html>, Zugriff am 16.12.2019

62 Vgl. Esser 2004, S. 53

63 Vgl. Ebd., S. 54

von Teil-Systemen und ihrer Segmentation, etwa nach einer ethnischen Codierung (...)“⁶⁴, können zur System-Desintegration führen. Um solche Konflikte zu vermeiden und die System-Integration aufrecht zu erhalten, sind sowohl übergreifende Interdependenzen als auch persönliche soziale Beziehungen, die in verschiedene Teil-Systeme der Gesellschaft verlaufen, wichtig. Diese können eine Entschärfung von Konflikten bewirken.⁶⁵

Als wesentliche Bedingung für die System-Integration funktional differenzierter Gesellschaften mit ethnisch heterogenen Populationen nennt Esser die strukturelle Assimilation, zum Beispiel durch die Einfügung in die (primären) Arbeitsmärkte und die Kern-Institutionen der Aufnahmegesellschaft. Letzten Endes umfasst dies auch die Aufnahme „(...) der Angehörigen der ethnischen Gruppen in die Aufnahmegesellschaft und die Auflösung der ethnischen Codierungen von sozialer Ungleichheit.“⁶⁶ Die Anforderung nach Integration beziehungsweise Assimilation sollten somit laut Esser an erster Stelle nicht an die MigrantInnen gestellt werden, sondern die Verantwortung für ein friedliches Miteinanderleben innerhalb einer heterogenen Gesellschaft liegt ebenfalls bei denationalstaatlichen, regionalen und lokalen Institutionen. Esser weist darauf hin, dass die System-Integration und die individuelle sowie die gesellschaftliche Assimilation von MigrantInnen und ethnischen Gruppen konzeptionell unabhängig voneinander sind.⁶⁷

64 Esser 2004., S. 55

65 Vgl. Ebd.

66 Ebd., S. 56

67 Vgl. Ebd., S. 54

3. Geschichtlicher Hintergrund: Arbeitsmigration in Österreich

3.1 Anwerbungen

Österreich hat wie viele andere westeuropäische Länder ab den 1960er Jahren gezielt ArbeiterInnen aus dem Ausland angeworben. Zwischen dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis Anfang der 1960er Jahre kann man Österreich noch nicht als Zuwanderungsland bezeichnen. Auf der einen Seite wanderten zwar direkt nach dem Krieg ungefähr eine Halbe Millionen „Volksdeutsche“⁶⁸ und auch politische Flüchtlinge aus den Ostblockstaaten ein, andererseits verließen auch viele ÖsterreicherInnen das Land, um in Deutschland oder der Schweiz zu arbeiten. Dort erwarteten sie höhere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen. Auch von Australien und Kanada wurden AuswanderInnen aus Österreich angeworben. Insgesamt war die Anzahl der EinwanderInnen damals geringer als die der AuswandererInnen.⁶⁹

Nach einigen Jahren, in denen Österreich mit dem Wiederaufbau beschäftigt war, wurde die Nachfrage nach ausländischen Arbeitskräften in den 1960er Jahren jedoch immer stärker, einerseits aufgrund des hohen Wirtschaftswachstums, andererseits traten in jenen Jahren die geburtenschwachen Jahrgänge der Nachkriegszeit in die Arbeitswelt ein, wodurch eine Menge freier Arbeitsplätze zur Verfügung standen.⁷⁰ Österreich begann im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern relativ spät mit der Anwerbung ausländischer ArbeiterInnen. So holte sich die BRD beispielsweise schon ab Mitte der 1950er Jahre ArbeitsmigrantInnen ins Land, vor allem aus Italien und anderen Mittelmeerstaaten. Dadurch forderten auch österreichische Unternehmen eine gezielte Einwanderung, jedoch stießen sie zunächst auf Widerstand von den Gewerkschaften.⁷¹ Anfang der 1960er Jahre begannen schließlich die Anwerbungen, welche anfangs allerdings wenig erfolgreich waren. So kamen von den ursprünglich 7.300 ausländischen Personen, welche im Sommer 1961 für die Bauwirtschaft angeworben wurden, nur ungefähr 1.800, also ein Viertel.⁷² August Gächter vermutet, dass der Grund für den geringen Erfolg nicht der zu niedrige Bedarf war, sondern eher die geringe Erfahrung, welche die Unternehmen in der Bauwirtschaft mit

68 Volksdeutsche war während des Nationalsozialismus eine Bezeichnung für außerhalb des Deutschen Reiches lebende Personen mit deutscher Volkszugehörigkeit. Oft wurden sie vertrieben und als Zwangsarbeitskräfte eingesetzt. Vgl. Hahn 2007, S. 183

69 Vgl. Hahn 2007, S. 183

70 Vgl. Gehmacher 1978, S. 153f

71 Vgl. Gächter 2008, S. 3

72 Vgl. Gächter/Recherchegruppe 2004, S.34

der Anwerbung hatten. Des Weiteren war die Konkurrenz sehr groß, so hatte beispielsweise die BRD schon Ende 1955 eine Anwerbevereinbarung mit Italien geschlossen.⁷³ Auch gegen die Schweiz, Frankreich und die Beneluxstaaten konnten sich die österreichischen Unternehmen nur schwer durchsetzen. Dadurch kam es nie zu einem Anwerbeabkommen mit Italien und das mit Spanien 1962 abgeschlossene Abkommen blieb im Grunde völlig erfolglos.⁷⁴ 1964 und 1966 folgten dann Abkommen mit den beiden Ländern, dessen EinwanderInnen die österreichische Gesellschaft bis heute am meisten prägen sollten: der Türkei und Jugoslawien. Anfangs sahen viele der ausländischen Arbeitskräfte Österreich nur als Zwischenstation auf ihrem Weg in die BRD, erst Anfang der 1970er Jahre stieg die Ausländerbeschäftigung drastisch an. Im Jahr 1970 wurden zum ersten Mal 100.000 Arbeitsbewilligungen und drei Jahre später dann der Höhepunkt der ausländischen Beschäftigung erreicht: Mitte September 1973 arbeiteten 248.429 ausländische Personen in Österreich, was einem Anteil von 8,7% der Gesamtbeschäftigung entsprach.⁷⁵ Von den ausländischen ArbeitnehmerInnen stammten 78,5% aus Jugoslawien und 11,8% aus der Türkei.⁷⁶ Darüber hinaus beschäftigte sich die 1962 von der Bundeskammer eingerichtete „Arbeitsgemeinschaft für die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte“ mit der Rekrutierung der ArbeiterInnen.⁷⁷ So wurden zwischen 1962 und 1964 jährlich Kontingente von ungefähr 37.000 ArbeiterInnen bestimmt, welche jedoch nicht gebraucht wurden.⁷⁸ Rainer Bauböck betont, dass junge und gesunde Männer bevorzugt wurden, wobei berufliche Qualifikationen nicht ausschlaggebend waren, da ohnehin eine Beschäftigung als Hilfsarbeiter vorgesehen war.⁷⁹ Abgesehen vom Anwerbeabkommen wurde auch ein Sozialabkommen abgeschlossen, welches Ansprüche aus der Krankenversicherung, Arbeitslosenversicherung, Pensionsversicherung, ect. regelte; zuerst 1966 mit Jugoslawien, 1969 dann mit der Türkei.⁸⁰

Der Grundstein für die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften wurde mit dem Raab-Olah-Abkommen gelegt, welches im Dezember 1961 vom Präsidenten der Bundeswirtschaftskammer, Julius Raab, und des Gewerkschaftsbundes, Franz Olah, beschlossen wurde. Dabei einigten sie sich auf die Zulassung des Kontingents von 47.000 ausländischen ArbeiterInnen, welche ohne Einzelfallprüfung arbeiten konnten. Dies bedeutet, dass die Unternehmen nicht nachweisen mussten, dass für einen Arbeitsplatz keine inländische Arbeitskraft gefunden wurde. Das

73 Vgl. Mehrländer 1978, S. 115; Gächter 2008, S. 4

74 Vgl. Gächter 2008, S. 4; Bakondy 2017, S. 114

75 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 6

76 Vgl. Bauböck 1996, S. 13

77 Vgl. Bakondy 2017, S. 124

78 Vgl. Gächter 2004, S. 34

79 Vgl. Bauböck 1996, S. 13

80 Vgl. Gächter/Recherchegruppe 2004, S. 35; Kubat 1978, S. 250

Abkommen war ein Kompromiss zwischen der Wirtschaftskammer, die sich schon seit den 1950er Jahren für die Liberalisierung des Arbeitsmarktes eingesetzt hatte, und den Gewerkschaften, welche diesen Vorschlag lange blockiert hatte. Außerdem wurde vorgeschrieben, dass die ausländischen Arbeitskräfte nach dem Ablauf der auf ein Jahr befristeten Arbeitsverträge auch wieder in ihr Heimatland zurückkehren sollten, wobei man sich am Schweizer Rotationsmodell orientierte. So wollte man sicher gehen, dass die ausländischen ArbeiterInnen nur als vorübergehende Zusatzkräfte in bestimmten Sektoren des Arbeitsmarktes eingesetzt wurden, und Auch die Gleichstellung von In- und AusländerInnen in Lohn- und Arbeitsfragen wurde im Raab-Olah-Abkommen festgelegt.⁸¹

3.2 Rotationsprinzip

Die Regierung und die Sozialpartner einigten sich auf das sogenannten Rotationsprinzip, welches vorsah, dass ausländische Arbeitskräfte nur vorübergehend in Österreich tätig sein würden, um dann von einer anderen Arbeitskraft abgelöst zu werden.⁸² Dies war einerseits kostengünstiger, andererseits wollte man so die Anzahl der GastarbeiterInnen kurzfristig der aktuellen Nachfrage nach Arbeitsplätzen anpassen. Das neue Ausländerbeschäftigungsgesetz bildete die Grundlage für das Rotationsprinzip, denn, wie bereits erwähnt, wurden laut diesem Arbeitsbewilligungen immer nur für ein Jahr vergeben, wodurch ausländische ArbeitnehmerInnen in wirtschaftlich schlechten Zeiten durch Nicht-Verlängerung ihres Vertrages leicht abgebaut werden konnten. Durch die kurzfristige Aufbesserung ihrer Löhne und Ersparnisse konnten die GastarbeiterInnen Geld in ihr Heimatland schicken, was auch positive Auswirkungen auf die Wirtschaft des Herkunftsstaates hatte.⁸³

Allerdings stellte sich das Rotationsprinzip weder für die Unternehmen, noch für die ausländischen ArbeiterInnen als besonders optimal heraus. Für die ArbeitgeberInnen war es kostenaufwändiger ihre Arbeitskräfte jedes Jahr auszutauschen und wieder neue Leute anlernen zu müssen, für die GastarbeiterInnen bedeutete das Rotationsprinzip ein Leben in ständiger Unsicherheit, da sie nie wussten, ob ihr Arbeitsvertrag verlängert werden würde. Solange ihnen aber Beschäftigung geboten wurde, blieben sie also in Österreich, vor allem, wenn sie ihre Sparziele noch nicht erreicht hatten. So sahen auch die Arbeitsämter und Gewerkschaften keinen Grund bestehende Beschäftigungsverhältnisse zu beenden.⁸⁴ Der immer längere Aufenthalt der GastarbeiterInnen in

81 Vgl. Matuschek 2009, S. 30f; Bauböck 1996, S. 12; Bakondy 2017, S. 117

82 Vgl. Bakondy 2017, S. 118

83 Vgl. Bauböck 1996, S. 12

84 Vgl. Ebd., S. 13

Österreich und der Familiennachzug hatte das Scheitern des Rotationsprinzips zur Folge. Jedoch waren die Gewerkschaften Anfang der 1960er Jahre noch davon überzeugt, dass der Aufenthalt der ausländischen Arbeitskräfte nur temporär sei und man nach einigen Jahren mit rotierenden ArbeiterInnenwechsel wieder mit inländischen ArbeiterInnen auskommen würde.⁸⁵

3.3 Ausländerbeschäftigungsgesetz – gesetzliche Grundlage

Die gesetzlichen Grundlagen für die Beschäftigung von AusländerInnen gehen auf die „Deutsche Reichsverordnung über ausländische Arbeitnehmer“ zurück, ein Gesetz, welches 1933 in Deutschland in Kraft trat und dann 1941 in Österreich gültig wurde. Dieses wurde im Jahr 1945 von der Zweiten Republik ohne jegliche Änderung übernommen. Laut dieser Verordnung war sowohl eine Beschäftigungsbewilligung für die ArbeitgeberInnen, als auch eine Arbeitsbewilligung für die ArbeitnehmerInnen notwendig, um für eine bestimmte Zeit auf einem bestimmten Arbeitsplatz tätig zu sein. Somit konnte der Arbeitnehmer seinen Arbeitgeber nicht frei wechseln.⁸⁶ Davor sah das sogenannte „Inländerprimat“ aus dem Jahr 1925 vor, dass österreichische StaatsbürgerInnen vor ausländischen auf dem Arbeitsmarkt Vorrang hatten.⁸⁷ Erst am 20. März 1975 wurde das neue Ausländerbeschäftigungsgesetz vom Nationalrat einstimmig beschlossen, welches dann mit 1. Jänner 1976 in Kraft trat und somit die „Deutsche Reichsverordnung“ ablöste. Gächter bezeichnet das neue Gesetz als „eine administrativ vereinfachte, in ihrer Wirkung für die betroffenen ausländischen Staatsangehörigen unwesentlich liberalisierte Version der Reichsverordnung.“⁸⁸

Gehmacher schrieb folgendes dazu:

Dieses neue Ausländerbeschäftigungsgesetz entstand unter dem Eindruck ständig zunehmender Gastarbeiterzahlen und der Warnung vor unerwünschten langfristigen Effekten einer zu raschen Gastarbeiteraufnahme, aber auch schon im Bewußtsein, daß die Wirtschaftsexpansion für längere Zeit abgebremst sein könnte. Dementsprechend wurde es primär als Steuerungsorgan einer vorsichtig abwägenden und flexiblen Ausländerpolitik konzipiert.⁸⁹

85 Gächter 2008, S.6

86 Vgl. Gächter 2008, S. 5; Bakondy 2017, S. 116

87 Vgl. Gächter/Recherchegruppe 2004, S. 31

88 Gächter 2008, S.5

89 Gehmacher 1978, S. 153

So ähnelte das Ausländerbeschäftigungsgesetz sehr der alten Verordnung und ausländische ArbeitnehmerInnen sollten weiterhin nur so lange in Österreich bleiben, wie es unbedingt notwendig war. Des Weiteren wurde besonders die Rolle der Sozialpartner gestärkt, zum Beispiel wenn es darum ging die Kontingente zu bestimmen. Durch diese gesetzliche Bestimmung sollten vor allem österreichische ArbeitnehmerInnen geschützt werden.

Im Ausländerbeschäftigungsgesetz stand, dass ausländische ArbeitnehmerInnen dann beschäftigt werden dürfen, „wenn die Lage und die Entwicklung des Arbeitsmarktes die Beschäftigung zuläßt und wichtige öffentliche oder gesamtwirtschaftliche Interessen nicht entgegenstehen“.⁹⁰ Bauböck bezeichnet das Ausländerbeschäftigungsgesetz als „halbherzig“, da es den ausländischen ArbeiterInnen deutlich weniger Rechte im Hinblick auf einen sicheren Aufenthalt und auf die Freizügigkeit der Beschäftigung bot, wenn man es mit anderen westeuropäischen Ländern vergleicht. Dies konnte genutzt werden, um leichter Arbeitskräfte abzubauen, sollte es in ökonomischen Krisen notwendig sein.⁹¹ Darüber hinaus hatten die zuständigen Behörden großen Spielraum was die Ausländerpolitik betrifft; für die ausländischen ArbeiterInnen selbst blieb die Zukunft aber sehr ungewiss. Nachdem die Beschäftigungsbewilligung nach einem Jahr ausgelaufen war, konnte auch die Aufenthaltsbewilligung nicht weiter verlängert werden, was die mögliche Abschiebung bedeuten konnte.⁹² Außerdem hatten ausländische ArbeitnehmerInnen die Möglichkeit einen sogenannten „Befreiungsschein“ zu beantragen, welcher sie dazu berechtigte, eine Arbeit ohne eine Beschäftigungsbewilligung anzunehmen. Dieser konnte aber erst ausgestellt werden, wenn der Arbeitnehmer bereits acht Jahre durchgehend in Österreich beschäftigt war und war auf zwei Jahre befristet.⁹³ Zwischen den Jahren 1988 und 1998 wurde das Ausländerbeschäftigungsgesetz ganze zwanzig mal geändert.⁹⁴

3.4 Rolle der Sozialpartner

Neben der Regierung waren einerseits die Interessensvertretungen der Unternehmer, also die Wirtschaftskammer, damals noch Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft (BWK), andererseits die Vertretungen der Arbeitnehmer, also der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) und die Arbeiterkammer (AK) die bedeutendsten Interessensgruppen hinsichtlich der Ausländerpolitik.⁹⁵

90 Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S.14, zitiert aus: Ausländerbeschäftigungsgesetz. In: Schriftenreihe des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, Bd. 125. Wien 1976, S.13

91 Vgl. Bauböck 1996, S.14

92 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S.14ff

93 Vgl. Ebd., S.17

94 Vgl. Gächter/Recherchegruppe 2004, S.40

95 Vgl. Gehmacher 1978, S. 156; Bakondy 2017, S. 117

Gehmacher war der Auffassung, dass es nicht im Sinne der österreichischen Regierung sei, sich gegen die Sozialpartner zu stellen und betont, dass eine „entscheidende Änderung der Ausländerpolitik (...) ohne Abstimmung mit allen Interessensgruppen undenkbar (...)“⁹⁶ sei. Auch Peter Payer hob die Wichtigkeit der Sozialpartner hinsichtlich der Ausländerpolitik hervor.⁹⁷

Während die Unternehmervetreter eher höhere Kontingente und eine liberale Zuwanderungspolitik forderten, setzten sich die Gewerkschaften dafür ein, dass ausländische ArbeiterInnen nicht als „Lohndrücker“ missbraucht wurden, also als billige Arbeitskräfte, die bei einem Überangebot an Arbeitskräften ein Steigen der Löhne verhindern.⁹⁸ Die Gewerkschaften traten auch stets dafür ein, dass nicht mehr beschäftigte Auslandsarbeitskräfte in ihre Heimatländer zurückkehren sollten. ArbeitgeberInnen, welche sich nicht an diese Regelung hielten, sollten keine Beschäftigungsbewilligung mehr bekommen, was von den Arbeits- und Landesämtern kontrolliert wurde.

Folgende Regelungen wurden von den Sozialpartnern getroffen⁹⁹:

- Um eine Beschäftigungsbewilligung zu erhalten, mussten sich AusländerInnen einer ärztlichen Untersuchung unterziehen, die ihre körperliche Arbeitsfähigkeit bestätigte
- Fremdenpolizeiliche und passrechtliche Vorschriften mussten vor der Einreise erfüllt werden
- Die Arbeitsverträge waren nur auf ein Jahr befristet
- Die Unterkunft der ausländischen Arbeitskräfte musste gesichert sein: der Unterkunftgeber musste bestätigen, dass den ArbeitsmigrantInnen dieselbe Unterkunft bereitgestellt wurde wie ÖsterreicherInnen.
- Bevor eine inländische Arbeitskraft entlassen wurde, musste eine ausländische Arbeitskraft gekündigt werden.
- ausländische ArbeitnehmerInnen mussten sowohl das gleiche Gehalt wie österreichische ArbeiterInnen bekommen, als auch unter denselben Arbeitsbedingungen arbeiten können.
- ausländische ArbeiterInnen durften nicht anstelle von streikenden inländischen Arbeitskräften eingestellt werden

Wie bereits erwähnt, wurden seit dem Jahr 1962 jährlich Kontingente festgesetzt, wie viele ausländische ArbeiterInnen in Österreich eine Beschäftigung finden durften. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich die Regierung und die Sozialpartner allerdings noch nicht auf ein

96 Gehmacher 1978, S. 164

97 Vgl. Payer 2004, S. 2

98 Vgl. Gehmacher 1978, S. 156

99 Vgl. Mayer 2009, S. 32; Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 17f; Bauböck 1996 S. 12; Bakondy 2017, S. 118

Ausländerbeschäftigungsgesetz geeinigt, weswegen sich die Sozialpartner dazu entschlossen eine jährliche Festlegung von Kontingenten einzuführen. Diese waren je nach Bundesland und Industrie genau geregelt und wurden im Laufe der Jahre stetig aufgestockt. Während Anfang der 1960er Jahre geplant war, ungefähr 37.000 ausländische ArbeiterInnen nach Österreich zu holen, wurde mit dem Jahr 1974 der Höhepunkt an Kontingentvereinbarungen erreicht. So durften in diesem Jahr 162.789 Arbeitskräfte aus dem Ausland einreisen. Bis zur Einführung des neuen Ausländerbeschäftigungsgesetzes 1976 waren diese Kontingente jedoch ohne jegliche rechtliche Basis und konnten somit auch während des Jahres einfach erweitert werden. Dass die Regierung immer die von den Sozialpartnern bestimmten Kontingente ohne Widerstand annahm, veranschaulicht den Einfluss, welchen jene ausübten.¹⁰⁰

3.5 „Touristenbeschäftigung“

Zu Beginn spielte die formale Anwerbung von ArbeitsmigrantInnen noch eine größere Rolle, allerdings verlor diese schon nach kurzer Zeit immer mehr an Bedeutung. Daher war die Visafreiheit für Menschen aus Jugoslawien und der Türkei im Grunde um einiges wichtiger als die abgeschlossenen Anwerbeabkommen. Diese bildeten zwar die Grundlage für erste Beziehungen mit jenen Ländern, aber da die Anwerbeverfahren selbst sich oft monatelang hinziehen konnten und darüber hinaus kostenpflichtig waren, fanden die Unternehmen einfachere, schnellere und kostengünstigere Wege, um ArbeiterInnen einzustellen. Voraussetzung dafür war allerdings eine Visafreiheit für touristische Aufenthalte von bis zu drei Monaten, welche mit der Türkei bereits 1955, mit Jugoslawien dann zehn Jahre später abgeschlossen wurde.

Bestand nun Bedarf nach neuen Arbeitskräften, warben die bereits in Österreich angestellten ArbeitsmigrantInnen in ihrem Heimatland neue ArbeiterInnen an. So wurde es zur Gewohnheit die Beschäftigten selbst nach einem Bruder, Cousin, Freund oder Bekannten zu fragen, der vielleicht Interesse an einem Job hätte. Dadurch wurden die offiziellen Anwerbestellen umgangen und die „Arbeitsgemeinschaft für die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer“ der BWK verlor ebenfalls mit zunehmender Zeit wegen der „Touristenbeschäftigung“ an Bedeutung. Nachdem die neuen Arbeitskräfte zunächst als TouristInnen nach Österreich eingereist waren, konnten sie schon zu arbeiten beginnen und zeitgleich ein Visum und eine Beschäftigungsbewilligung beantragen.¹⁰¹

Obwohl die sogenannte „Touristenbeschäftigung“ ab 1973 immer mehr unter gewerkschaftlichen Druck geriet, wurde sie von der Wirtschaftskammer immer wieder sowohl öffentlich als auch bei

¹⁰⁰ Vgl. Gehmacher 1978, S. 161; Gächter/Recherchegruppe 2004, S. 34, 36

¹⁰¹ Vgl. Gächter 2008, S. 4f; Bauböck 1996, S. 13f; Bakondy 2017, S. 136

informellen Sitzungen verteidigt. Im darauffolgenden Jahr nahm die Toleranz für die „Touristenbeschäftigung“ dann ein Ende und nur mehr im Herkunftsland angeworbene ArbeitnehmerInnen sollten neu beschäftigt werden. Allerdings ging man davon aus, dass sich ungefähr 40.000 ausländische Staatsangehörige ohne das nötige Visum in Österreich aufhielten.¹⁰²

3.6 „Anwerbestopp“

Anfangs der 1970er Jahre verhängten einige Länder in Nordwesteuropa Anwerbe- oder Einwanderungsstopps, um die Einwanderung ausländischer Arbeitskräfte zu verringern. Anders als in der Bundesrepublik, wo Ende des Jahres 1973 ein Anwerbestopp erlassen wurde, wurden in Österreich die Durchführungsbestimmungen der Migrationspolitik so angepasst, dass es einem Anwerbestopp gleichkam. So reduzierte man die zwischen den Sozialpartnern ausgehandelten Quoten, was allerdings erst mit dem Ausländerbeschäftigungsgesetz von 1975 legalisiert wurde.¹⁰³ Dadurch sollte die Anzahl der ausländischen ArbeiterInnen beschränkt werden und die Politik und Behörden hofften auf die Rückkehr der ArbeitsmigrantInnen in ihre Heimatländer.¹⁰⁴ So wurde zwischen 1974 und 1976 zunächst die Zahl der beschäftigten AusländerInnen um ca. 55.000 verringert; in den Jahren 1982 bis 1984 ging sie noch einmal um 33.000 Personen zurück.¹⁰⁵ Insgesamt kann man sagen, dass sich in Österreich zwischen 1973 und 1983 die Zahl der beschäftigten AusländerInnen im europaweiten Vergleich am meisten reduzierte, nämlich um 36%.¹⁰⁶ Interessant sind hierbei auch die Zahlen der ausländischen ArbeiterInnen in Wien. Während die Anzahl der jugoslawischen ArbeitnehmerInnen zuerst rasant anstieg (von etwa 19.000 im Jahr 1968 auf rund 75.000 1973) und dann bis 1987 wieder auf 62.400 sank, wuchs die der türkischen ArbeiterInnen im selben Zeitraum stetig an, nämlich von 2600, auf 9500 und 33.400 Personen.¹⁰⁷ Der Anwerbestopp in der Bundesrepublik 1973 hatte jedoch auch Auswirkungen auf österreichische ArbeitsmigrantInnen, die zu dieser Zeit dort tätig waren. So musste ungefähr ein Viertel der 100.000 in der Bundesrepublik beschäftigten ÖsterreicherInnen bis zum Jahr 1977 das Land verlassen. Aufgrund der vielen infolgedessen wieder nach Österreich zurückkehrenden ArbeiterInnen forderte man auch die Reduktion der ausländischen Arbeitskräfte, um Arbeitsplätze für die RückkehrerInnen zu schaffen.¹⁰⁸

102 Vgl. Gächter/Recherchegruppe 2004, S. 37

103 Vgl. Berlinghoff 2013, S. 14f

104 Vgl. Münz/ Zuser/ Kytir 2003, S. 23

105 Vgl. Bauböck 1996, S. 14

106 Vgl. Payer 2004, S. 1f

107 Vgl. Ebd., S. 2

108 Vgl. Perchinig 2010, S. 147

3.7 Familiennachzug

Mit dem Familiennachzug wurde ein bedeutungsvoller Schritt in Richtung dauerhafte Niederlassung getan. Es gab zwei Migrationsbewegungen, während denen die Angehörigen der ausländischen ArbeiterInnen nach Österreich nachgeholt wurden, die erste ab Mitte der 1970er Jahre, die zweite Anfang der 1990er Jahre. Ein Erlass des Sozialministers vom 1. März 1974 schränkte die Wiedereinreise von zuvor ausgereisten ausländischen Arbeitskräften ein. So durften nur jene Personen wieder nach Österreich einreisen, welche einen gültigen Arbeitsvertrag oder eine Wiedereinstellungszusage hatten. Dies wurde bei der Ausreise mit einem Stempel im Pass vermerkt. Auf diese Weise versuchte man die Arbeitslosigkeit ins Ausland zu verschieben. Letztendlich war das Resultat aber ein anderes: Jene Personen, welche damit rechneten Schwierigkeiten bei der Wiedereinreise zu bekommen, blieben in Österreich und holten ihre Angehörigen ins Land.¹⁰⁹ Auch Bauböck betont die widersprüchlichen Folgen der Gesetze:

Der Anwerbestop seit dem Jahr 1973 und die Beschränkungen des Neuzugangs zum Arbeitsmarkt hatten sogar den paradoxen Effekt einer Beschleunigung dieser Prozesse. Konnten Ausländer zuvor erwarten, nach einer vorübergehenden Rückkehr in ihre Heimat wieder in Österreich Beschäftigung zu finden, so war es angesichts der restriktiven Politik klüger, im Land zu bleiben und die Familie rasch nachzuholen. Die Regulierung hatte also den Effekt, eine fluktuierende Migration zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland in einen Rückwanderungs- und einen Einwanderungsstrom aufzuspalten.¹¹⁰

Die rechtlichen Grundlagen für die Einschränkungen bei der Wiedereinreise waren nicht ganz geklärt, trotzdem wurde diese Verordnung bis 1988 aufrecht erhalten. Da die Familienangehörigen meist kein Visum bekommen hätten, reisten viele als TouristInnen nach Österreich ein, weswegen es auch keine offiziellen Aufzeichnungen zu den damals Eingereisten gibt.¹¹¹ Durch den Familiennachzug und eine dauerhafte Niederlassung in Österreich veränderte sich auch die Relation zwischen der Anzahl ausländischer ArbeiterInnen und der Größe der ausländischen Wohnbevölkerung.¹¹²

109 Vgl. Gächter 2008, S. 8

110 Bauböck 1996, S. 14

111 Vgl. Gächter 2008, S. 8f

112 Vgl. Münz/Zuser/Kytir 2003, S. 23

3.8 Wohnsituation

Im Jahr 1972 machten ausländische Arbeitskräfte ungefähr 5% der Wiener Bevölkerung aus, was im Vergleich zu einigen anderen deutschen Großstädten, wie München, Stuttgart oder Frankfurt, wo der Anteil rund doppelt so hoch war, noch relativ gering war.¹¹³ In ganz Österreich schätzte man die Anzahl der GastarbeiterInnen auf ungefähr 170.000, wobei die noch nachziehenden Familienangehörigen nicht miteinbezogen wurden.¹¹⁴ Im Gegensatz zu anderen europäischen Städten kam es in Wien zu keiner großräumigen Ghettobildung, wie zum Beispiel in Notting Hill in London oder Berlin-Kreuzberg, wo bereits 1973 40% der Wohnbevölkerung GastarbeiterInnen ausmachten.¹¹⁵ Die räumliche Verteilung der ausländischen ArbeiterInnen in Wien ähnelte jener der tschechischsprachigen ZuwanderInnen um 1900. Beide Gruppen bildeten die sozialen Unterschichten, welche besonders im Industrie- und Dienstleistungssektor beschäftigt waren und für die somit die billigsten Wohnungen zur Verfügung standen. Der Wohnraum der GastarbeiterInnen konzentrierte sich auf die Arbeiterbezirke am Rande der Stadt, insbesondere auf die gürtelnahen Bereiche des 15., 16. und 17. Bezirks sowie auf Teile des 2., 5., 10., und 20. Bezirks.¹¹⁶ Für viele war es auch üblich, in dem Bezirk zu wohnen, wo sich der Arbeitsplatz befand. Wie bereits erwähnt, war es gesetzlich geregelt, dass die ArbeitgeberInnen den ausländischen Arbeitskräften eine Unterkunft zur Verfügung stellen mussten.¹¹⁷ Deswegen boten viele Großbetriebe eigene „Gastarbeiterheime“ an, wo die ArbeiterInnen unter kommen konnten. Diese waren jedoch oft völlig überteuert und in sehr schlechtem Zustand, weswegen sich viele nach einer anderen Unterbringung umsahen, zum Beispiel bei Verwandten oder Bekannten.¹¹⁸ Im Jahr 1983 wohnten nur 15,2% der ausländischen ArbeiterInnen zur Hauptmiete. Der Großteil lebte als UntermieterIn oder in den von den Firmen zur Verfügung gestellten Unterkünften.¹¹⁹

Laut Leopold Spira tendierten ledige ArbeiterInnen in Untermietzimmern zu wohnen, verheiratete Personen, deren PartnerInnen noch in der Heimat waren, bevorzugten „Arbeiter-Massenquartiere“, in denen sie mit Landsleuten zusammen leben konnten, und Verheiratete, deren Familien bereits nach Österreich gekommen waren, wohnten eher in Mietwohnungen oder Hausmeisterwohnungen.¹²⁰ Trotz der überhöhten Mieten und aus der Überbelegung resultierenden sanitären Probleme kamen besonders türkische ArbeiterInnen oft in Arbeiter-

113 Vgl. Leitner 1983, S. 83

114 Vgl. Spira 1972, S. 33

115 Vgl. Leitner 1983, S. 84

116 Vgl. Payer 2004, S. 4

117 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 17; Bakondy 2017, S. 127

118 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 225

119 Vgl. Ebd. S. 221

120 Vgl. Spira 1972, S. 34f

Gemeinschaftswohnungen unter. Da viele unter Heimweh und der Trennung von der Familie litten, sah Spira das Zusammenleben mit Landsleuten als Vorteil dieser Unterkünfte.¹²¹ In der Realität war es jedoch üblich, dass sich bis zu zehn Personen ein Zimmer teilten, wodurch es keinerlei Privatsphäre gab. Ein weiteres Problem der Gemeinschaftswohnungen war die Arbeit in unterschiedlichen Schichten. Denn während der eine schlafen wollte, musste der andere sich auf den Weg zur Arbeit machen oder wollte einer anderen Tätigkeit nachgehen.¹²²

Jenen GastarbeiterInnen, die eine eigene Wohnung mieten konnten, standen in erster Linie nur die Objekte zur Verfügung, welche wegen ihrer Lage oder Qualität für die österreichische Bevölkerung unattraktiv geworden waren. So war es im Großteil der Wohnungen üblich, fließendes Wasser und WC nur am Gang zu haben. Es handelte sich also meist um veraltete Kleinstwohnungen, die sich in Baublöcken mit erneuerungsbedürftige Bausubstanz befanden.¹²³ Aufgrund der nur für ein Jahr ausgestellten Arbeitsbewilligungen war die Zukunft der GastarbeiterInnen stets ungewiss, was es auch sehr schwierig machte, in eine Wohnung zu investieren, da oft nicht klar war, wie lange der Aufenthalt in Österreich andauernd würde. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass viele so wenig Geld wie möglich in die Verbesserung ihrer Wohnungsqualität steckten.¹²⁴

Eine weitere Möglichkeit der Unterbringung ausländischer ArbeiterInnen waren die Hausmeisterwohnungen. Nachdem der Beruf des Hausmeisters seit Anfang der 1970er Jahre zunehmend an Prestige verloren hatte, wollten immer weniger InländerInnen dieser Arbeit nachgehen. Zum einen wegen der geringen Verdienstmöglichkeiten, zum anderen aufgrund des Zustandes der zur Verfügung gestellten Wohnungen. Diese konnten zwar umsonst bezogen werden, allerdings war die Qualität meist minderwertig. Trotz allem war der Hausmeisterposten bei GastarbeiterInnen sehr beliebt, besonders bei MigrantInnen aus Jugoslawien. So lebten 1983 bereits ungefähr ein Drittel der ausländischen ArbeiterInnen in Wien in Hausmeisterwohnungen.¹²⁵

Auffallend ist, dass die Belagsdichte jener Wohnungen, welche von jugoslawischen ArbeiterInnen bewohnt wurden, um einiges niedriger als die der türkischen war. Während 62% der jugoslawischen GastarbeiterInnen angaben, nur mit ein bis zwei anderen Personen zusammen zu leben, teilte sich mehr als die Hälfte der türkischen ArbeiterInnen eine Wohnung mit fünf bis zehn Personen. Mit mehr als zehn Personen zu wohnen war allerdings sowohl bei TürkInnen (7%) als auch bei JugoslawInnen (2%) unüblich. Jugoslawische GastarbeiterInnen hatten also kleinere Familien und lebten seltener in Gemeinschaftswohnungen. Allerdings war ihre Belagsdichte noch immer höher als die der WienerInnen, welche bei etwas über zwei Personen lag. Die Studie zeigte außerdem auf,

121 Vgl. Spira 1972, S. 35

122 Vgl. Morokvasic 1987, S. 103, zitiert nach Treibel 2011, S. 130

123 Vgl. Payer 2004, S. 5

124 Vgl. Wimmer 1986 (b), S. 282

125 Vgl. Payer 2004, S. 5f

dass der Großteil der türkischen GastarbeiterInnen in schlechteren Wohnverhältnissen lebte als in ihrer Heimat. Nur 15% sah eine Verbesserung ihrer Wohnsituation. Im Gegensatz dazu gaben nur 28% der jugoslawischen ArbeiterInnen an, dass sich ihre Wohnverhältnisse verschlechtert hätten.¹²⁶ Das „Österreichische Komitee für Sozialarbeit“ kam 1972 eindeutig zu dem Schluss, dass die Situation der ausländischen ArbeiterInnen auf dem Wohnungsmarkt schlecht war. Die Gründe dafür waren vielseitig. Einerseits wurde die allgemeine Wohnungsknappheit in Österreich genannt, welche besonders jene Personen zu spüren bekamen, die mit dem System, wie man zu einer Wohnung kommt, wenig vertraut waren. Andererseits ging man davon aus, dass ausländische ArbeiterInnen besonders sparsam waren, da sie einen Teil ihres in Österreich verdienten Geldes in ihre Heimat schickten, um dort die Familien zu ernähren oder andere Sparziele zu erreichen. Der Großteil wollte oder konnte es sich nicht anders leisten, als eine möglichst billige Unterkunft zu beziehen, was wiederum nur unter niedrigem Standard möglich war. Wie bereits erwähnt, suchten alleinstehende GastarbeiterInnen oft den Kontakt zu anderen Landsleuten, wodurch es zur Konzentration von ausländischen ArbeiterInnen in bestimmten Vierteln kam. Allerdings waren auch die Vorurteile der inländischen Bevölkerung mitschuldig an der schlechten Wohnsituation.¹²⁷ So wollten viele ihre Wohnungen nicht an GastarbeiterInnen vergeben oder gaben in den Wohnungsinseraten sogar extra an, nicht an AusländerInnen zu vermieten. Laut Verena Lorber, die in ihrem Buch „Angeworben: GastarbeiterInnen in Österreich in den 1960er und 1970er Jahren“ mehrere aus dem ehemaligen Jugoslawien stammende ArbeitsmigrantInnen interviewte, habe ein Großteil der Personen unter Diskriminierung bei der Wohnungssuche gelitten. Mietverträge ohne Kündigungsschutz, übertriebene Mieten, schlecht ausgestattete Wohnungen oder Inserate, welche explizit „keine Gastarbeiter“ wünschten, seien keine Seltenheit gewesen.¹²⁸

Die Ablehnung der österreichischen Bevölkerung gegenüber den ausländischen ArbeiterInnen zeigte sich auch in einer Veröffentlichung der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft aus dem Jahr 1982. So forderten 67% der befragten ÖsterreicherInnen die Rückkehr der GastarbeiterInnen. Allerdings war man nicht nur den ArbeiterInnen selbst eher negativ eingestellt, sondern auch ihren Kindern gegenüber: mehr als die Hälfte der Befragten war der Meinung, dass die hier geborenen Kinder der GastarbeiterInnen in das Heimatland ihrer Eltern zurückgebracht werden sollten. Weiters gaben 40% an, dass es ihnen „unangenehm“ sei, einen Gastarbeiter oder eine Gastarbeiterin als Nachbarn zu haben. Außerdem war die Mehrheit (56%) der Ansicht, dass ausländische ArbeiterInnen den ÖsterreicherInnen die Arbeitsplätze wegnehmen würden. Elf Jahre davor vertraten nur 24% der Befragten diese Meinung, man kann also deutlich erkennen, dass sich die

126 Vgl. Spira 1972, S. 35

127 Vgl. Ebd., S. 39

128 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 227ff

Einstellung der österreichischen Gesellschaft verschlimmerte und somit nicht optimal für die Integration der GastarbeiterInnen war.¹²⁹

3.9 Zahlen zu ausländischen Arbeitskräften

Tabelle 1: Ausländische Arbeitskräfte nach Herkunftsland:¹³⁰

Jahr	BRD	Italien	Jugosl.	Spanien	Türkei	Sonst. Länder	Insg.
1963	5 205	3 549	4 917	984	1 520	5 325	21 500
1965	3 860	2 588	19 595	1 120	5 986	4 151	37 300
1970	3 506	995	83 435	232	16 816	6 731	11 715
1973	5 770	1 710	178 134	291	26 692	14 204	226 801
1975	5 947	1 464	141 199	265	27 026	15 110	191 011
1980	12 071	1 992	115 215	216	28 244	16 974	174 712
1983	11 380	1 881	89 278	191	27 563	15 054	145 347

In der Tabelle ist zu erkennen, wie die Ausländerbeschäftigung seit dem Beginn der Anwerbung ausländischer ArbeiterInnen Anfang der 1960er Jahre bis zum Jahr 1973 anstieg. Laut Vida Bakondy seien zum Höhepunkt der Ausländerbeschäftigung in Österreich 1973 sogar um die 250.000 ausländische ArbeiterInnen tätig gewesen. Dabei machten die jugoslawischen ArbeiterInnen den größten Anteil aus. So kamen 1973 78,5% aller ausländischen Arbeitskräfte aus Jugoslawien.¹³¹ Obwohl auch die Beschäftigung der türkischen ArbeiterInnen in diesem Zeitraum anstieg, war ihre Anzahl im Vergleich zu den jugoslawischen doch sehr gering. Allerdings traf der Beschäftigungsabbau jugoslawische GastarbeiterInnen am härtesten, wodurch sich ihre Anzahl bis zum Jahr 1983 wieder stark verringerte. Im Gegensatz dazu ging die Beschäftigung von TürkInnen in diesem Zeitraum kaum zurück.

Betrachtet man hingegen die Beschäftigung ausländischer ArbeiterInnen aus der BRD, Italien, Spanien und sonstigen Ländern, fällt auf, dass diese weniger konjunkturbedingte Schwankungen aufwiesen, da es sich meist um qualifizierte Arbeitskräfte handelte, welche in deutschen, österreichischen oder multinationalen Firmen angestellt waren. Den Großteil der GastarbeiterInnen machten also türkische und jugoslawische Personen aus, im Jahr 1983 waren dies ungefähr 80%.¹³²

¹²⁹ Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 22

¹³⁰ Vgl. Biffl 1986, S. 40

¹³¹ Vgl. Bakondy 2017, S. 115

¹³² Vgl. Biffl 1986, S. 38ff

Tabelle 2: Verteilung ausländischer Beschäftigter nach Bundesländern (Stichtag Mitte September 1982)¹³³

	absolute Zahlen	Prozentzahlen
Wien	70 232	44,3
Niederösterreich	16 514	10,4
Steiermark	6 588	4,2
Kärnten	5 326	3,4
Oberösterreich	14 332	9,1
Salzburg	13 559	8,6
Tirol	12 629	7,9
Vorarlberg	18 411	11,6
Burgenland	799	0,5
Österreich insgesamt	158 390	100

Die 158 390 ausländischen Arbeitskräfte mit gültiger Beschäftigungsbewilligung, welche Mitte September 1983 in Österreich tätig waren, machten einen Anteil von ungefähr 6% an der Gesamtzahl der unselbstständig Beschäftigten Österreichs aus, was im Vergleich zur BRD und der Schweiz niedrig war. In Wien waren mit fast 45% die meisten GastarbeiterInnen beschäftigt, gefolgt von Vorarlberg mit 11% und Niederösterreich mit 10%. An der Spitze der regionalen Konzentration der Ausländerbeschäftigung lag allerdings Vorarlberg, wo jede sechste Arbeitskraft aus dem Ausland kam, in Wien nur etwa jede zehnte.¹³⁴ Ein Grund dafür war die räumliche Konzentration von Wirtschaftsbranchen mit hohen Ausländerquoten wie der Textilindustrie in Vorarlberg oder bestimmter Dienstleistungsbereiche in Wien.¹³⁵

3.9.1 Geschlechteranteil und Erwerbsbeteiligung

Bis ins späte 20. Jahrhundert wurde das Thema Migration und Integration in der Forschung aus einer vorwiegend männlichen Perspektive betrachtet. Da man davon ausging, dass die Menschen, die zuwanderten, in den meisten Fällen aus wirtschaftlichen Gründen migrierten, glaubte man, dass sich hauptsächlich Männer auf den Weg machten und konzentrierte sich in der Forschung auf

¹³³ Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 12

¹³⁴ Vgl. Ebd., S. 11f

¹³⁵ Vgl. Bauböck 1986, S. 184f

diese.¹³⁶ Arbeitsmigration war aber kein rein männliches Phänomen. Obwohl insgesamt mehr Männer als Frauen nach Österreich einwanderten, (vor allem die frühen Zuwanderer und Ersteinwanderer innerhalb einer Familie waren meist männlich), muss auch die Rolle der Arbeitsmigrantinnen hervorgehoben werden. Während im Jahr 1962 nur 19% der ausländischen ArbeiterInnen weiblich waren, vergrößerte sich der Anteil bis zum Jahr 1973 auf 31%.¹³⁷ In den 1980er Jahren stieg der Frauenanteil unter den GastarbeiterInnen noch weiter an. Ein Vergleich zwischen den Jahren 1971 und 1981 zeigt, wie sehr sich die Anzahl der weiblichen Arbeiterinnen aus dem Ausland vergrößerte.

Tabelle 3: Wohnbevölkerung jugoslawischer und türkischer MigrantInnen nach Geschlecht, 1971 und 1981¹³⁸

	1971		1981	
	jugoslawisch	türkisch	jugoslawisch	türkisch
männlich	58 933	14 335	69 497	35 953
%	63,1	87,3	55,2	60
weiblich	34 404	2 088	56 378	23 932
%	36,9	12,7	44,8	40

Besonders auffallend ist der Anstieg der türkischen GastarbeiterInnen. Während im Jahr 1971 nur ungefähr 13% der türkischen EinwandererInnen Frauen waren, stieg der Prozentteil der Türkinnen innerhalb von zehn Jahren auf 40% an. Auch bei den Jugoslawinnen kam es zu einem Anstieg.¹³⁹

Im Jahr 1972 war der Anteil der jugoslawischen Frauen in Wien (40,7%) um einiges höher als in deutschen Städten, zum Beispiel in Frankfurt (26%) oder München (28%). Auch zwischen den Bundesländern zeichnete sich ein Unterschied im Frauenanteil der ausländischen Wohnbevölkerung ab. Dies hing vor allem vom Beschäftigungsangebot für Arbeitsmigrantinnen ab. So gab es beispielsweise in Wien und Vorarlberg, wo das Angebot für Frauen in der Textilindustrie und Dienstleistungen gegeben war, den höchsten Frauenanteil.¹⁴⁰

Dass die Wahrscheinlichkeit zu migrieren für Jugoslawinnen größer war als für Türkinnen, erklärt Leitner durch die unterschiedliche Stellung der Frauen innerhalb der Gesellschaft und der Familie in den beiden Herkunftsländern. Sie nennt die starken religiösen und familiären Traditionen, welche gegen den Nachzug der Frau und eine industrielle Erwerbstätigkeit gesprochen hätten. Außerdem

136 Vgl. Lorber 2017 (b), S. 161

137 Vgl. Bakondy 2017, S. 115

138 Vgl. Bauböck 1986, S. 196

139 Vgl. Ebd., S. 196

140 Vgl. Bauböck 1986, S.196f

spielte auch die Familiengröße eine Rolle. Laut Leitner sei die „traditionelle Rollenzuschreibung“ bei jugoslawischen Frauen eher „aufgeweicht“ als bei türkischen, was man auch an der unterschiedlichen Frauenerwerbsquote erkennen kann. Im Jahr 1972 waren 73,4% der Jugoslawinnen in Wien erwerbstätig, während nur 24,4% der Türkinnen einem Beruf nachgingen.¹⁴¹ Auch Bauböck weist darauf hin, dass die Erwerbsbeteiligung bei jugoslawischen Frauen nicht nur deutlich über der der türkischen Frauen, sondern auch über der der Österreicherinnen lag. Als möglichen Grund dafür nennt er ebenfalls „kulturelle Vorbehalte gegen die Berufstätigkeit von Ehefrauen“ bei türkischen MigrantInnen, „weswegen die Erwerbsquote im Vergleich zu den Jugoslawen insgesamt geringer ist.“¹⁴² Junge türkische Frauen hätten also besonders geringe Erwerbschancen am österreichischen Arbeitsmarkt gehabt.

Die Erwerbsquote ausländischer Arbeiterinnen in Wien betrug 1972 gesamt 83,8%, was weit über der der Wiener Wohnbevölkerung lag (44,6%).¹⁴³ Vor allem die Altersstruktur der Gastarbeiterinnen begünstigte die hohe Erwerbsbeteiligung, denn besonders die Altersgruppe der 20 bis 25 Jährigen war bei ausländischen Arbeiterinnen stark überrepräsentiert.¹⁴⁴ Bauböck hebt außerdem die höhere Erwerbsquote der Arbeitsmigrantinnen in der Altersgruppe der über 55 Jährigen hervor.¹⁴⁵

3.9.2 Qualifikation und berufliche Ausgangsposition

Hannes Wimmer kommt in seiner Studie zu dem Schluss, dass die berufliche Stellung der GastarbeiterInnen relativ niedrig war. Besonders aufgrund der Herkunft aus agrarischen Gebieten (68,7% der befragten Personen kamen ursprünglich aus ländlichen Regionen) verfügten viele MigrantInnen nicht über industrielle Berufserfahrung. So waren ungefähr 27% der ausländischen ArbeiterInnen in ihrem Heimatland in der Landwirtschaft tätig. Bei den in einer Großstadt aufgewachsenen Personen war der Anteil der FacharbeiterInnen vor der Migration höher, als bei jenen, die am Land aufgewachsen waren. Nur rund 15% der Befragten gaben an, dass sie Industrieerfahrung hatten, bevor sie nach Österreich einwanderten. Auch der Anteil der Arbeitslosen und Hausfrauen war vergleichsweise hoch: so haben fast 30% der Befragten in ihrem Heimatland keinen spezifischen Beruf ausgeübt, dies trifft speziell auf Frauen zu (insgesamt gaben 60% der befragten Frauen an keinem Beruf nachgegangen zu sein). Die berufliche Position wurde natürlich

141 Vgl. Leitner 1983, S. 32

142 Bauböck 1986, S. 203

143 Vgl. Leitner 1983, S. 30ff

144 Vgl. Ebd., S. 29

145 Vgl. Bauböck 1986, S. 204

von der Schulbildung der Eingewanderten beeinflusst. Mit einem niedrigeren Bildungsniveau sanken die Qualifizierungschancen in Österreich.¹⁴⁶

3.9.3 Branchen und Tätigkeiten

Ausländische Arbeitskräfte wurden vor allem in Branchen eingesetzt, in denen kaum FacharbeiterInnen gebraucht wurden, weswegen sie meist als HilfsarbeiterInnen oder angeleitete ArbeiterInnen in Niedriglohnsparthen arbeiteten. Oft gab es für jene Berufe zu wenig österreichische Arbeitskräfte.¹⁴⁷ So schreibt ein Arbeitskreis des 8. Bundeskongresses des Österreichischen Gewerkschaftsbundes im Jahr 1975:

Die Beschäftigung von Gastarbeitern in wenig beliebten Berufen, die schmutzig, anstrengend, gefährlich und schlecht bezahlt waren und sind, hat den sozialen Aufstieg eines bedeutenden Prozentsatzes der österreichischen Arbeitnehmer ermöglicht.¹⁴⁸

GastarbeiterInnen übten also meist Tätigkeiten aus, für die sich keine österreichischen Arbeitskräfte fanden, oft auch aufgrund des sehr geringen Sozialprestiges. Dadurch war den ausländischen ArbeiterInnen eine bestimmte Anzahl an Arbeitsplätzen gesichert, selbst während wirtschaftlichen Krisenzeiten.¹⁴⁹

Die Tätigkeiten waren geprägt durch Nacht- und Schichtarbeit, Überstunden, schwere körperliche Anstrengung, Eintönigkeit, Lärm und Zeitdruck. Nicht außer Acht zu lassen sind außerdem das gesundheitliche Risiko und die Unfallgefährdung, denen viele GastarbeiterInnen auf ihrem Arbeitsplatz ausgesetzt waren.¹⁵⁰ Wimmer weist darauf hin, „(...) daß in den wichtigsten Branchen mit Ausländerbeschäftigung überdurchschnittlich hohe Belastungswerte für unangenehme Umgebungseinflüsse am Arbeitsplatz nachgewiesen werden können.“¹⁵¹ Zu jenen Branchen zählten hauptsächlich Bau, Metall, Textil, Chemie und andere Industrie.¹⁵² Da die ArbeiterInnen normalerweise auch keine betriebsspezifische Ausbildung erhielten, blieben sie leicht austauschbar. Außerdem waren die Chancen auf Weiterbildung, und somit eine höhere Position und besseren Arbeitsplatz zu bekommen, sehr gering.¹⁵³ Neben den schlechten Arbeitsbedingungen und

146 Vgl. Wimmer 1986 (a), S. 242f

147 Vgl. Bakondy 2017, S. 115

148 Spira 1982, zitiert nach Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 9

149 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 9

150 Vgl. Bakondy 2017, S. 115

151 Wimmer 1986 (a), S. 249

152 Vgl. Ebd., S. 251

153 Vgl. Pelger 2009, S 49

gesundheitlichen Risiken waren die Löhne der ausländischen ArbeiterInnen im Durchschnitt relativ niedrig. So verdienten 50% der GastarbeiterInnen monatlich netto weniger als 7.500 Schilling, Frauen sogar nur 6.000 Schilling.¹⁵⁴

Tabelle 4: Ausländische Arbeitskräfte nach Wirtschaftsbranchen in Prozent:¹⁵⁵

	1964	1973	1980	1983
Land- und Forstwirtschaft	4,3	1,5	1,8	2
Industrie und Gewerbe	84,5	74,2	61	55,7
Bauwesen	32,2	19,8	10	10
Metallindustrie	16,4	20,5	16,9	13,5
Textilindustrie	10,2	8,3	7	6,6
Dienstleistungen	11,1	24,3	37,1	42,4
Gesamt	14.385 Personen	226.383 Personen	176.282 Personen	145.347 Personen

Die Konzentration ausländischer Arbeitskräfte in gewissen Branchen und Berufe hebt die Bedeutung der GastarbeiterInnen besonders hervor. Innerhalb der Wirtschaftsbranche Industrie und Gewerbe waren die Bauwirtschaft, die Metallindustrie und die Textilindustrie jene Branchen, in denen der Großteil ausländischer Arbeitskräften tätig war. Mit der Zeit verteilten sich jedoch die ausländischen ArbeiterInnen über die Wirtschaftsbereiche. Besonders auffallend ist der Rückgang im Bereich Industrie und Gewerbe. Stattdessen stieg die Ausländerbeschäftigung im Dienstleistungssektor deutlich an.¹⁵⁶ Mit zunehmender Ausländerbeschäftigung nahm auch der Anteil an ausländischen ArbeiterInnen gemessen an der Gesamtbeschäftigung der Branche zu. Nach einer Veröffentlichung des ÖGB waren im Jahr 1981 22,2% der Gesamtbeschäftigten der Textilindustrie, 17,8% des Beherbergungs- und Gaststättengewerbe, 15,7 der Lederindustrie ausländische ArbeiterInnen.¹⁵⁷

154 Vgl. Wimmer 1986, S. 255

155 Vgl. Biffi 1986, S. 43

156 Vgl. Ebd., S. 42f

157 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 12

Tabelle 5: „Berufliche Position im Betrieb nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft.“¹⁵⁸

berufliche Position	ungelehrte unselbstständige Beschäftigte insgesamt	Mann	Frau	Jug.	Türk.
ungelehrte Arbeiter	44,9	39,6	56,6	42,8	50
angelernte Arbeiter	37,2	37,8	36	37,8	35,7
Facharbeiter	14	18,3	4,8	15,1	11,2
leitende Position	2,2	2,7	1,1	2	2,7
Angestellte	1,6	1,7	1,5	2,1	0,4

Wie in der Tabelle zu erkennen, war fast die Hälfte der ausländischen Beschäftigten als ungelernete ArbeiterInnen tätig. Nur ein sehr kleiner Anteil konnte eine leitende Positionen einnehmen oder als Angestellte/r arbeiten. Mit nur 14% war auch der Anteil der FacharbeiterInnen gering. Insgesamt ist auffallend, dass Frauen schlechtere Positionen am Arbeitsmarkt einnahmen als Männer. Wimmer verweist auch auf die Dequalifizierung vieler ausländischer ArbeiterInnen. Ungefähr die Hälfte jener GastarbeiterInnen, die ursprünglich als FacharbeiterInnen angeworben worden waren, wurde herabgestuft. Hingegen gelang nur den wenigsten (rund 10%) der berufliche Aufstieg.¹⁵⁹

3.10 Schulische Fördermaßnahmen

Mit Zunahme der Wanderung der GastarbeiterInnen, beschäftigten sich internationale Organisationen vermehrt mit dem Thema Schule und Ausbildung der ausländischen Kinder. Um den Schuleintritt zu erleichtern und die Chancen auf gute Bildung zu erhöhen, riet die UNESCO 1972 dazu, Unterricht in der jeweiligen Muttersprache abzuhalten. Bei einer Sonderkonferenz über die „Bildung und Erziehung von Wanderarbeitnehmern“ im Jahr 1974 wurde auch der zweisprachige Unterricht vorgeschlagen. Angesichts dieser Empfehlungen wurden auch in Österreich diverse Maßnahmen zur Förderung in der Schule gesetzt.¹⁶⁰

Im Jahr 1970 beschäftigte sich die Schulbehörde in einer Konferenz der Landesschulinspektoren zum ersten Mal mit „Schulproblemen der Gastarbeiterkinder.“ Dazu wurde vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine erste Erhebung der Anzahl der ausländischen SchülerInnen in den allgemeinen Pflichtschulen unternommen. So wollte man sich einen Überblick verschaffen, wie

158 Wimmer 1986 (a), S. 244

159 Vgl. Ebd., S. 243f

160 Vgl. Seifert 1978, S. 6f

viele ausländische Kinder Zusatzunterricht benötigten. Drei Jahre später wurde vom Ministerium eine „gesamtösterreichische Enquete über die Ausbildung und Fortbildung der Gastarbeiter sowie über die Schulausbildung ihrer Kinder“ veranstaltet, worauf dann die „Informations- und Koordinierungsstelle für die Behandlung der schulischen Probleme der Gastarbeiterkinder“ errichtet wurde.¹⁶¹ Außerdem wurden seit dem Schuljahr 1973/74 gesamtösterreichische Schulstatistiken erhoben, da zwar seit 1971 durch das Bundesministerium für Soziale Verwaltung die Beschäftigungsquoten ausländischer ArbeiterInnen aufgezeichnet wurden, allerdings die Zahlen der Familienangehörigen nicht genau erfasst wurden.¹⁶²

Die spezifischen Fördermaßnahmen waren je nach Bundesland sehr verschieden, die Schwerpunkte wurden jedoch in Wien und Vorarlberg gelegt,¹⁶³ da sich dort, wie bereits erwähnt, die meisten ausländischen ArbeiterInnen niedergelassen hatten. Mit der vierten Schulorganisationsgesetznovelle wurden zwei Schulversuche eingeführt: Einerseits der Förderunterricht in Deutsch, andererseits der muttersprachliche Zusatzunterricht.¹⁶⁴

In den Förderkursen sollte „(...)Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache zum Erwerb einer besseren Verständigungs- und Ausdrucksfähigkeit verholfen werden und durch diese Maßnahme die Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft gefördert werden.“¹⁶⁵ In Wien und Niederösterreich wurde der Förderunterricht 1971 eingeführt, in Salzburg und Vorarlberg ein Jahr später. Das Stundenausmaß betrug zwei bis drei Wochenstunden, die meistens vormittags während des regulären Unterrichts abgehalten wurden. Oft fand der Förderkurs während des Religionsunterrichtes oder Englischunterrichtes statt, an dem der Großteil der ausländischen SchülerInnen nicht teilnahm. Die zwischen acht und zwölf Kinder großen Gruppen wurden eher nach den Deutschkenntnissen eingeteilt und nicht nach dem Alter.¹⁶⁶ Es nahmen nicht nur türkische und jugoslawische SchülerInnen an dem Förderunterricht teil, sondern auch andere Nationalitäten waren vertreten. Da die Kurse von den einzelnen Landesschulbehörden als Schulversuch verschieden durchgeführt wurden, gab es keine einheitliche Modellbeschreibung.¹⁶⁷ In Wien nahmen 1975 beispielsweise 2.300 ausländische SchülerInnen einmal wöchentlich an einem Deutschkurs teil.¹⁶⁸

161 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 32

162 Vgl. Seifert 1978, S. 7

163 Vgl. Ebd.

164 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 32

165 Fischer 1986, S. 316

166 Vgl. Seifert 1978, S. 65

167 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 32

168 Vgl. Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 1976, S. 60

Gero Fischer nannte allerdings einige Kritikpunkte. Einerseits sei das Stundenausmaß von zwei bis drei Stundenganz und gar nicht ausreichend gewesen, um die Kinder ernsthaft zu fördern, andererseits sei auch der Inhalt der Förderkurse zu hinterfragen. Um den Anforderungen des Deutschunterrichtes des österreichischen Lehrplanes gerecht zu werden, lehrte man vor allem Rechtschreibung, Grammatik oder Aussprache und weitere Sozialisationshilfen wurden leider vernachlässigt. Als LehrerInnen des Förderunterrichtes wurden meist die normalen KlassenlehrerInnen eingesetzt, sie hatten also keine besondere pädagogische Ausbildung. Deswegen begannen einige sich selbst zu organisieren und Fortbildungen zu veranstalten.¹⁶⁹

Insgesamt erhielten jedoch nur sehr wenige ausländische Kinder die Möglichkeit, Förderunterricht in Deutsch zu besuchen, aufgrund eines Schulorganisationsgesetzes, welches besagte, dass in höchstens 10% der Volks- und Hauptschulen eines Bundeslandes Schulversuche abgehalten werden dürfen. Ein Großteil der jugoslawischen und türkischen Kinder erhielt also keinen zusätzlichen Sprachunterricht.¹⁷⁰ Helga Matuschek forderte deswegen 1982 die Schulversuche abzuschaffen und stattdessen Deutschunterricht für Kinder, welche kein oder kaum Deutsch sprachen, zu institutionalisieren. Dabei hätte man die speziellen Situationen, unter denen türkische und jugoslawische Kinder in Österreich eine Schule besuchten, besser berücksichtigen müssen. Einerseits konnten viele von ihren Eltern aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht ausreichend unterstützt werden, andererseits beherrschten die ausländischen Kinder teilweise ihre Muttersprache nicht.¹⁷¹

Nachdem die „Gemischte Kommission“ beim Bundesministerium für Auswärtige Angelegenheiten eingerichtet wurde, welche sich ursprünglich über den Arbeitsmarkt und arbeitsrechtliche Fragen beriet, erkannte man auch die Wichtigkeit der sozialen Fragen der GastarbeiterInnen und ihrer Familien. Deswegen bildete man 1974 eine eigene Expertengruppe, die sich mit der schulischen Bildung der Gastarbeiterkinder beschäftigte. Diese bestand sowohl aus österreichischen als auch jugoslawischen Schulfachleuten und bemühte sich um die Einführung eines muttersprachlichen Unterrichtes, welcher dann erstmals 1975 für jugoslawische SchülerInnen in Pflichtschulen angeboten wurde. Im Jahr darauf wurde auch eine „Gemischte österreichisch-türkische Expertenkommission“ ins Leben gerufen, welche sich dem türkischen Zusatzunterricht annahm. Dieser wurde dann im Schuljahr 1976/77 eingeführt.¹⁷² In den beiden Modellbeschreibungen, nach denen der Zusatzunterricht abgehalten wurde, wurden die Ziele folgendermaßen definiert:

169 Vgl. Fischer 1986, S. 316

170 Vgl. Matuschek 1982, S. 22f

171 Vgl. Ebd., S. 23f

172 Vgl. Seifert 1978, S. 8f

Die Schüler sollen Gelegenheit erhalten, ihre Muttersprache zu pflegen und weiterzuentwickeln sowie Kenntnisse über ihr Heimatland zu erwerben, um nach ihrer späteren Rückkehr in die Heimat ohne Schwierigkeiten ihre schulische Ausbildung fortsetzen können.¹⁷³

Die LehrerInnen des Zusatzunterrichts stammten aus dem jeweiligen Herkunftsland und mussten entsprechende Qualifikationen nachweisen. Außerdem stellten die Türkei und Jugoslawien die Unterrichtsmittel zur Verfügung, allerdings wurden die Schulbücher von einer Sachverständigenkommission des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst kontrolliert bevor sie für den Unterricht in Österreich zugelassen wurden. So sollte überprüft werden, ob die Inhalte den österreichischen schulrechtlichen Vorschriften entsprachen. Die Türkei und Jugoslawien erstellten Lehrprogramme, welche dann mit dem österreichischen Lehrplan abgestimmt wurden.¹⁷⁴ Matuschek verweist allerdings auf die unterschiedlichen Ansichten von Kultur- und Bildungspolitik, welche die Türkei und Jugoslawien gegenüber Österreich hatten. Somit sei dieser Unterricht trotz der Begutachtung der Unterrichtsmaterialien „außerhalb der Kontrolle der österreichischen Schulverwaltung“ gewesen.¹⁷⁵

In der ersten und zweiten Schulstufe erhielten die Kinder sowohl heimatkundlichen Unterricht, als auch Sprachunterricht, ab der dritten Schulstufe kam Sachunterricht hinzu. Die beiden Modelle für jugoslawische und türkische Kinder wichen in einigen Punkten voneinander ab. Türkische SchülerInnen wurden zusätzlich auch in Religion und Moral unterrichtet. Außerdem umfasste der muttersprachliche Zusatzunterricht bei jugoslawischen Kindern drei bis fünf Wochenstunden, während türkische Kinder vier bis sechs Wochenstunden unterrichtet wurden.¹⁷⁶

Auf Antrag des Schulleiters konnte der muttersprachliche Zusatzunterricht stattfinden, sobald mindestens sieben Kinder einer Nation die Schule besuchten und sich für die Teilnahme am Zusatzunterricht meldeten, welche prinzipiell freiwillig war. Im Jahr 1981 erhielten 55% der jugoslawischen und 40% der türkischen Kinder muttersprachlichen Zusatzunterricht.¹⁷⁷ Laut Fischer war Vorarlberg das Bundesland, welches am öftesten muttersprachlichen Zusatzunterricht anbot. Dort erhielten 1984 83,1% der ausländischen Kinder diesen Unterricht.¹⁷⁸ Vorarlberg ist insgesamt als Vorreiter des muttersprachlichen Unterrichtes zu sehen, denn bereits 1972 setzte man dort

173 Vgl. Seifert 1978, S. 67

174 Vgl. Ebd., S. 8

175 Matuschek 1982, S. 26

176 Vgl. Seifert 1978, S. 67f

177 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 33

178 Vgl. Fischer 1986, S. 313

ausländische LehrerInnen ein, welche Zusatzunterricht in Serbokroatisch, Türkisch und Slowenisch gaben. Diese hatten in ihrer Heimat als LehrerInnen gearbeitet und kamen als GastarbeiterInnen nach Österreich, um einen anderen Beruf auszuüben, bei dem sie mehr Geld verdienen konnten.¹⁷⁹

Allerdings ergaben sich einige Probleme hinsichtlich des muttersprachlichen Zusatzunterrichtes: Eine Herausforderung stellte die Frage nach der Muttersprache der jugoslawischen Kinder dar. So konnte es passieren, dass keine Rücksicht auf die ethnische Herkunft der Kinder genommen wurde und sie einfach mit serbokroatischem Material unterrichtet wurden, da dies die größte Gruppe der jugoslawischen SchülerInnen war.¹⁸⁰ Beispielsweise waren von den 1018 jugoslawischen SchülerInnen, die im Schuljahr 1975/76 in Wien muttersprachlichen Zusatzunterricht erhielten, 740 serbischer Herkunft.¹⁸¹ Für die nicht serbokroatisch sprechenden nationalen Gruppen, wie beispielsweise die AlbanerInnen, MazedonierInnen oder SlowenInnen, war die Situation also besonders schwierig, da sie meist neben ihrer Muttersprache noch Serbokroatisch und Deutsch lernen mussten. Auch kurdische Kinder aus der Türkei standen vor demselben Problem. Viele Kinder bekamen also gar nicht die Möglichkeit, muttersprachlichen Zusatzunterricht zu erhalten, da sie einer kleineren Minderheit angehörten und die Teilnehmerzahl zu gering war, so dass kein Kurs zustande kommen konnte.¹⁸²

Kritisch wurde auch gesehen, dass der muttersprachliche Zusatzunterricht nicht mit anderen Schulversuchen oder anderen Unterrichtsgegenständen koordiniert wurde. So wurden die Kinder aus dem regulären Unterricht herausgenommen, wodurch sie natürlich Stoff aus anderen Fächern versäumten, was von einigen LehrerInnen nicht angenommen wurde. Infolgedessen wollten diese die SchülerInnen nicht für den muttersprachlichen Zusatzunterricht aus ihrer Klasse nehmen lassen, da sie ihren Unterricht als wichtiger ansahen.¹⁸³

Als besonders problematisch war die Situation der LehrerInnen anzusehen, die den Zusatzunterricht abhielten. Wie bereits erwähnt, kamen diese aus dem jeweiligen Herkunftsland, weswegen ihre Deutschkenntnisse oft unzureichend waren. Da die ausländischen LehrerInnen in Sonderverträgen auf je ein Jahr angestellt waren und meist an mehreren Schulen unterrichteten, waren sie kaum im Lehrkörper und in den Schulen integriert und hielten wenig Kontakt mit den österreichischen KollegInnen. Außerdem hatten beide Seiten keinen Einblick in den jeweils anderen Unterricht.¹⁸⁴

Fischer weist darauf hin, dass einige LehrerInnen ihren Unterricht für die Verbreitung politischer Inhalte missbraucht hätten:

179 Vgl. Seifert 1978, S. 7

180 Vgl. Fischer 1986, S. 323

181 Vgl. Seifert 1978, S. 79

182 Vgl. Matuschek 1982, S. 27; Fischer 1986, S. 323ff

183 Vgl. Fischer 1986, S. 324

184 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 36

Besonders was die – bisher gültigen - türkischen Lehrpläne betrifft, sind der Entwicklung nationalistischer, irrationaler Haltungen, der Entwicklung von Vorurteilsmustern Tür und Tor geöffnet, was von den Lehrern mit entsprechendem Bewußtsein auch weidlich ausgenützt wird. Toleranz und solidarisches Lernen sowie bewußte Auseinandersetzung mit der erlebten Umwelt bestimmen daher in der Regel die Unterrichtspraxis nicht.¹⁸⁵

Auch Matuschek zweifelt an den ausländischen LehrerInnen, da diese oft zu politischen Zwecken von den ausländischen Ministerien ausgesucht wurden.¹⁸⁶ So berichtete Fischer von türkischen LehrerInnen, die „(...) den Unterricht zu nationalistischen, chauvinistischen und faschistischen Beeinflussungen der Kinder und zur Kontrolle der politischen Einstellung der Eltern mißbrauchen.“¹⁸⁷ Auch die Verwendung von Einschüchterung, Drohungen oder Schlägen als disziplinäre Methoden seien keine Seltenheit gewesen.

Hinzu kam noch das Unterrichtsmaterial, welches nicht an die gegebenen Verhältnisse der SchülerInnen angepasst wurde und so oft viel zu schwierig für diese war. Dadurch, dass die ausländischen LehrerInnen meist weder sprachlich noch didaktisch auf ihre Funktion vorbereitet wurden, waren viele mit dem Unterricht überfordert. Darüber hinaus war das Stundenausmaß nicht ausreichend, um die Lehrziele zu erreichen, Fischer bezeichnete sie sogar als „überzogen und realitätsfremd“.¹⁸⁸ Zusätzlich zum Deutsch-Förderkurs und dem muttersprachlichen Zusatzunterricht gab es noch einige andere besondere Formen des Förderunterrichts:

Eine besondere Form des Förderunterrichts in Deutsch war die sogenannte „Bunte Klasse“. Der Name kam daher, dass Kinder verschiedenster Nationalitäten bunt zusammengewürfelt wurden. Um Diskriminierung zu vermeiden, distanzierte man sich von dem Namen „Gastarbeiterklassen“.¹⁸⁹ Seit dem Schuljahr 1973/74 wurden die „Bunten Klassen“ als Schulversuch an einigen Schulen in Salzburg eingeführt. Sobald die SchülerInnen gut genug Deutsch gelernt hatten, um dem Unterricht in den „normalen“ Klassen folgen zu können, wurden sie dorthin versetzt und in eine entsprechenden Schulstufe eingegliedert. Dies war jedoch frühestens nach sechs Monaten möglich.¹⁹⁰ Grundsätzlich war das Projekt für SchülerInnen von der 2. bis zur 9. Schulstufe gedacht; SchulanfängerInnen wurden auch ohne Deutschkenntnisse in die erste Klasse eingewiesen. In der

185 Vgl. Fischer 1986, S. 325

186 Vgl. Matuschek 1982, S. 26

187 Vgl. Fischer 1986, S. 326

188 Vgl. Ebd., S. 322

189 Vgl. Ebd., S. 318

190 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 33

„Bunten Klasse“ wurden die SchülerInnen in Fächern wie Sprach-, Sprecherziehung, Rechtschreiben, Lesen, Mathematik, Gestalten und Sachbegegnung im Ausmaß von 22 Gesamtwochenstunden unterrichtet.¹⁹¹

Allerdings blieb die „Bunte Klasse“ nicht ohne Kritik. Tatsächlich verbrachten die Kinder im Durchschnitt zwei Jahre in der „Bunten Klasse“ und nicht wie vorgesehen sechs Monate. Außerdem würde die Segregation der ausländischen Kinder in eigenen „Ausländerklassen“ nicht zur Integration beitragen, sondern das Gegenteil bewirken. Auch die Größe der Klassen war nicht ideal. Statt 25 bis 30 SchülerInnen hätte man die Anzahl auf zwölf Kinder beschränken sollen. Da weiters die LehrerInnen nicht spezifisch ausgebildet waren, sah Fischer das Projekt als „unbefriedigend“.¹⁹² Ottokar Seifert hingegen betonte die positiven Aspekte dieses Projektes, welche der Landesschulrat für Salzburg erkannte. Die „Bunte Klasse“ sei nicht nur vorteilhaft für die SchülerInnen gewesen, welche so schonend in ihr neues Umfeld eingeführt werden konnten, sondern auch für die LehrerInnen, die oft durch die ausländischen Kinder in den Regelklassen überfordert waren, da es an Materialien, Ausbildung und Zeit fehlte. In der „Bunten Klasse“ konnten sie besser auf die SchülerInnen eingehen und auch die Zusammenarbeit mit den Eltern sei erleichtert worden.¹⁹³

Eine weitere besondere Form des Förderunterrichtes war die sogenannte „Auffangklasse“, welche als Schulversuch in Vorarlberg eingeführt wurde. Dort sollten jene Kinder unterrichtet werden, die während der Pflichtschulzeit nach Österreich kamen. Diese „Seiteneinsteiger“ kannten manchmal ihre eigene Muttersprache nicht vollständig oder waren Analphabeten. In den „Auffangklassen“ erhielten sie nicht nur Unterricht in Deutsch, sondern auch in anderen Gegenständen im Ausmaß von 16 bis 18 Wochenstunden.¹⁹⁴

Seit 1980 wurden in Wien in Volksschulen und seit 1981/82 auch in Hauptschulen BegleitlehrerInnen eingesetzt. Diese zusätzlichen LehrerInnen sollten beim schnellstmöglichen Erwerb der deutschen Sprache behilflich sein. Entweder arbeiteten sie mit den KlassenlehrerInnen zusammen oder unterrichteten räumlich getrennt, parallel zum eigentlichen Unterricht. So waren im Schuljahr 1981/82 im Volksschulbereich 16 LehrerInnen an 42 Schulen tätig, die 86 Gruppen mit insgesamt 890 SchülerInnen betreuten. Im Hauptschulbereich wurden zwölf BegleitlehrerInnen an 30 Schulen in 51 Gruppen mit einer Anzahl von 425 SchülerInnen eingesetzt.¹⁹⁵

Jedoch wurde auch dieser Schulversuch kritisiert. Das größte Problem stellten die LehrerInnen selbst dar, denn diese waren kaum auf ihre Aufgaben vorbereitet und bekamen auch keine spezifische Ausbildung. Es mangelte darüber hinaus an passendem Unterrichtsmaterial. Da die

191 Vgl. Seifert 1978, S. 65

192 Vgl. Fischer 1986, S. 318f

193 Vgl. Seifert 1978, S. 66

194 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 33f

195 Vgl. Ebd., S. 34

BegleitlehrerInnen meist an mehreren Schulen gleichzeitig tätig waren, wurden sie einerseits oft nicht in den Lehrkörper integriert, andererseits konnten die fünf Wochenstunden pro Klasse nicht optimal verteilt werden, so dass in der Regel gleich mehrere Stunden zusammengefasst wurden. Des öfteren standen auch keine geeigneten Räumlichkeiten für die Intensivkurse zur Verfügung. Schwierigkeiten bereitete außerdem die Tatsache, dass die Kinder aus dem Regelunterricht herausgenommen werden mussten, um am Förderkurs teilnehmen zu können, wodurch natürlich viele Stunden versäumt wurden.¹⁹⁶

Aufgrund der ungünstigeren Startbedingungen, mit denen ausländische Kinder im Gegensatz zu einheimischen in das österreichische Schulsystem eintreten, waren Fördermaßnahmen außerordentlich wichtig. Oft konnten die Eltern nicht die notwendige Hilfestellung leisten und ihre Kinder dementsprechend bei den Schulaufgaben unterstützen oder beim Lernen zur Seite stehen. Auch Nachhilfestunden waren meist nicht leistbar und es gab kaum Möglichkeiten gemeinsam mit inländischen MitschülerInnen zu lernen. Gerade deswegen muss noch einmal die Bedeutung der Fördermaßnahmen seitens der Schule hervorgehoben werden.¹⁹⁷

Die oben genannten Fördermaßnahmen sollten den ausländischen Kindern einerseits helfen, sich zu integrieren, andererseits auf die Reintegration in die Gesellschaft ihres Heimatlandes vorbereiten. Ein Vertreter des Wiener Stadtschulrates kommentierte dies folgendermaßen:

Die schulischen Maßnahmen zeichnen sich durch eine Doppelstrategie der Prinzipien 'Integration' und 'Reintegration' aus: Unter dem Prinzip 'Integration' sind alle jene Maßnahmen zu verstehen, die zu einer raschen und möglichst problemlosen Eingliederung der Schüler in das Regelschulwesen führen, wie z.B. sprachliche Förderkurse, Projekt-Begleitlehrer,

...

Maßnahmen der 'Reintegration' zielen darauf ab, den Schüler mit all jenen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, die eine möglichst problemlose Wiedereingliederung in seiner Heimat gestatten, wie z.B. der 'muttersprachliche Zusatzunterricht'.¹⁹⁸

Das allgemeine schulpolitische Ziel der Integration und Reintegration wurde allerdings stark von den Grundsätzen der Ausländerbeschäftigungspolitik gesteuert. Auch nach dem Anwerbestopp wollte man nicht wahrhaben, dass ein großer Teil der GastarbeiterInnen und deren Kinder sich dauerhaft in Österreich niederlassen würden. Deswegen waren die Fördermaßnahmen nur auf das

196 Vgl Fischer 1986, S. 317f

197 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 31

198 Weidinger 1982, S. 21, zitiert nach Fischer 1986, S. 308

Notwendigste beschränkt, nämlich auf das Erlernen der deutschen Sprache. Sprache allein reichte aber nicht aus, um Kinder zu integrieren. Laut der Sozialwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft fehlte der interkulturelle Ansatz. Man hätte auf die Lebenssituation der ausländischen Kinder eingehen müssen und besser auf ihre Bedürfnisse bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten reagieren müssen.¹⁹⁹

Auch Fischer kritisierte 1986, dass die Schulpolitik die Problematik und Herausforderungen der Integration und Reintegration auf die Sprachenfrage beschränkte und dass die Ausländerpolitik den Aufenthalt der ausländischen ArbeiterInnen noch immer als vorübergehend ansah, wodurch die schulischen Fördermaßnahmen einen provisorischen Charakter gehabt hätten.²⁰⁰

Die Fördermaßnahmen, welche eingerichtet worden waren, waren sowohl in der Organisation als auch in der Durchführung unzulänglich. Wie bereits erwähnt, gab es etliche Probleme und Kritikpunkte. Beispielsweise war noch zu bemängeln, dass Fördermaßnahmen oft nur in Ballungszentren angeboten wurden. Da es sich außerdem nur um Schulversuche handelte, bestand kein Anspruch auf Fördermaßnahmen, weswegen nicht alle SchülerInnen die Möglichkeit hatten, in irgendeiner Weise gefördert zu werden (siehe Tabelle 6). Insgesamt sah man sowohl die Deutsch-Förderkurse als auch den muttersprachlichen Zusatzunterricht als nicht ausreichend genug, um den Kindern Deutsch oder ihre Muttersprache so gut beizubringen, dass sie auf das Berufsleben vorbereitet waren.²⁰¹

199 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 34

200 Vgl. Fischer 1986, S. 308

201 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 35

Tabelle 6: Zahlen von SchülerInnen aus Jugoslawien und der Türkei zum Förderunterricht nach Bundesländern:²⁰²

Bundesland	Förderunterricht Deutsch	Muttersprachlicher Zusatzunterricht		
		jugoslawische Kinder		Türkische Kinder
	1975/76	1976	1978	1978
Burgenland	-	-	-	-
Kärnten	-	-	47	-
Niederösterreich	71	-	315	205
Oberösterreich	-	135	121	53
Salzburg	207	61	176	32
Steiermark	-	-	-	-
Tirol	216	-	83	100
Vorarlberg	234	555	644	499
Wien	2300	1018	1574	206
Gesamt	3028	1769	2960	1095

Wie man in Tabelle 6 erkennen kann, gab es in einigen Bundesländern gar keinen Förderunterricht, da dort möglicherweise die Anzahl der ausländischen SchülerInnen zu gering war. Wien und Vorarlberg waren die Bundesländer, in denen die Anzahl der türkischen und jugoslawischen SchülerInnen, die Förderunterricht erhielten, am größten war.

Wie oben erwähnt, war die fehlende LehrerInnenausbildung, sowohl der in- als auch ausländischen LehrerInnen, eine Schwierigkeit. Die Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft hob allerdings im Jahr 1983 erste Modellversuche an den Pädagogischen Akademien Feldkirch und Salzburg hervor. Außerdem gab es eine (!) Vorlesung an der Pädagogischen Akademie in Wien und Seminare zur Lehrerfortbildung am Pädagogischen Institut in Wien. Aufgrund des Mangels an Angebot zur Aus- und Fortbildung ist es nicht verwunderlich, dass viele LehrerInnen mit dem Umgang der ausländischen Kinder überfordert waren. Es bildete sich eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft von LehrerInnen in Wien, die mit dem Pädagogischen Institut zusammenarbeitete, um beispielsweise Unterrichtsmaterialien zu erstellen oder schulische Initiativen ins Leben zu rufen. In kleineren Städten und Orten war die Fortbildung der LehrerInnen noch schwieriger.²⁰³

Den LehrerInnen fehlte es oft an geeigneten Unterrichtsmaterialien, um ihre ausländischen SchülerInnen entsprechend zu fördern und zu unterstützen. Allerdings wurden auch Handbücher für LehrerInnen herausgegeben, beispielsweise „Ausländische Schüler – Hilfen für den Lehrer“ von

202 Vgl. Matuschek 1982, S. 25

203 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 36

Erich Rabitsch. In der zweibändigen Schriftenreihe aus den Jahren 1982 und 1983 sollten den LehrerInnen nicht nur unterrichtspraktische Hilfen gegeben werden, sondern auch methodisch-didaktische Ratschläge. Des Weiteren wurden landeskundliche Informationen zu den Entsendeländern geboten, sowieso Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in jenen Ländern dargestellt, um den LehrerInnen einen besseren Einblick zu bieten.²⁰⁴ Insgesamt, waren jedoch die Unterrichtsmittel, besonders für die Deutsch-Förderkurse, nicht ausreichend oder ungeeignet und wurden deswegen von den LehrerInnen nicht immer verwendet.²⁰⁵

Neben der Problematik mit den LehrerInnen stellte sich auch der Kontakt zwischen Eltern und LehrerInnen als Herausforderung heraus. Oft waren diese viel zu wenig über das österreichische Schulsystem informiert und konnten ihre Kinder auch nicht unterstützen, wie beispielsweise bei den Hausübungen helfen, da sie selber zu wenig Deutsch sprachen. Informationsblätter zu Schulangelegenheiten waren häufig in einem formalen Stil verfasst, der für viele ausländische Eltern schwer verständlich war.²⁰⁶ Dabei wurde gerade die interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Einheimischen und AusländerInnen als besonders wichtig angesehen:

Die aus 'interkulturellen' Konflikten sich ergebenden Unsicherheiten ausländischer wie inländischer Schüler können nur gemildert werden, wenn die verschiedenen Sozialisationsinstanzen – hier die Schule, die Eltern der Gastarbeiterkinder, aber auch die der österreichischen Kinder – die interkulturelle Situation mit ihren Konfliktmöglichkeiten erkennen und begreifen und in die Gestaltung des Schulunterrichts bewußt einbeziehen.²⁰⁷

Fischer betonte noch die Notwendigkeit der Integration der ausländischen LehrerInnen für einen interkulturellen Unterricht²⁰⁸ und war der Meinung, dass interkulturelle Erziehung erforderlich gewesen wäre, um die Defizite der Beschulungspolitik auszugleichen.²⁰⁹ Bei der Ausbildung der ausländischen LehrerInnen sollte besonders darauf Acht gegeben werden, dass sie sowohl in Deutsch als auch der jeweiligen Sprache über ausreichende Kenntnisse verfügen. Durch dauerhafte Anstellungen könnten sie auch leichter in die Schulen eingebunden werden, wodurch sie dann eher als Bezugspersonen für die ausländischen Kinder zur Verfügung stehen könnten.²¹⁰ Fischer macht auch darauf aufmerksam, dass die österreichische Haltung zur türkischen Diskriminierungspolitik

204 Vgl. Rabitsch 1982, S. 5; Rabitsch/ Wich-Fähndrich 1983, S. 5ff

205 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 37

206 Vgl. Fischer 1986, S. 309

207 Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 35

208 Vgl. Fischer 1986, S. 328

209 Vgl. Ebd., S. 330

210 Vgl. Matuschek 1983, S. 29

gegenüber den Kurden zu hinterfragen sei. So gab es weder Kurdischunterricht, noch Erklärungen für kurdische Kinder in ihrer Muttersprache. In den von der Türkei zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien blieb die kurdische Identität komplett unerwähnt. Dies hätte im Rahmen der Schulversuche nicht unterstützt oder verheimlicht werden dürfen.²¹¹

Ungefähr zehn Jahre nach Einführung der Fördermaßnahmen kam die Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft zum Schluss, dass diese nicht die erhofften Erfolge gezeigt hatten und sich die Situation nicht wirklich verbessert hatte. Die gesetzten Maßnahmen griffen also nicht, wie man sich erhofft hatte:²¹²

Trotz der Förderungsmaßnahmen hat sich aber an der Situation der Gastarbeiterkinder in den Pflichtschulen seit den siebziger Jahren nicht viel geändert. Vor allem: Es fehlt ein pädagogisches Konzept, das die besondere Situation der Gastarbeiterkinder und die interkulturelle Situation in der Schule ausreichend berücksichtigt.²¹³

Auch Fischer spricht von „schwerwiegenden Defiziten“ hinsichtlich der Bildungspolitik der ausländischen Kinder und hebt sowohl die Wichtigkeit der interkulturellen Erziehung, als auch der Förderung von Zweisprachigkeit hervor.²¹⁴ Außerdem würden Erfahrungsberichte und Auswertungen der Schulversuche fehlen.²¹⁵ Welche gravierenden Folgen die nicht greifenden Maßnahmen mit sich bringen sollten, sagte die Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft schon im Jahr 1983 hervor. Sie prophezeite aussichtslose Perspektiven für einen großen Teil der ausländischen Kinder und Jugendlichen:

Der geringe Schulerfolg der großen Mehrheit der Gastarbeiterkinder, das mangelhafte oder fehlende Beherrschen der Muttersprache und die bisher restriktive Anwendung des Ausländerbeschäftigungsgesetzes bei der Zulassung zu Lehrstellen machen die Zukunft von schätzungsweise 70.000 in Österreich lebenden ausländischen Kindern und Jugendlichen geradezu hoffnungslos. Für Österreich ist damit zugleich ein schwerwiegendes gesellschaftliches Problem entstanden.²¹⁶

211 Vgl. Fischer 1986, S. 328

212 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 34

213 Ebd., S. 46

214 Vgl. Fischer 1986, S. 330

215 Vgl. Ebd., S. 308

216 Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 47

4. Vergleich der Herkunftsländer der ArbeitsmigrantInnen: Jugoslawien und Türkei

Um mögliche Ursachen für die Unterschiede im Bildungsprofil zwischen Personen der zweiten Generation aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien zu finden, müssen auch die Herkunftsländer der ArbeitsmigrantInnen untersucht werden. Dazu soll ein kurzer geschichtlicher Überblick und ein Hervorheben der verschiedenen Lebenswelten dienen, besonders die Staatsgründung, Ideologie, Bevölkerung, Religion und Geschlechterrollen der beiden Länder.

4.1 Jugoslawien

Nachdem Josip Broz (1892–1980), genannt Tito, mit seiner kommunistischen Volksfront bei den Wahlen zur verfassungsgebenden Versammlung am 11. November 1945 als Sieger hervor gegangen war, wurde die Föderative Volksrepublik Jugoslawien am 29. November 1945 ausgerufen.²¹⁷ Die Wahlen waren jedoch nicht frei. So konnte man seine Stimme entweder in eine Wahlurne für die kommunistische Volksfront werfen oder in eine andere Box für die Opposition, welche jedoch keine Kandidaten aufstellen durften. Außerdem waren auch viele Menschen von der Wahl ausgeschlossen worden.²¹⁸ In Jugoslawien waren die heutigen Republiken Slowenien, Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro, Mazedonien und die zwei autonomen Provinzen Kosovo und Vojvodina vereint. Jugoslawien wurde während des Zweiten Weltkriegs nicht nur stark zerstört, sondern laut offiziellen Angaben kamen auch um die 1,7 Millionen Menschen ums Leben, was etwa 11% der Gesamtbevölkerung entsprach.²¹⁹ Diese verloren durch Kampfhandlungen, „ethnische Säuberungen“, Hunger, Krankheiten, Massenvernichtungen und in Lagern ihr Leben. Hinzu kamen noch etwa 400.000 Gefangene und ZwangsarbeiterInnen, 530.000 Vertriebene und 320.000 Zwangsrekrutierte.²²⁰ Außerdem gehörte Jugoslawien zu den am wenigsten entwickelten Ländern in Europa und ein großer Teil der Bevölkerung war im Agrarsektor tätig, arbeitete also in der Landwirtschaft. Nach sowjetischem Beispiel wurden die Industrie, die Handelsunternehmen und das Finanz- und Transportwesen verstaatlicht. Das ganze Wirtschaftssystem sollte zentral verwaltet werden, wofür ein Planungsamt eingerichtet wurde. Ziel war die Industrialisierung des Agrarlandes und auch die Unterstützung von Mazedonien, Kosovo, Montenegro und Bosnien-Herzegowina, den

217 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 77f

218 Vgl. Calic 2010, S. 176

219 Vgl. Ebd., S. 169

220 Vgl. Ebd.

ärmeren Teilen Jugoslawiens. Deswegen sollten sowohl Exporte als auch die Produktionsleistung gesteigert werden. Weiters verfolgte man den Ausbau des Verkehrsnetzes, die Elektrifizierung und den Aufbau einer Schwerindustrie. Unterstützt wurde Jugoslawien durch hohe Kredite aus den USA, welche beim Wiederaufbau helfen sollten.²²¹

Durch den Bruch zwischen Tito und Stalin 1948 konnten die Beziehungen von Jugoslawien zur westlichen Welt, von der man sich zunächst weder politisch noch wirtschaftlich abhängig machen wollte, gestärkt werden.²²² Ab den 1960er Jahren versuchte die jugoslawische Regierung die hohe Arbeitslosigkeit zu verringern und durch Deviseneinnahmen die eigene Wirtschaft wieder aufzubauen. Deswegen begann der sozialistische Staat Anwerbeabkommen mit anderen Staaten abzuschließen, zunächst mit Frankreich im Jahr 1965. Bis zu diesem Zeitpunkt war es jugoslawischen StaatsbürgerInnen verboten durch organisierte Anwerbungen als ArbeitsmigrantInnen das Land zu verlassen.²²³ Davor versuchten bereits seit der Gründung des „Zweiten Jugoslawien“ nach 1945 besonders politische Gegner des Kommunismus und Angehörige nationaler Minderheiten ins Ausland zu fliehen, allerdings ließ Tito keine organisierten Abwanderungen zu.²²⁴ Zunächst wurde sogar Österreichs Anfrage nach offizieller Anwerbung jugoslawischer ArbeiterInnen abgewiesen. Nachdem 1964 die jugoslawischen Behörden angefangen hatten mit ausländischen ArbeitgeberInnen zusammenzuarbeiten, wurde ein Jahr später das erste Anwerbeabkommen mit Frankreich geschlossen. Danach kamen weitere Verträge mit Österreich (1966), Schweden (1967), der BRD (1968), Luxemburg (1969), Belgien und den Niederlanden (1970). Obwohl die Schweiz keinen Vertrag mit Jugoslawien einging, war es doch ein wichtiges Zielland für viele ArbeitsmigrantInnen. Insgesamt unterzeichnete Jugoslawien als Entsendeland von GastarbeiterInnen die meisten bilateralen Abkommen.²²⁵

Pascal Goeke meint in seinem Aufsatz über ArbeitsmigrantInnen, dass innerhalb Jugoslawiens die KroatInnen die größte Gruppe der AuswanderInnen waren.²²⁶ Laut Lorber kamen jedoch Anfang der 1960er Jahre die meisten GastarbeiterInnen aus Slowenien, Kroatien und Bosnien-Herzegowina. Allerdings änderten sich die Herkunftsgebiete der AuswanderInnen im nächsten Jahrzehnt und verlagerten sich in den Süden und Osten von Jugoslawien. So stammte dann Anfang der 1970er Jahre die Mehrheit der ArbeiterInnen aus Bosnien-Herzegowina. Auch aus Serbien, Kosovo und Vojvodina migrierten immer mehr Menschen als ArbeitsmigrantInnen. Während aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina eher ungelernete Arbeitskräfte auswanderten, kamen aus Slowenien

221 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 78

222 Vgl. Novinšćak 2012, S. 136

223 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 77, 82

224 Vgl. Goeke 2007, S. 732

225 Vgl. Lorber 2017, S. 82

226 Vgl. Goeke 2007, S. 733

vorwiegend FacharbeiterInnen.²²⁷ Die jugoslawischen Behörden vermittelten in erster Linie „geringer qualifizierte Arbeitskräfte“, weswegen „das Qualifikationsniveau der Abwanderer niedriger als das der gesamtjugoslawischen Bevölkerung“ blieb.²²⁸ Da allerdings damit die Ansprüche vieler ausländischer ArbeitgeberInnen nicht erfüllt wurden, begann man bald selbstständig Arbeitskräfte anzuwerben. Dadurch emigrierten immer mehr „besser qualifizierte Arbeitskräfte“ ins Ausland.²²⁹ Auch der niedrige Lohn in Jugoslawien brachte viele qualifizierte ArbeiterInnen zur Auswanderung. Laut der jugoslawischen Volkszählung aus dem Jahr 1971 waren 45,6% der ausgewanderten ArbeitsmigrantInnen qualifizierte Arbeitskräfte.²³⁰

Nachdem in den meisten Zielländern Anwerbestopps verhängt worden waren, beschloss Jugoslawien 1973 das „Gesetz zum Schutz der im Ausland beschäftigten Arbeitskräfte“, durch das nur mehr Arbeitslose und bestimmte Berufsgruppen ins Ausland geschickt werden sollten. Zu dieser Zeit stieg die Anzahl an arbeitslosen Personen immer mehr an. Ein Grund dafür waren die geburtenstarken Jahrgänge, welche nun Teil des Arbeitsmarktes wurden. Von 1952 bis 1975 erhöhte sich die Arbeitslosenzahl um durchschnittlich 11,4% pro Jahr.²³¹ Allerdings konnte sich das Konzept, arbeitslose Personen ins Ausland zu schicken, nicht wirklich durchsetzen. So waren beispielsweise im Jahr 1971 nur 7,2% der ausreisenden ArbeitsmigrantInnen arbeitslos gemeldet.²³² Insgesamt lebten im Jahr 1973 803.000 jugoslawische ArbeitsmigrantInnen im Ausland. Mehr als die Hälfte davon war in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich wohnten knapp 20% der AuswanderInnen aus Jugoslawien.

Für viele war auch die Unzufriedenheit mit der politischen Situation in Jugoslawien einer der Gründe für die Auswanderung, denn es gab viele Einschränkungen bei der Arbeits- und Ausbildungswahl. Im Ausland sahen viele die Chance sich eine neues Leben aufzubauen und das Land, welches sie beschränkte, zu verlassen. Allerdings versuchte die Regierung ihre BürgerInnen auch im Ausland zu kontrollieren.²³³ So sollten die ArbeitsmigrantInnen sich selbst weiter als Teil der sozialistischen Gesellschaft sehen und die Remigration als Ziel nicht aus den Augen verlieren. Genauso wie in Österreich wurde der Fokus darauf gelegt, dass der Aufenthalt im Ausland nur temporär sei. Durch in den Zielländern gegründete Netzwerke, wo jugoslawische GastarbeiterInnen zusammenfanden, versuchte man „(...) den antikommunistischen Einfluss zu minimieren und die Bindung zum jugoslawischen Staat aufrechtzuerhalten.“²³⁴ Die modernen und sozialistischen Werte

227 Vgl. Lorber 2017, S. 83f

228 Vgl. Goeke 2007, S. 732f

229 Vgl. Ebd., S. 733

230 Vgl. Novinšćak 2012, S. 138

231 Vgl. Ebd., S. 136

232 Vgl. Lorber 2017 (a), S. 85

233 Vgl. Goeke 2007, S. 733

234 Novinšćak 2009, S. 127f, zitiert nach Lorber 2017 (a), S. 82

sollten weiterhin verbreitet werden. In Jugoslawien wurden besonders Bildung, Gleichberechtigung der Geschlechter, Gesundheit, Wohlstand und soziale Sicherheit angestrebt. Ziel war eine komplette soziale Umgestaltung, wofür extrem viel in die Bildung der Bevölkerung des Staates investiert wurde. Wissenschaftliche Erkenntnisse und ExpertInnen sollten ebenfalls bei der Verbreitung der neuen Werte und Normen helfen. Marie-Janine Calic nennt außerdem die erstrebten Ideale „Arbeitsethos, Disziplin, Pünktlichkeit, Präzision und Effizienz“. Weitere wichtige Tugenden waren Heimatverbundenheit, Patriotismus und „Brüderlichkeit und Einheit“.²³⁵

In der Verfassung 1974 ließ Tito sich als Präsident auf Lebenszeit festlegen. Nach seinem Tod am 4. Mai 1980 trauerte das ganze Land und fiel in eine Krise. Es fehlte ein fähiger Nachfolger, der den Staat weiter leiten konnte, weswegen ein kollektives Staatspräsidium eingerichtet wurde. Im Laufe der 1980er Jahre entfernten sich die Republiken zunehmend voneinander, sei es politisch, ökonomisch oder kulturell. Immer mehr Provinzen forderten Unabhängigkeit, vor allem Kroatien und Slowenien, welche die anderen Provinzen nicht mehr weiter unterstützen und verhindern wollten, dass die Serben die Macht im Staat übernahmen. Bei den ersten Wahlen 1990 gewannen in Kroatien und Slowenien Parteien, welche sich für die Unabhängigkeit einsetzten und die Gründung eines eigenen Staates forcierten. Nachdem Kroatien und Slowenien am 25. Juni 1991 ihre Unabhängigkeit erklärt hatten, begann der Zerfall des Staates mit dem Jugoslawienkrieg.²³⁶

In der jugoslawischen Verfassung von 1946 wurde eine klare Trennung von Staat und Kirche festgelegt. Den Bürgern wurde jedoch freie Religionsausübung garantiert.²³⁷ Religionen wurden zwar toleriert, aber sollten Privatsache bleiben. Viele Geistliche wurden verdächtigt Gegner des Kommunismus zu sein und unter Druck gesetzt. Besonders gegen den Islam ergriff der Staat strenge Maßnahmen. So wurde, wie in der Türkei, die Verschleierung der Frau verboten. Außerdem wurden religiöse Schulen geschlossen und die Scharia abgeschafft.²³⁸ Der Großteil der jugoslawischen Bevölkerung war katholisch, orthodox oder muslimisch. Der Staat war jedoch nicht nur die Religionen betreffend heterogen, sondern auch kulturell, wirtschaftlich und sprachlich. Die am meisten gesprochenen Sprachen waren Slowenisch, Serbokroatisch, Mazedonisch sowie Albanisch. Die Vielfalt an unterschiedlichen Gruppierungen, welche sich durch Sprache, Kultur sowie historische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen voneinander abgrenzten, hatte auch Auswirkungen auf die Integration in den Aufnahmeländern der ArbeitsmigrantInnen.²³⁹

235 Vgl. Calic 2010, S. 186f

236 Vgl. Ebd., S. 261, 264, 276, 299f, 308

237 Vgl. Verfassung der Föderativen Volksrepublik Jugoslawien vom 31. Jänner 1946, Artikel 25; Calic 2010, S. 187

238 Vgl. Calic 2010, S. 187

239 Vgl. Goeke 2007, S. 731

Die „volle rechtliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Gleichberechtigung“ von Männern und Frauen wurde zum ersten Mal in der Verfassung von 1946 festgeschrieben. Dies brachte grundsätzliche Veränderungen in vielen Bereichen des Lebens von Frauen. So war es Frauen nun erlaubt zu erben, Privateigentum zu besitzen, zu wählen oder ein politisches Amt zu besetzen. Auch bei der Bildung, Arbeitswelt und im Familienleben wurden Fortschritte gemacht. So mussten Mädchen genauso wie Buben acht Jahre lang die Schule besuchen, wodurch die Analphabetenrate der Frauen auf ungefähr 25% sank. Viele Frauen entschieden sich auch für eine höhere Bildung und ins Berufsleben einzusteigen. Frauen nahmen schon ein Drittel aller Studierenden ein. Auch die Familienpolitik Jugoslawiens beschreibt Calic als „recht liberal“. Zum Beispiel wurden schon in den 1950er Jahren nichteheliche und eheliche Kinder rechtlich gleichgestellt. Der Staat förderte außerdem die Berufstätigkeit beider Geschlechter und wollte Geschlechterdiskriminierung in Form von Kampagnen entgegenwirken. Sowohl das Scheidungsrecht als auch das Abtreibungsrecht wurden liberalisiert. 1961 wurde sogar ein Institut für Familienplanung in Ljubljana gegründet, das sich für Aufklärungskampagnen und staatlich geförderte Empfängnisverhütung einsetzte. Wie auch in anderen europäischen Ländern nahmen die Geburtenraten ab, während sich die Lebenserwartung und auch das Heiratsalter erhöhten. Insgesamt veränderten sich Familien. Sie wurden kleiner und geschiedene oder alleinerziehende Frauen wurden immer mehr.²⁴⁰ Weiters wurde die Verschleierung von Frauen im Jahr 1950 gesetzlich verboten. Der Staat versuchte auch gegen andere muslimische Sitten, wie Polygamie und „Verkauf“ von Mädchen an ihren zukünftigen Bräutigam, anzukämpfen. Es gab immer mehr Aktivistinnen, welche versuchten, andere Frauen über Gleichberechtigung aufzuklären. Danach genossen Frauen ab den 1960er Jahren immer mehr Freiheiten, zum Beispiel war es normal, sich ohne Verhüllung, stattdessen mit moderner Kleidung und Frisur auf der Straße zu zeigen.²⁴¹ Auch in der Arbeitswelt wurde die bedeutsame Rolle der Frau immer sichtbarer. Viele Männer begannen als Lohnarbeiter in Fabriken zu arbeiten und so lag es nun an den Frauen, sich um das Haus oder den Hof zu kümmern. Besonders am Land war zu sehen, dass immer mehr Frauen sich am Erwerbsleben beteiligten. Dementsprechend waren in den 1960er Jahren mehr als zwei Drittel aller Beschäftigten in den Dörfern weiblich. Seit Ende des Zweiten Weltkrieges stieg die Frauenerwerbstätigkeit konstant an. So waren 1964 schon fast 30% der Erwerbstätigen in ganz Jugoslawien weiblich. Hervorzuheben sind auch die unterschiedlichen Zahlen je nach Region. Beispielsweise waren in Slowenien 42% der Frauen berufstätig, im Kosovo aber nur 18%. Theoretisch konnten Frauen in jedem Sektor und Beruf Fuß fassen, jedoch war es in der Realität äußerst schwierig für eine Frau eine höhere Position einzunehmen, da berufstätige Frauen noch

240 Vgl. Calic 2010, S. 217f

241 Vgl. Ebd., S. 219

immer vielen Vorurteilen ausgesetzt waren. Obwohl die Frauenerwerbstätigkeit so schnell stieg wie in keinem anderen europäischen Land, war die Gesellschaft männlich dominiert. Frauen verdienten deutlich weniger als Männer und wurden nicht immer in der Arbeitswelt akzeptiert. Außerdem waren Frauen fast allein für den Haushalt zuständig, denn nur die wenigsten Männer arbeiteten in diesem Bereich mit. Viele berufstätige Frauen litten also unter der Doppelbelastung Arbeit und Haushalt bzw. Kindererziehung.²⁴² Calic kommt zu folgendem Schluss:

Antidiskriminierung sowie die Expansion weiblicher Bildung und Berufstätigkeit schufen die Voraussetzungen für mehr Selbstbestimmung und bewirkten einen zwar langsamen, jedoch tiefgreifenden Einstellungswandel zum Verhältnis der Geschlechter – bei Frauen und bei Männern.²⁴³

Die folgende Tabelle zeigt die Geschlechterverteilung der ausgewanderten ArbeitsmigrantInnen nach Republik und Provinz.

Tabelle 7: „Abwanderung nach Geschlechtern aus den Republiken/Provinzen 1971.“²⁴⁴

Republik/Provinz	Migration von Frauen in %	Migration von Männern in %
Slowenien	40,1	59,9
Kroatien	36,8	63,2
Bosnien-Herzegowina	21,8	78,2
Montenegro	19,3	80,7
Mazedonien	18,1	81,9
Serbien	34,1	65,9
Kosovo	4,7	95,3
Vojvodina	42,7	57,3

In Tabelle 7 ist zu erkennen, dass in einigen Republiken bzw. Provinzen der Frauenanteil bei ausgewanderten Personen relativ hoch ist. Aus Vojvodina (42,7%), Slowenien (40,1%), Kroatien (36,8%) und Serbien (34,1%) migrierten die meisten Frauen. Der Frauenanteil der aus Bosnien-Herzegowina (21,8%), Montenegro (19,3%) und Mazedonien (18,1%) Ausgewanderten war schon etwas niedriger. Besonders ins Auge sticht aber der geringe Anteil an Frauen aus dem Kosovo, wo

242 Vgl. Calic 2010, S. 219f

243 Ebd., S. 219

244 Vgl. Haberl 1987, S. 286, zitiert nach Lorber 2017 (a), S. 85

die Mehrheitsbevölkerung muslimisch ist. Hierbei erkennt Ulf Brunnbauer einen Zusammenhang zwischen Migration und Haushaltsstrukturen. Da die Kosovo-AlbanerInnen aus einer stark patriarchal beherrschten Gesellschaft stammten, wo es üblich war in Mehrgenerationenhaushalten zu leben, in denen die Frauen zu Hause blieben und die Männer einer bezahlten Tätigkeit nachgingen, reichte es meist einen Sohn als Gastarbeiter ins Ausland zu schicken. Mit dem Geld aus den Zielländern konnten die Mehrgenerationenhaushalte versorgt und Frauen weiterhin vom Berufsleben ausgeschlossen werden.²⁴⁵

Infolge der sozialistischen Modernisierung kam es auch zu einer Bildungsrevolution. Im Vordergrund standen die Alphabetisierung, besonders in ländlichen Gegenden, die allgemeine Schulpflicht und die Gründung von Volkshochschulen, Kulturorganisationen und Bibliotheken.²⁴⁶ Während 1945 nur ungefähr die Hälfte der jugoslawischen Bevölkerung lesen und schreiben konnte, gab es im Jahr 1961 weniger als 20% Analphabeten im Land. Der Großteil der 7- bis 14-Jährigen besuchte nun die achtjährige Pflichtschule. Zwischen den Jahren 1953 und 1981 erhöhte sich die Prozentzahl von 71% auf 97%. Auch das Lehrpersonal musste aufgestockt und in die LehrerInnenausbildung investiert werden. Dass Bildung einen völlig neuen Stellenwert bekam, lässt sich auch an den vielen Gründungen von Universitäten erkennen. So gab es 1975 schon 158 Universitäten und Hochschulen in Jugoslawien, nach Ende des Zweiten Weltkrieges waren es nur eine handvoll. Infolgedessen wuchs nicht nur die Akademikerschicht (von 1945 bis 1960 verzehnfachte sie sich auf ungefähr 500.000 Menschen, 15 Jahre später waren es sogar schon 650.000), sondern auch die soziale Mobilität. Viele Bauern- und Arbeiterfamilien brachten sehr gut ausgebildete Leute hervor. Außerdem bildete sich mit dem sozialistischen Bürgertum eine neue Gesellschaftsschicht, die sich mit Statussymbolen, wie teurer Markenkleidung oder einem eigenen Auto von der Masse abheben wollte.²⁴⁷

4.2 Türkei

Als Gründer der modernen Türkei gilt Mustafa Kemal Atatürk, welcher 1881 in Thessaloniki geboren wurde und sich als junger Mann für die Militärlaufbahn entschied.²⁴⁸ Am 29. Oktober 1923 wurde in Ankara die Republik Türkei von Atatürk ausgerufen. Er wurde zum ersten Präsidenten der neuen Türkei gewählt. Klaus Kreiser beschreibt in seinem Werk „Geschichte der Türkei“ die Umbrüche in der Türkei wie folgt:

245 Vgl. Brunnbauer 2009, S. 36f, zitiert nach Lorber 2017 (a), S. 86

246 Vgl. Calic 2010, S. 186

247 Vgl. Ebd., S. 221f

248 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 101

Jedenfalls waren es weder bürgerliche noch bäuerliche, schon gar nicht proletarische Revolutionen, die aus der Konkursmasse des Osmanischen Reiches wieder den wichtigsten Staat zwischen Südosteuropa und dem Nahen Osten gemacht haben, sondern die Projekte einer Elite aus Militärs und Bürokraten.²⁴⁹

Durch das Friedensabkommen von Lausanne am 24. Juli 1923 wurden die Grenzen der Türkei, welche noch bis heute bestehen, international anerkannt und das Land galt nun als „vollständig souveräner Staat“.²⁵⁰ Von den 783.563 km² Staatsfläche der Türkei liegen nur 3,04% in Europa, der Großteil des Landes ist asiatisch. In den 1920er Jahren waren etwa 80% der türkischen Bevölkerung auf dem Land zu Hause. Dies zeigt sich auch daran, dass 1927 81,6% der arbeitenden Population in der Landwirtschaft beschäftigt waren. Allerdings gab es nur wenige Maschinen und der Großteil der Menschen lebte in Armut. Ab den 1930er Jahren setzte nach und nach die Industrialisierung ein. So waren vor dem Zweiten Weltkrieg nur ungefähr 700.000 der acht Millionen erwerbsfähigen Personen in Industrie oder einem handwerklichen Beruf beschäftigt, was weniger als 10% entsprach.²⁵¹

Die Mehrheit der türkischen Bevölkerung sind sunnitische MuslimInnen. Neben AlevitInnen (20 bis 25%) gibt es auch noch Minderheiten, wie ChristInnen oder Jüdinnen und Juden.²⁵² Vor dem Befreiungskrieg waren rund 20% der türkischen Bevölkerung Nicht-MuslimInnen (2,8 Millionen Menschen), von denen 1923 nur mehr etwa 300.000 im Land lebten.²⁵³ Eine der Voraussetzungen für die Gründung eines modernen Staates war für Atatürk der Laizismus, also die Trennung von Religion und Staat. Bis heute ist er in der türkischen Verfassung anerkannt.²⁵⁴ Im Jahr 1924 gründete Atatürk das „Präsidium für religiöse Angelegenheiten“ (Diyanet), welches die Mehrheitsreligion der Türkei, den sunnitischen Islam, verwalten sollte. Mit dieser staatlichen Einrichtung hatte er vor, „(...) den Islam der weltlich-staatlichen Kontrolle zu unterwerfen (...).“²⁵⁵ So wurde beispielsweise die Ausbildung von Imamen und Vorbetern sowie die religiöse Erziehung staatlich geregelt.²⁵⁶ Obwohl die Kemalisten versucht hatten, den Islam auf eine persönliche Ebene der Leute zu beschränken, konnte er nicht aus dem öffentlichen Leben ausgeschlossen werden. Die Trennung zwischen Politik und Religion wurde nur in den ersten Jahren streng durchgeführt, der Glaube blieb

249 Kreiser 2012, S. 6

250 Vgl. Steinbach 2003, S. 28

251 Vgl. Ebd., S. 13

252 Vgl. Steinbach 2003, S. 96

253 Vgl. Kreiser 2012, S. 11

254 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 110

255 Ebd., S. 171

256 Vgl. Ebd.

trotzdem immer ein wichtiger Bestandteil der türkischen Gesellschaft.²⁵⁷ Das bis heute bestehende Diyanet ist als höchste islamische Instanz direkt dem Ministerpräsidenten unterstellt und kann auch islamische Rechtsgutachten (Fetva) bestimmen. AlevitInnen und andere nichtmuslimische Minderheiten, wie ChristInnen und Jüdinnen und Juden, werden vom Diyanet jedoch nicht vertreten, wodurch für sie weder eine Position in öffentlichen Ämtern noch bei der Armee möglich ist.²⁵⁸

Auch im Bildungsbereich wurden in der „neuen Türkei“ erhebliche Veränderungen durchgesetzt und Fortschritte erreicht. Nachdem Atatürk 1924 den islamischen Geistlichen das Bildungswesen entzogen hatte, sollte sich stattdessen ein Unterrichtsministerium um das Thema Bildung und Erziehung kümmern.²⁵⁹ Im Jahr 1928 gab es eine Reform, welche die Latinisierung der Schrift vorsah. Staatliche Behörden, Banken und Unternehmen mussten auf die neue Schrift umstellen. Gleichzeitig sollte auch die Bevölkerung alphabetisiert werden, wofür das Bildungsministerium eigene Nationalschulen eröffnete.²⁶⁰ Als 1923 die Republik gegründet wurde, waren über 90% der weiblichen Bevölkerung Analphabeten. 1975 hingegen betrug der Anteil nur mehr 50%.²⁶¹ In den 1930er Jahren gab es außerdem im Großteil der türkischen Siedlungen noch keine Schulen (35.000 von 40.000) und auch viel zu wenige LehrerInnen. Aus diesem Grund ließ man eigene Dorfinstitute bauen, in denen Kinder aus dem Dorf zu LehrerInnen ausgebildet werden sollten, um dann die nachfolgenden Generationen zu unterrichten. So erhielten bis zu ihrer Schließung 1954 über 17.000 Lehrkräfte eine Ausbildung.²⁶² Nachdem die Schrift umgestellt worden war, sollte auch die Sprache reformiert werden. Atatürk ließ eine „Gesellschaft für türkische Sprache“ gründen, welche beispielsweise arabische Wörter durch türkische ersetzen sollte. Weiters wurden Minderheiten, wie Jüdinnen und Juden, AraberInnen oder BosnierInnen, dazu angehalten, Türkisch zu sprechen. Kampagnen mit Leitsprüchen wie „Mitbürger, sprich Türkisch“ richteten sich gegen jene Minderheiten.²⁶³

Im Vertrag von Lausanne 1923 fanden sich auch Minderheitenregelungen, welche allerdings nur nicht-muslimische Volksgruppen berücksichtigten. Dadurch wurden GriechInnen, ArmenierInnen sowie Jüdinnen und Juden als offizielle Minderheiten anerkannt, allerdings KurdInnen, obwohl sie die größte Minderheit darstellten, nicht.²⁶⁴ Aufstände von kurdischer Seite wurden von der türkischen Armee niedergeschlagen und die Gebiete, wo die KurdInnen ansässig waren, sollten

257 Vgl. Steinbach 2003, S. 98

258 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 170f

259 Vgl. Steinbach 2003, S. 31

260 Vgl. Kreiser 2012, S. 52f

261 Vgl. Ebd., S. 14

262 Vgl. Ebd., S. 66f

263 Vgl. Ebd., S. 54f

264 Vgl. Steinbach 2003, S. 105; Moser/ Weithmann 2008, S. 35ff

„türkifiziert“ werden. So wurden sowohl türkische Ortsnamen als auch Familiennamen eingeführt, KurdInnen wurden in den Westen des Landes umgesiedelt und die türkische Sprache sollte verbreitet werden.²⁶⁵ Im Grunde wurde nicht nur die kurdische Sprache und Kultur verboten, sondern auch ihre ganze Ethnie verleugnet, was besonders durch die offizielle Verwendung des Begriffs „Bergtürken“ anstelle von KurdInnen deutlich wurde. Durch die Unterdrückung ihrer Identität, wurde bei großen Teilen der kurdischen Bevölkerung der Wunsch nach Autonomie oder eines eigenen Staates im Laufe des 20. Jahrhunderts immer stärker.²⁶⁶ Da politische Parteien, welche sich für kurdische Autonomie einsetzten, verboten waren, gründete sich die „Kurdische Arbeiterpartei“ (PKK) im Jahr 1976 illegal. Ein Anschlag der extremistisch linken Partei auf das türkische Militär 1984, bei dem zwei türkische Soldaten ums Leben kamen, sollte der Anfang unzähliger Kämpfe und Auseinandersetzungen sein.²⁶⁷ Der Konflikt zwischen der Untergrundorganisation und dem türkischen Militär dauert bis in die Gegenwart an. Da es keine offiziellen Zählungen gibt, kann man die Anzahl der kurdischen Bevölkerung heute nur schätzen. Mit 6 bis 15 Millionen Menschen machen die KurdInnen etwa ein Viertel der türkischen Gesamtbevölkerung aus. Vorwiegend besiedeln die KurdInnen die wirtschaftlich unterentwickelten Provinzen im Osten des Landes.²⁶⁸

Atatürk wollte die türkische Gesellschaft revolutionieren und eine moderne Nation nach europäischem Vorbild formen, wobei er natürlich auch auf Widerstand von vielen Seiten stieß. Er ließ sowohl das Sultanat als auch das Kalifat abschaffen. 1925 ersetzte er außerdem die islamische Zeitrechnung durch den gregorianischen Kalender. Im selben Jahr schaffte er im Zuge einer Hutreform das Tragen des Fes, der männlichen Kopfbedeckung, ab und forderte stattdessen europäische Kopfbedeckung und Kleidung zu tragen. Ein Schwerpunkt war außerdem die Reformation des Rechtssystems. So führte Atatürk das italienische Strafrecht und das SchweizerZivilrecht ein, welches die Gleichstellung von Mann und Frau vorgab. Außerdem waren der Bevölkerung nun Einehe und das Recht auf Scheidung garantiert. Die Ehe wurde nicht mehr wie davor von einem Imam, einem Geistlichen, vollzogen, sondern von einem Standesbeamten. Die eingeführte Schulpflicht ermöglichte nun auch Mädchen eine höhere Bildung. Durch das „Gesetz über die Vereinheitlichung des Unterrichts“ nahm man den Geistlichen den Einfluss auf die Erziehung.²⁶⁹ Außerdem wurde 1930 das aktive und 1934 das passive Wahlrecht für Frauen eingeführt.²⁷⁰

265 Vgl. Steinbach 2003, S. 106

266 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 38

267 Vgl. Steinbach 2003, S. 107

268 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 37

269 Vgl. Steinbach 2003, S. 31f

270 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 32

Wie bereits erwähnt, blieb Atatürks politischer Weg und seine Reformen nicht ohne Widerstand. Sogar einige seiner Gefolgsleute hörten auf, ihn zu unterstützen, denn die alte Ordnung war in den Köpfen der Mehrheit noch verankert. So bildete sich schon 1924 eine oppositionelle Partei, die „Fortschrittliche Republikanische Partei“, welche mehr Toleranz gegenüber dem Islam forderte und bei jenen Menschen Anklang fand, die noch an der osmanischen Ordnung hingen. Nach einem Aufstand der KurdInnen, der größten ethnischen Minderheit, nutzte Atatürk die Gelegenheit und ließ alle Oppositionen verbieten. Es sollte keine Konkurrenz mehr zu seiner „Republikanischen Volkspartei“ (CHP) geben.²⁷¹ Nachdem alle politischen, religiösen und militärischen Gegner beseitigt worden waren, regierte die Volkspartei als Einheitspartei.²⁷² Atatürk wurde noch dreimal in seinem Amt als Präsident wiedergewählt, nämlich 1927, 1931 und 1935.²⁷³ Udo Steinbach schildert Atatürks Revolution wie folgt: „Eine Mischung aus Charisma, das Mustafa Kemal durch seine politischen Erfolge und militärischen Siege im Befreiungskrieg erwuchs, und diktatorischer Gewalt sollte namentlich in den entscheidenden zwanziger Jahren seine Machtausübung charakterisieren.“²⁷⁴ Bald wurde seine Führung jedoch liberaler und offener, wodurch er viel Bewunderung und Respekt von der Gesellschaft bekam. 1934 ließ der Präsident seinen Namen von Mustafa Kemal auf Atatürk ändern, was „Vater der Türken“ bedeutet.²⁷⁵ Der Kult um seine Person begann schon zu Lebzeiten. Es wurden Denkmäler und Atatürk-Statuen errichtet sowie Porträts angefertigt, welche im ganzen Land präsent waren und sind. Bis heute ist sein Vermächtnis in öffentlichen Gebäuden, Restaurants oder Schulen deutlich sichtbar. Die türkische Verfassung schreibt Atatürk nicht nur als „unsterblichen Führer und unvergleichlichen Helden“ fest, auch die „Beleidigung Mustafa Kemals“ steht unter Strafe.²⁷⁶

Nach Mustafa Kemal Atatürk wurde auch seine Gründungsideologie, der Kemalismus benannt. Dabei verfolgte er, wie schon erwähnt, die Idee, mit den Traditionen der osmanischen Herrschaft zu brechen und stattdessen einen modernen Staat nach westlichem Vorbild zu errichten. Der Kemalismus umfasste sechs Pfeile, welche im Jahr 1937 Eingang in die Verfassung fanden und die Prinzipien für den neu gegründeten Staat bildeten²⁷⁷:

- Republikanismus (republikanische Staatsform; Abschaffung des Sultanats und Kalifats)
- Nationalismus (Gründung eines einheitlichen Nationalstaates)

271 Vgl. Steinbach 2003, S. 33f

272 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 106

273 Vgl. Kreiser 2012, S. 39

274 Steinbach 2003, S. 33

275 Vgl. Ebd., S. 36

276 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 107

277 Vgl. Steinbach 2003, S. 35f; Kreiser 2012, S. 50f; Moser/ Weithmann 2008, S. 109

- Populismus (Gleichberechtigung aller BürgerInnen, gleichgültig welcher Sprache, Religion, Volkszugehörigkeit)
- Etatismus (Eingreifen des Staates in die Wirtschaft)
- Revolutionismus (Umgestaltung und Modernisierung des Staates)
- Laizismus (Trennung von Staat und Religion)

Obwohl der Staatsgründer mit Beharrlichkeit hinter seinen Prinzipien stand, konnten die Ideale nicht ganz erreicht werden. Zu stark waren die Ordnungsvorstellungen der osmanischen Herrschaft und patriarchaler Strukturen. So blieben beispielsweise feudale Strukturen erhalten und das Militär behielt seine Rolle als Elite bei. Allerdings fundierte der Staat nicht mehr auf dem Islam, sondern dem türkischen Nationalismus.²⁷⁸

Atatürk verfolgte prinzipiell eine friedliche Außenpolitik und beteiligte sich, mit wenigen Ausnahmen²⁷⁹, an keinem militärischen Konflikt.²⁸⁰ Auch mit Hitler und dem Nationalsozialismus sympathisierte er nicht.²⁸¹ Nachdem Atatürk am 10. November 1938 verstorben war, wurde sein Vertrauter Ismet İnönü (1884-1973) zum Präsidenten gewählt. Das Volk stimmte auch 1939, 1943 und 1946 wieder für ihn. Durch seine Defensivverträge mit England und Frankreich sowie der Unterzeichnung eines Nichtangriffsvertrags mit Deutschland im Jahr 1941, gelang es der Türkei, sich aus dem Zweiten Weltkrieg weitgehend herauszuhalten. Im Februar 1945, kurz vor Kriegsende, erklärte die Türkei sowohl Deutschland als auch Japan doch noch den Krieg, jedoch kam es zu keinen militärischen Auseinandersetzungen. Daraufhin wurde die Türkei 1945 bei einer Konferenz in San Francisco zu einem Gründungsmitglied der Vereinten Nationen.²⁸²

Nach dem Zweiten Weltkrieg geriet die CHP immer mehr ins Wanken. 1946 gründete sich eine politische Oppositionspartei, die „Demokratische Partei“ (DP), welche bei den ersten wirklich freien Wahlen 1950 die absolute Mehrheit erlangte. Während die Abgeordneten der CHP aus ehemaligen Offizieren oder Intellektuellen bestanden, war die DP liberaler und näher am Volk, vor allem die ländliche Bevölkerung konnte sich mit der neuen Partei eher identifizieren. Bis zum Militärputsch im Jahr 1960 regierte Adnan Menderes, Mitbegründer der DP, der in den 1950er Jahren eine stärkere wirtschaftliche Liberalisierung des Landes durchführte. Danach bildeten sich sowohl linke als auch rechte extremistische Gruppierungen. 1961 führte das Militär eine neue

278 Vgl. Steinbach 2003, S. 36f

279 Zwischen 1950 und 1953 kämpften türkische Soldaten im Korea-Krieg unter der Flagge der Vereinten Nationen und im Jahr 1974 wurden Teile Zyperns besetzt. (Vgl. Kreiser 2012, S. 6)

280 Vgl. Kreiser 2012, S. 6

281 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 112

282 Vgl. Kreiser 2012, S. 63ff

Verfassung ein, welche politische Gegner unterdrücken sollte.²⁸³ Diese gestattete den türkischen BürgerInnen auch das Grundrecht auf Freizügigkeit. So wurde noch im selben Jahr das offizielle Anwerbeabkommen mit Deutschland abgeschlossen.²⁸⁴ Bezeichnend für die politische Situation der darauffolgenden zwei Jahrzehnte war die Demokratisierung des Landes unter verschiedenen Parteien.

Die Anzahl der türkischen StaatsbürgerInnen im Ausland stieg seit den 1970er Jahren konstant an. Während 1970 430.000 TürkInnen in West-, Mittel- und Nordeuropa lebten, waren es im Jahr 2002 bereits 3,2 Millionen. Mit 1,9 Millionen lebten die meisten TürkInnen in Deutschland, gefolgt von den Niederlanden und Frankreich mit jeweils 300.000, Österreich mit 140.000, der Schweiz mit 80.000, Großbritannien mit 73.000, Belgien mit 70.000, Dänemark mit 37.000 und Schweden mit 36.000. Allerdings sind hierbei nicht jene Personen eingerechnet, welche bereits die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes angenommen hatten. Innerhalb der türkischen EinwanderInnen muss man jedoch nach ethnischer und religiöser Zugehörigkeit unterscheiden. So sind etwa 30% der türkischen Bevölkerung, welche nach Europa migrierten, KurdInnen. Eine weitere Bevölkerungsgruppe sind die AlevitInnen, welche dem schiitischen Islam angehören. Wie bereits erwähnt, wurde das erste offizielle Anwerbeabkommen mit der BRD 1961 abgeschlossen. Davor versuchten bereits in den 1950er Jahre TürkInnen als ArbeitsmigrantInnen ins Ausland auszuwandern, jedoch ungesteuert über gezielte Suchanfragen bestimmter Firmen. Aufgrund des Wirtschaftsaufschwunges in Westeuropa nach dem Zweiten Weltkrieg, stieg die Nachfrage nach flexiblen Arbeitskräften, vor allem in der Industrie. Anfänglich wurden vorwiegend junge Männer angeworben. So waren 1965 nur 13% der türkischen ArbeitsmigrantInnen weiblich. Die Motive und der sozialer Hintergrund der migrierten Menschen war sehr unterschiedlich. Zwischen 1966 und 1973 waren 30% der türkischen GastarbeiterInnen qualifizierte Arbeitskräfte, das heißt sie hatten eine Schulbildung und/oder Ausbildung. Trotzdem musste die Mehrheit in den Aufnahmeländern als Un- bzw. Angelernte arbeiten. Genauso wie die jugoslawischen ArbeitsmigrantInnen hatten auch die türkischen vor, nach einer gewissen Zeit wieder in ihr Heimatland zurückzukehren. Die Türkei förderte die Entsendung von Arbeitskräften ins Ausland, weil man sich dadurch eine Entlastung des einheimischen Arbeitsmarktes erwartet, welcher durch Bevölkerungswachstum und hohe Arbeitslosigkeit belastet war.²⁸⁵

Die Hälfte der zwischen 1963 und 1973 ins Ausland gesendeten ArbeiterInnen stammte aus den acht westlichen und nördlichen Provinzen der Türkei, welche wirtschaftlich am weitesten entwickelt waren. Dazu gehörten auch die drei größten Städte der Türkei, Ankara, Izmir und

283 Vgl. Steinbach 2003, S. 42ff

284 Vgl. Karakaşoğlu 2007, S. 1055

285 Vgl. Ebd., S. 1054f

Istanbul. Karakaşoğlu weist in ihrem Aufsatz allerdings darauf hin, „(...) daß viele der aus den Großstädten angeworbenen Arbeitskräfte in der Türkei dem gerade erst entwickelten städtischen Subproletariat entstammten.“²⁸⁶ Damit sind jene BewohnerInnen vom Land, besonders aus Zentral- und Südostanatolien, gemeint, welche in den 1950er Jahren in die Städte abwanderten, da die Landwirtschaft nach und nach mechanisiert wurde. Dort lebten sie unter schlechten Bedingungen und nahmen Plätze am untersten Ende der Gesellschaft ein. Nachdem Anfang der 1970er Jahre in vielen europäischen Ländern Anwerbestopps verhängt worden waren, war eine legale Auswanderung nur mehr sehr schwer möglich. Deswegen nutzen viele Menschen den Familiennachzug und holten ihre Verwandten nach. So kam es zu immer mehr Familienzusammenführungen, besonders zum Zuzug der Ehefrauen und Kinder. Dadurch begannen türkische Frauen ebenfalls sich stärker in die Arbeitswelt einzubringen, was auch zu Veränderungen innerhalb der Familien führte.²⁸⁷

Das Land war bzw. ist in den weiter entwickelten Westen und den rückständigeren Osten und Südosten unterteilt. Während der städtische Westen sich modernisierte und wirtschaftlich ausbaute, blieb der Osten weniger entwickelt.²⁸⁸ Insgesamt boten sich den Frauen mit den Reformen Atatürks, welche die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau sicherstellten, viele neue Möglichkeiten. So schlossen immer mehr Frauen ein Studium ab. Allerdings waren diese Entwicklungen auf die Mittel- und Oberschicht in den Städten begrenzt, wohingegen am Land weiterhin patriarchale Strukturen herrschten. Neben dem Arbeiten im Haus und am Feld blieb die Ausbildung der Frauen oft auf der Strecke.²⁸⁹ Bis heute haben noch immer viele Mädchen nicht die Möglichkeit eine Schule zu besuchen, vor allem in den ländlichen Regionen. Brigitte Moser und Michael Weithmann schätzen in ihrem Buch „Landeskunde Türkei“, dass bis zu 500.000 Mädchen Bildung komplett verwehrt bleibt. Deswegen ist die Analphabetenrate unter Frauen in östlichen Gebieten besonders hoch, teilweise bis zu 50%. Auch die Zwangsverheiratung von minderjährigen Mädchen ist im ländlichen Osten noch bis heute Teil der patriarchalen Lebenswelt. Indessen ist der Frauenanteil im höheren Bildungsbereich und bei Führungskräften in der Türkei relativ hoch. Ungefähr 20% der Führungskräfte und 30% der UniversitätsdozentInnen sind weiblich. Während man im Westen der Türkei, vor allem in Istanbul, ein „europäisiertes“ Leben mit vielen Freiheiten führen kann, bleiben die südlichen und südöstlichen Regionen konservativer und auf Traditionen bedacht.²⁹⁰ Auch Kreiser vertrat in seinem Buch „Geschichte der Türkei“ die Meinung, dass veraltete Familienstrukturen die türkische Gesellschaft bis ins 21. Jahrhundert beherrschen. Beispielsweise

286 Karakaşoğlu 2007, S. 1055

287 Vgl. Ebd., S. 1055f

288 Vgl. Steinbach 2003, S. 93f

289 Vgl. Ebd., S. 95

290 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 32ff

heirateten im Jahr 2000 junge Menschen im Durchschnitt schon zwischen 18 und 24 Jahren. Nur 4% schlossen nach Scheidung oder Tod des Ehepartners eine zweite Ehe. Mit 0,6% bezeichnet Kreiser das Zusammenleben von unverheirateten Paaren als „statistisch nicht signifikant (...) oder einfach unzureichend erfasst.“²⁹¹ Auch das Ausleben von Homosexualität ist in der türkischen Gesellschaft nicht akzeptiert, obwohl es in der Türkei, im Gegensatz zur Mehrzahl anderer islamischer Länder, nicht unter Strafe steht. Immer wieder kommt es zu Übergriffen, Diskriminierung und Gewalt gegen offen homosexuelle oder transsexuelle Personen.

Obwohl der Islam zwar nicht die offizielle Staatsreligion der Türkei ist, nimmt er eine äußerst wichtige Rolle in der türkischen Gesellschaft ein. So sind 92,6% der Bevölkerung MuslimInnen. Laut Moser und Weithmann seien besonders drei Säulen grundlegend für die türkische Identität: der Islam, der Nationalismus und die patriarchale Gesellschaftsordnung.²⁹²

Der Islam ist nicht nur als Religion zu verstehen, sondern auch als eine Lebens- und Gemeinschaftsform, die neben den rein religiösen auch zahlreiche andere Aspekte des Lebens (soziale, politische, rechtliche, wirtschaftliche, militärische, ethische, literarische, künstlerische, mystische, philosophische und dazu naturwissenschaftliche) in sich vereint, also als eine geistige Haltung, deren Spiritualität derjenigen des Westens als überlegen angesehen wird.²⁹³

Traditionelle Werte und Normen werden bis heute vor allem von streng religiösen TürkInnen befolgt. Besonders in ländlichen Gegenden bleiben Frauen und Männer weitgehend getrennt und haben sich an feste Rollenverteilungen zu halten. Während von Männern aktives Handeln im öffentlichen Bereich gefordert wird, sollen sich Frauen eher passiv und defensiv verhalten. Der öffentliche Raum, wie Straßen oder Lokale, ist grundsätzlich männlich dominiert. Die patriarchale Ordnung findet man auch innerhalb der Familie, wo es eine Hierarchie nach Geschlecht und Alter gibt. Generell gilt Alter vor Jugend und Mann vor Frau.²⁹⁴ Als Oberhaupt der Familie ist der Vater (und danach der älteste Sohn) für die Familienehre (Namus) verantwortlich. In Hinblick auf diesen patriarchalischen Ehrenkodex ist besonders „das Wohlverhalten der weiblichen Familienmitglieder in der Öffentlichkeit“²⁹⁵ zu beachten. Um zu vermeiden in der Öffentlichkeit in eine „ehrlose Situation“ zu geraten, dient das Tragen eines Kopftuchs, Verschleierung und weiter Kleidung. Auch direktem Blickkontakt sollte ausgewichen werden. Dadurch soll jegliche Möglichkeit zur

291 Kreiser 2012, S. 13

292 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 181

293 Ebd., S. 186

294 Vgl. Ebd., S. 192f

295 Ebd., S. 194

Verletzung der Ehre verhindert werden. Verstößt man jedoch trotzdem gegen den Ehrenkodex, muss die Familienehre verteidigt und wiederhergestellt werden, sei es mit Gewalt oder sogar einem sogenannten „Ehrenmord“. Als Verletzungen der Familienehre gelten beispielsweise Ablehnung einer Zwangsheirat, uneheliche Schwangerschaft, Ehebruch, Verlust der Jungfräulichkeit vor der Ehe, Homosexualität, usw. Um jungfräulich in die Ehe zu gehen, ist es üblich sehr früh zu heiraten.²⁹⁶ Laut einer Studie der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2008 werden besonders in den ländlichen Gegenden der Türkei jährlich hunderte von Mädchen und Frauen Opfer eines Ehrenmordes. Der Universitätsprofessor Ahsen Şirin gab in einem Interview an, dass die türkische Polizei im Zeitraum von fünf Jahren 1.091 Morde innerhalb von Sippen und Clans feststellen konnte. Allerdings würden nicht alle Ehrenmorde bei der Polizei gemeldet werden, oft würden diese als Selbstmord der Mädchen versteckt werden. Obwohl durch Änderungen im türkischen Rechtssystem Ehrenmorde heutzutage strenger verfolgt und verurteilt werden, ist die Dunkelziffer an ermordeten Frauen noch immer sehr hoch.²⁹⁷ Moser und Weithmann berichten von 842 getöteten Frauen allein im Jahr 2006.²⁹⁸

296 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 33f, 194ff

297 Vgl. Human Development Report 2008, S. 45

298 Vgl. Moser/ Weithmann 2008, S. 34

5. Österreichisches Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem ist ähnlich wie das in Deutschland oder der Schweiz aufgebaut und strukturiert. Mit dem Einsetzen der Schulpflicht im Alter von sechs Jahren besuchen die meisten Kinder eine Volksschule, welche vier Jahre dauert. Die erste Bildungswegentscheidung müssen die Kinder also schon im Alter von zehn Jahren treffen, wo sie sich entweder für ein Gymnasium oder eine Neue Mittelschule entscheiden. Nach vier Jahren in der Sekundarstufe I erfolgt die nächste Differenzierung, bei der die Jugendlichen zwischen allgemein bildenden höheren Schulen (AHS-Oberstufe), berufsbildenden höheren Schulen (BHS), berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), Berufsschulen und polytechnischen Schulen wählen können. Nach Absolvierung der neunten Schulstufe endet die Schulpflicht. Mit der Reifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung ist man berechtigt eine akademische Ausbildung an Universitäten, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen zu absolvieren.²⁹⁹

In der heutigen Gesellschaft ist Bildung ein zentrales Thema, da sie die Basis dafür legt, welche Chancen und Statuspositionen ein Mensch in seinem Leben einnehmen wird. Zum Beispiel besteht ein klarer Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings ist die Verteilung unter den gesellschaftlichen Gruppen, also wer im Bildungssystem verbleibt und mit Erfolg abschließen kann und wer schon frühzeitig aus dem System ausscheidet, sehr ungleich. Noch immer ist das österreichische Bildungssystem äußerst reproduktiv, was bedeutet, dass der gesellschaftliche Status der Eltern großteils an ihre Kinder weitergegeben wird.³⁰⁰

5.1 PISA-Studie

Seit dem Jahr 2000 findet alle drei Jahre die PISA-Studie der OECD (Programme for International Student Assessment) statt, bei der 30 OECD-Staaten und eine zunehmende Anzahl von Partnerstaaten die Kompetenzen der SchülerInnen im Alter von 15 bis 16 Jahren überprüfen. Dabei wird Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösen abgefragt. Die Ergebnisse dieser Studie werden veröffentlicht und ermöglichen so nicht nur einen Einblick auf die Leistungen der SchülerInnen, sondern auch auf die Strukturmerkmale des Schulsystems, wodurch mögliche Verbesserungen sichtbar werden. Die PISA-Studie prüft also, ob die Bildungseinrichtungen

299 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 16

300 Vgl. Erler 2007 (a), S. 7

Kenntnisse und Fertigkeiten so vermitteln, dass nachhaltige Ergebnisse erzielt werden, um optimale Lebenschancen ermöglichen zu können.³⁰¹

Anhand von vier Merkmalen wird die Systemqualität der Schulen geprüft. Zunächst liegt der Schwerpunkt der PISA-Studie auf dem allgemeinen Kompetenzniveau der SchülerInnen und der Qualität der erworbenen Kompetenzen. Im Schulsystem sollte danach gestrebt werden, möglichst viel bedeutsames Wissen zu vermitteln, praktische Lernerfahrung zu fördern und Kompetenzen aufzubauen, damit die SchülerInnen in der Lage sind, Probleme selbstständig zu lösen und ihr Wissen gezielt einzusetzen. Als zweites Qualitätskriterium wird die Chancengleichheit genannt. Sozioökonomische Nachteile sollten ausgeglichen werden, so dass die Kompetenzen unabhängig von der sozialen Herkunft erworben werden können. Ein weiteres Qualitätskriterium ist die Integration. Da SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder einer anderen Erstsprache als Deutsch einen immer größer werdenden Teil der SchülerInnenpopulation ausmachen, muss das Bildungssystem dieser Gruppe besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen und gewährleisten, dass jede Form des sozialen Ausschlusses beim Zugang zu Bildung vermieden wird. Zuletzt kann anhand der PISA-Daten die Fairness der Noten, Abschlüsse und Berechtigungen beurteilt werden.³⁰²

Durch die Ergebnisse der PISA-Studie wurde sowohl in Deutschland als auch in Österreich eine große mediale Diskussion ausgelöst. Besonders, dass der soziale Hintergrund nach wie vor ausschlaggebend für die schulischen Leistungen ist, sorgte für Aufsehen.³⁰³ Bei der PISA-Studie werden familiäre und sozioökonomische Merkmale der SchülerInnen erfasst und somit der „Sozioökonomische Status der Familie“ ermittelt. In allen PISA-Ländern ist der sozioökonomische Status ein Indiz für die Leistung eines Kindes, jedoch ist der Effekt von Land zu Land sehr unterschiedlich. Dies zeigt, dass die Schulsysteme unterschiedlich erfolgreich dabei sind, bestimmte soziale Nachteile zu kompensieren.³⁰⁴ Beispielsweise kann man im OECD-Raum 17% der Leistungsunterschiede der SchülerInnen vom sozialen Hintergrund ableiten, wobei Österreich mit 16,3% im Mittelfeld liegt.³⁰⁵ Finnland, Schweden und die Schweiz sind Länder, in denen der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Leistungen der SchülerInnen verhältnismäßig gering ist. In Deutschland, Ungarn, Belgien und auch Österreich hängt die Leistung stärker vom sozialen Status der Eltern ab. Dieser Zusammenhang betrifft in Österreich besonders die Leseleistung. Ursachen für die starke Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status in den genannten Ländern können das Alter der ersten Bildungswegentscheidung, die frühe Selektion und

301 Vgl. Kesselring/ Leitner 2007, S. 90

302 Vgl. Haider 2006, S. 15ff

303 Vgl. Kesselring/ Leitner 2007, S. 91

304 Vgl. Haider/ Schreiner 2006, S. 193

305 Vgl. Kesselring/ Leitner 2007, S. 92

der hohe Anteil an Schulen mit leistungsbezogene Auswahlkriterien sein.³⁰⁶ In diesen Ländern gibt es stark gegliederte und selektive Schulsysteme.

5.2 Vererbung von Bildung

Auch Johann Bacher kommt in seinen Studien „Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs“ und „Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs“, in denen er die PISA-Daten aus dem Jahr 2000 analysiert, zu dem Ergebnis, dass das österreichische Bildungssystem stark nach sozialer und ethnischer Herkunft selektiert.³⁰⁷ Er analysierte, welche Variablen direkten Einfluss auf die Bildungspartizipation ausüben. Dabei nennt er einerseits drei klassische Ungleichheitsdimensionen (elterliche Bildung, elterlicher beruflicher Status, elterliches Einkommen), andererseits neue Ungleichheitsdimensionen (Geschlecht, Familienstruktur, Gemeindegröße, Migrationshintergrund).³⁰⁸ Die klassischen Ungleichheitsdimensionen, also der sozioökonomische Status der Eltern, haben die größten Auswirkungen auf die Bildung der Kinder, wobei das Einkommen die schwächste der drei Variablen ist.³⁰⁹ Beispielsweise sind die Chancen ein Gymnasium zu besuchen für ein Kind höher, wenn die Eltern zwar Matura, aber ein geringes Einkommen haben, als wenn sie über einen Hauptschulabschluss und über ein sehr hohes Einkommen verfügen.³¹⁰ Der Bildungsgrad der Eltern hat somit mehr Einfluss auf die Bildung der Kinder als das Einkommen. Auch die schulische Leistung ist von der Bildung der Eltern abhängig. So zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2003, dass die Leistungen der SchülerInnen in Lesen und Mathematik mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern ansteigen.³¹¹ Allerdings hat die Ausbildung der Eltern nicht nur auf die Leistungen ihrer Kinder Auswirkungen, sondern auch auf ihre Ausbildungsziele. Mit steigender Ausbildung der Eltern erhöhen sich auch die Bildungsziele der SchülerInnen. So geben fast 60% der Jugendlichen, von denen zumindest ein Elternteil ein Studium abschließen konnte, an, dass sie ebenfalls eine Universität besuchen wollen. Von jenen SchülerInnen, deren Eltern keine Ausbildung oder den Pflichtschulabschluss haben, glauben nur 5 bzw. 10% daran ein Studium zu absolvieren.³¹²

306 Vgl. Breit/ Schreiner 2006 (b), S. 201f

307 Vgl. Bacher 2003, Bacher 2005

308 Vgl. Bacher 2003, S. 15

309 Vgl. Ebd., S. 18

310 Vgl. Kesselring/ Leitner 2007, S. 95

311 Vgl. Breit/ Schreiner 2006 (b), S. 197

312 Vgl. Lang 2006, S. 219

Weitere Variablen, welche Einfluss auf Bildungspartizipation und Leistung haben, sind kultureller Besitz und kulturelle Aktivitäten. In einem 1983 veröffentlichten Aufsatz beschreibt der französische Soziologe Pierre Bourdieu seine Theorie des kulturellen Kapitals.³¹³ Damit ist gelerntes Wissen gemeint, welches sich einerseits in objektiviertem Zustand, also in Form von kulturellen Gütern, wie beispielsweise Büchern, Wörterbüchern, Bildern, Instrumenten, etc. äußert, andererseits wird es in institutionalisierter Form, also über schulische Abschlüsse und Titel, gezeigt. Laut Bourdieu wird das kulturelle Kapital innerhalb der Familie schon ab der frühen Kindheit weitergegeben. Dieser Erwerb des kulturellen Kapitals ist wiederum vom ökonomischen Kapital abhängig, welches als Grundvoraussetzung dafür gilt, ob es einer Familie überhaupt finanziell möglich ist, seinem Kind einen bestimmten Bildungsweg zu ermöglichen, zum Beispiel mit privater Nachhilfe, Lernbüchern oder Sprachreisen.³¹⁴ So ist Bourdieu der Meinung, „(...) dass ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“³¹⁵ Die Familienstruktur bestimmt also mit, wie viel Zeit und Geld die Eltern für die Förderung der Kinder aufwenden können. Eine hohe Anzahl an Geschwistern kann beispielsweise einen negativen Effekt auf die Bildungspartizipation haben, da das Nettohaushaltseinkommen bei größerer Kinderzahl geringer ist.³¹⁶

Die Ergebnisse der PISA-Studie veranschaulichen, dass der Besitz von bestimmten Kulturgütern und kulturelle Aktivitäten zu höherer Leistung führt.³¹⁷ Unter kulturelles Kapital fallen aber nicht nur Kulturgüter und Aktivitäten, sondern auch Sprache an sich. So kann das Benützen einer bestimmten sprachlichen Varietät etwas über den sozialen Hintergrund der SchülerInnen aussagen und somit auch Vor- bzw. Nachteile in der Schule bringen. Beispielsweise zeigte eine Studie von Ulrich Ammon und Birte Kellermeier aus dem Jahr 1997, dass SchülerInnen, die im Dialekt sprachen, schlechtere Noten bekamen, als man bei ihren schriftlichen Leistungen erwarten hätte können. Auch das Fehlen einer gewissen sprachlichen Varietät, welche im Unterricht vorausgesetzt wird, kann negative Folgen auf die Leistung haben.³¹⁸ Weiters hat schon der Kindergarten Auswirkungen auf den späteren Bildungsweg der Kinder. Je höher die Ausbildung der Eltern, desto häufiger bzw. länger besuchen ihre Kinder einen Kindergarten. Dies wiederum wirkt sich positiv

313 Vgl. Bourdieu 1983

314 Vgl. Bacher 2005, S. 42

315 Bourdieu 1983, S. 188

316 Vgl. Bacher 2005, S 53

317 Vgl. Kesselring/ Leitner 2007, S. 97

318 Vgl. Ebd., S. 98; Ammon/ Kellermeier 1997

auf die späteren Schulleistungen aus. So erreichten Kinder, welche einen Kindergarten besuchten, im Schnitt 54 bis 67 Punkte mehr bei der PISA-Studie.³¹⁹

Abgesehen vom sozialen Status hat auch der Wohnort einen großen Einfluss auf die Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen. Je nach Region ist der Zugang zu höheren Schulen und Universitäten unterschiedlich gegeben. Während in größeren Städten eine Vielzahl an Auswahlmöglichkeiten an weiterführenden Schulen vorhanden ist, ist die Standortdichte von Bildungseinrichtungen im ländlichen Bereich niedrig. Hinzu kommt, dass zentrale Orte meist über ein gut ausgebautes öffentliches Verkehrsnetz verfügen, während in peripheren Landregionen die Schulen oft nur sehr schwer zu erreichen sind. Das Angebot der Schulen im Wohnort und die Länge des Schulwegs kann die Bildungspartizipation entscheidend beeinflussen. Durch die ungleiche Verteilung der Bildungseinrichtungen kommt es also zu ungleichen Bildungschancen.³²⁰

5.3 Zahlen zu SchülerInnen und Schulen in Österreich

Im Schuljahr 2016/17 gab es insgesamt 280 Schulen mit einer AHS-Unterstufe³²¹, welche von 117.829 SchülerInnen besucht wurden. Die SchülerInnenzahl stieg im Vergleich zum Vorjahr um 1,9% an, wodurch ein neuer Höchststand erreicht wurde.³²² Die Anzahl der Neuen Mittelschulen und Hauptschulen war mit insgesamt 1.312 Standorten um ein Vielfaches höher als die der AHS-Unterstufen.

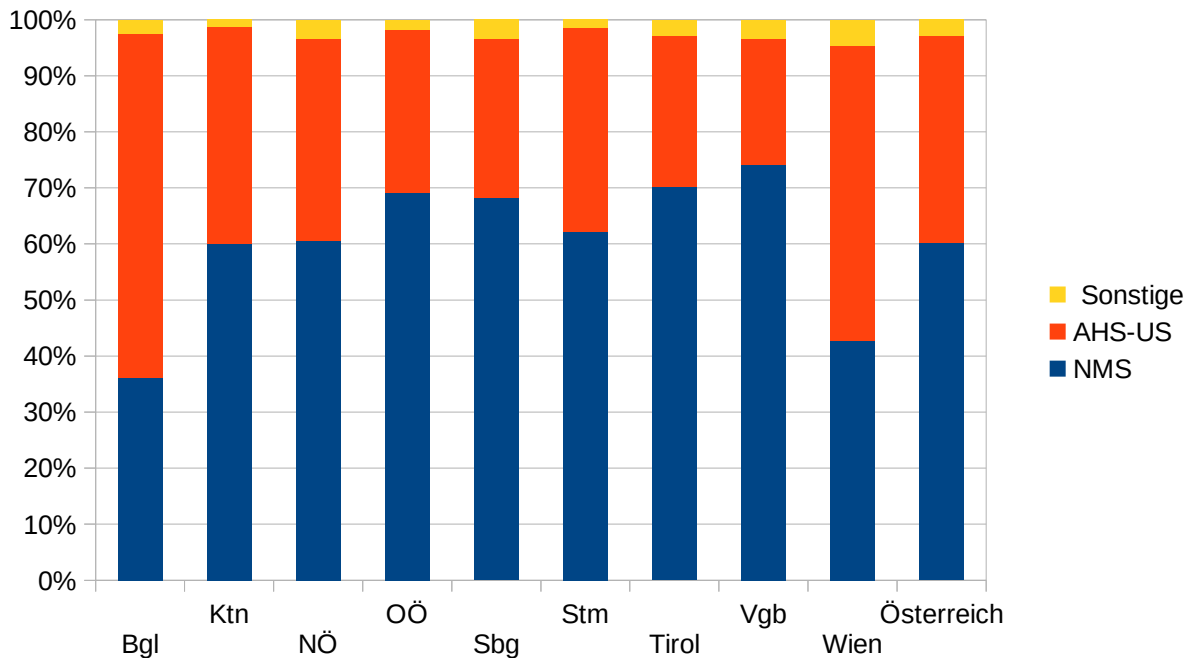
319 Vgl. Lang 2006, S. 213f

320 Vgl. Wisbauer 2007, S. 202

321 Vgl. Statistik Austria, Schulen im Schuljahr 2016/17 nach Schultypen, https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

322 Vgl. Statistik Austria, Schulbesuch, https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

Grafik 1: Verteilung der SchülerInnen in der 5. Schulstufe nach Bundesländern im Jahr 2016/17³²³



Quelle: Statistik Austria, Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Schulstufe 2016/17

Grafik 1 zeigt die Verteilung der SchülerInnen der 5. Schulstufe im Schuljahr 2016/17 in Bundesländer unterteilt. Man kann erkennen, dass die Aufteilung in AHS-Unterstufe und Neue Mittelschule je nach Bundesland unterschiedlich groß ist. Während in Wien mehr als die Hälfte der SchülerInnen in dieser Schulstufe ein Gymnasium besuchte, waren es in Vorarlberg nur 22,5% und in Tirol 27% der SchülerInnen. Die gute Erreichbarkeit der Neuen Mittelschulen dürfte ein Grund für die höheren Besuchszahlen in ländlichen Bereichen sein. Insgesamt absolvierten in Österreich im Jahr 2016/17 60,3% der SchülerInnen der 5. Schulstufe eine NMS und 36,8% eine AHS-Unterstufe. Nur ein sehr geringer Prozentteil besuchte sonstige Schulen, wie beispielsweise Sonderschulen oder sonstige allgemeinbildende (Statut-)Schulen.

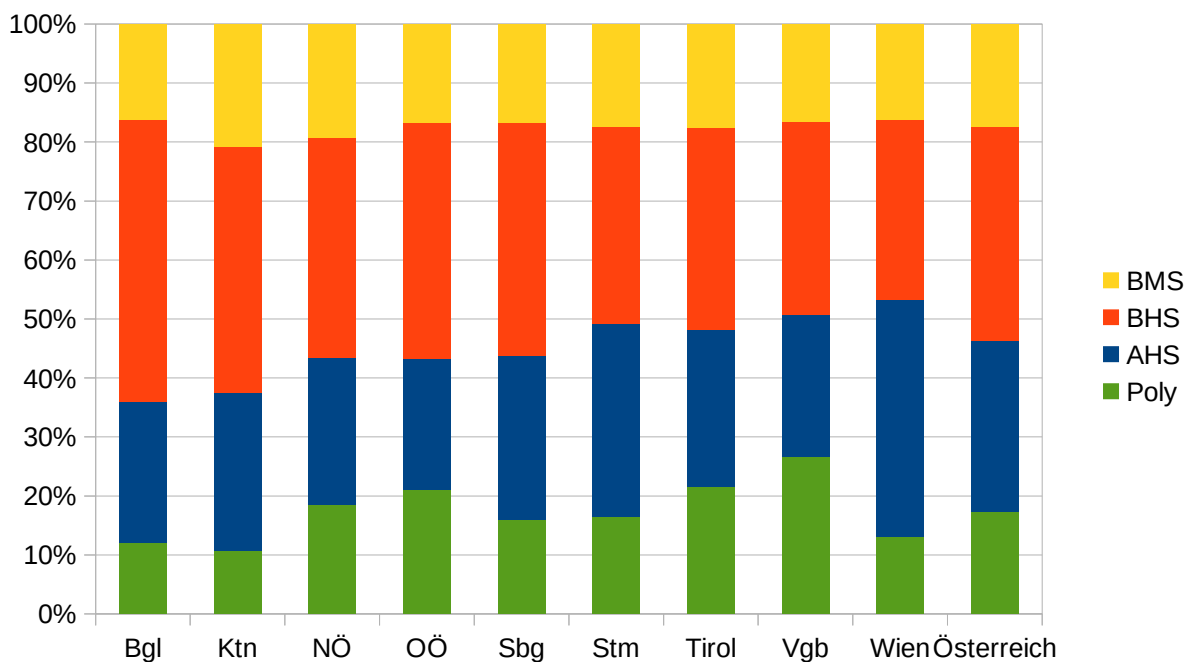
Der höchste Anteil an GymnasiastInnen einer Unterstufe ist in einigen Wiener Gemeindebezirken, in den westlichen und südlichen Stadtumlandgemeinden, in den Landeshauptstädten Graz, Linz, Salzburg, Klagenfurt und deren Umlandregionen zu finden. In den dünn besiedelten Gebirgsregionen Westösterreichs, in Teilen des oberösterreichischen Inn- und Mühlviertels und des niederösterreichischen Wald- und Mostviertels besuchen nur wenige SchülerInnen eine AHS, da es dort kaum AHS-Standorte gibt. Somit haben viele SchülerInnen gar nicht die Möglichkeit ein

323 Vgl. Statistik Austria, Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Schulstufe, https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

Gymnasium zu absolvieren, außer sie nehmen in Kauf, ein Internat zu besuchen.³²⁴ In ländlichen Gebieten kann man die Neue Mittelschule also noch immer als „Normalschule“ bezeichnen.³²⁵

Mit dem Übergang zur Oberstufe bieten sich den Jugendlichen mehr Möglichkeiten, wie der Besuch einer weiterführenden Schule, eine Lehrlingsausbildung oder der Einstieg ins Berufsleben. Die Schulbesuchsquote der 15- bis 24-Jährigen zeigt ähnliche Ergebnisse wie die der 10- bis 14-Jährigen. Auffallend ist, dass in den großen Städten Österreichs, wie Wien, Linz oder Salzburg, weniger Jugendliche eine höhere Schule oder Universität besuchen als im direkten Umland. Dies liegt daran, dass die soziale Mittel- und Oberschicht eher in den nahen Stadtumlandregionen wohnt als direkt in der Stadt, was zu einer höheren Schulbesuchsquote der Vorstädte führt. Das nennt man den selektiven Effekt der Suburbanisierung.³²⁶

Grafik 2: Verteilung der SchülerInnen in der 9. Schulstufe nach Bundesländern im Jahr 2016/17³²⁷



Quelle: Statistik Austria, Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 9. Schulstufe 2016/17

In der 9. Schulstufe ist der Schultyp mit der höchsten SchülerInnenzahl die Berufsbildende höhere Schule. Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Städten und peripheren Gebieten. Während die BHS-Besuchsquoten besonders im ländlichen Bereich hoch sind, steigt der Anteil der

324 Vgl. Wisbauer 2007, S. 203ff

325 Vgl. Bacher 2003, S. 20

326 Vgl. Wisbauer 2007, S. 206

327 Vgl. Statistik Austria, Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 9. Schulstufe,

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

SchülerInnen, die eine AHS-Oberstufe besuchen, mit zunehmender Stadtgröße und Zentrumsnähe.³²⁸ Auch das Polytechnikum dominiert im ländlichen Raum. Im Schuljahr 2016/17 besuchten insgesamt 145.216 SchülerInnen in Österreich eine BHS und 91.906 SchülerInnen eine AHS-Oberstufe.³²⁹

Bacher kam in seiner Studie aus dem Jahr 2003 zu dem Ergebnis, dass Jugendliche, die in Gemeinden mit bis zu 10.000 EinwohnerInnen leben, weniger häufig eine AHS-Oberstufe besuchen, weswegen es wünschenswert wäre, diese weiter auszubauen, um eine breitere regionale Streuung zu erreichen.³³⁰ Außerdem bemerkte er folgendes:

BHS-SchülerInnen kommen häufiger aus Gemeinden mit bis zu 10.000 EinwohnerInnen, ihre Eltern haben einen niedrigeren Bildungsabschluss, einen geringeren beruflichen Status und ein geringeres Einkommen als jene der AHS-SchülerInnen.³³¹

Die BHS geben Jugendlichen von ländlichen Regionen die Möglichkeit, eine höhere Bildung zu erreichen. So können sowohl regionale als auch soziale Ungleichheiten abgebaut werden, weil, laut Bachers Studie, dieser Schultyp öfter von SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten besucht wird.³³² Dass das Bildungsverhalten stark vom örtlichen Angebot der Schultypen abhängig ist, kritisiert auch Heinz Faßmann:

Die Bildungsentscheidung der 10- bis 14-Jährigen löst sich damit von den vermeintlich wichtigen Kriterien der individuellen Eignung und wird zu einer Funktion der unterschiedlichen Ausstattung der Bezirke. Nicht das Talent oder die Eignung ist allein entscheidend, sondern die räumliche Ausstattung mit Schulen.³³³

Insgesamt waren im Schuljahr 2016/17 an Österreichs Schulen 1.130.523 SchülerInnen registriert. Nachdem die Anzahl der SchülerInnen im Pflichtschulbereich ab Mitte der 1990er-Jahre wegen des Geburtenrückganges immer weniger wurde, stiegen im Schuljahr 2016/17 die SchülerInnenzahlen wieder an, was vor allem an der starken Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 liegt. So konnten sich im Schuljahr 2016/17 aufgrund des Zuwachses bei außerordentlichen SchülerInnen

328 Vgl. Wisbauer 2007, S. 212f

329 Vgl. Statistik Austria, Schulbesuch,

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

330 Vgl. Bacher 2003, S. 22

331 Ebd., S. 20

332 Vgl. Ebd., S. 20

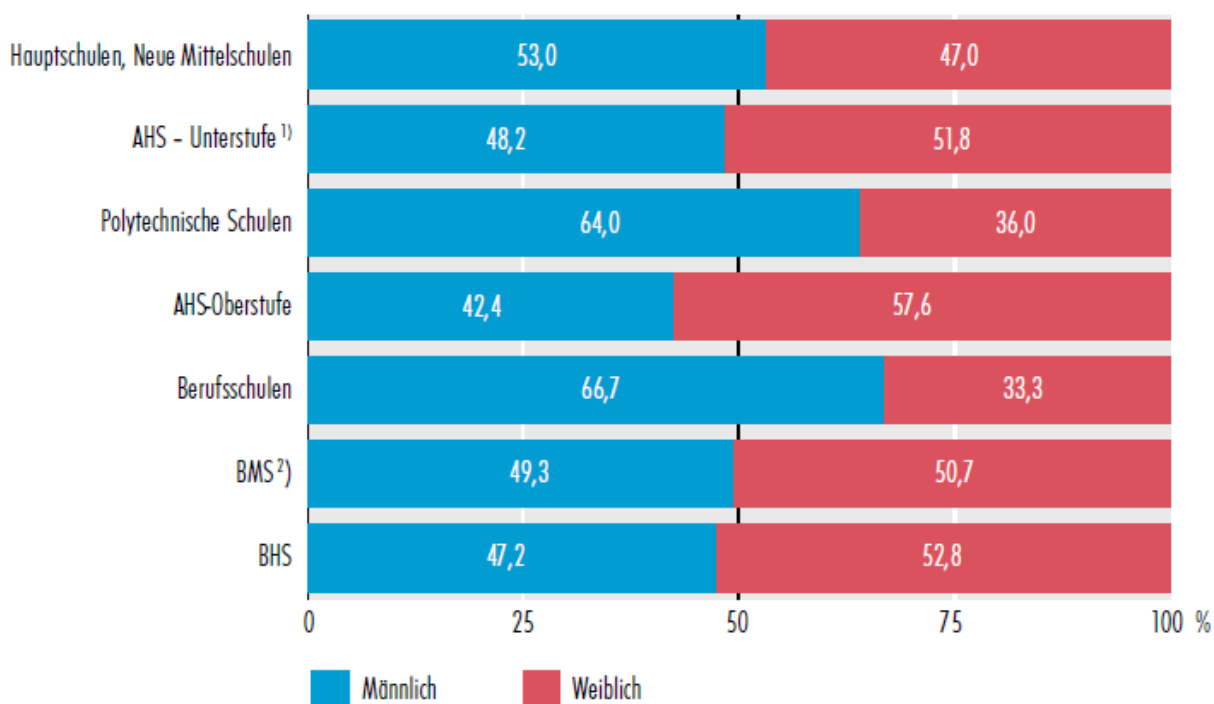
333 Faßmann 2002, S. 36

aus Flüchtlingsländern die Zahl der Kinder und Jugendlichen in der NMS zum ersten Mal wieder leicht erhöhen (insgesamt 209.388 BesucherInnen), obwohl im Jahr davor für diesen Schultypen der tiefste Wert seit 50 Jahren verzeichnet worden war.³³⁴

5.4 Geschlechterverteilung

Neben sozialen Faktoren und regionalem Bildungsangebot spielt auch das Geschlecht eine bedeutende Rolle im Schulwahlverhalten der Kinder und Jugendlichen. So entschieden sich im Schuljahr 2016/17 37,9% der Mädchen nach der Volksschule für ein Gymnasium, während nur 33,4% der Burschen diese Schulform besuchten.³³⁵

Grafik 3: Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe 2016/17³³⁶



Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik 2016/17. – 1) Inkl. Modellversuch Neue Mittelschule an Standorten der AHS-Unterstufe. – 2) Inkl. sonstige berufsbildende Statutschulen.

334 Vgl. Statistik Austria, Schulbesuch, https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

335 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 27

336 Ebd., S. 29

Auch bei Betrachtung der Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe kann man erkennen, dass Mädchen in höheren Ausbildungsformen stärker vertreten sind. So überwiegen in der AHS-Unterstufe die Schülerinnen, wohingegen mehr Burschen eine Neue Mittelschule besuchen. Auch in Polytechnischen Schulen und Berufsschulen dominieren männliche Jugendliche. Sowohl in der AHS-Oberstufe als auch in der BHS ist der Anteil der jungen Frauen jedoch höher als der der jungen Männer. Die Wahl der Fachrichtung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist auch geschlechtsabhängig. So waren beispielsweise im Schuljahr 2016/17 74,1% aller SchülerInnen an technisch gewerblichen Schulen männlich. In kaufmännischen, pädagogischen, wirtschafts- und sozialberuflichen Schulen überwiegen allerdings eindeutig Mädchen. In land- und forstwirtschaftlichen Schulen ist die Geschlechterverteilung ausgeglichen.³³⁷

Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2003, dass Buben deutlich schlechter abschnitten als Mädchen, besonders im Bereich Lesen. In Mathematik und Naturwissenschaften bestehen kaum geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede, obwohl man sich hier größere Leistungsvorteile der Burschen erwartet hätte.³³⁸ Abgesehen von den Berufsbildenden höheren Schulen, wo die Schüler besser abschnitten, bestehen innerhalb der Schulformen dieselben Leistungsunterschiede. Dies zeige „die bekannte geschlechtsspezifische Segregation des österreichischen Schulsystems“³³⁹ Da im Bereich der BHS mehr ansprechende Angebote für Burschen als für Mädchen zur Auswahl stehen, besuchen Mädchen mit guten Schulleistungen eher ein Gymnasium, während leistungsstarke Buben zu einer BHS tendieren.³⁴⁰

Warum es zu diesen Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Burschen kommt, ist noch nicht ausreichend geklärt. Bacher nennt in seinen Studien jedoch einige Faktoren, die einen bedeutenden Einfluss haben könnten. Zum einen erklärt er sich die Geschlechterunterschiede teilweise durch das kulturelle Kapital. So würden Mädchen dazu neigen in ihrer Freizeit eher kulturelle Aktivitäten auszuführen, wie zum Beispiel, lesen und ein Theater, Konzert, Musical oder Museum besuchen.³⁴¹ Außerdem geben Burschen häufiger an, über einen geringeren kulturellen Besitz zu verfügen, wie klassische Literatur oder Gemälde.³⁴² Dabei beschränkt sich Bacher allerdings auf den bürgerlichen Kulturbegriff, denn auch „typisch männliche“ Freizeitaktivitäten, wie beispielsweise Fußball, sind Teil einer Kultur. Zum anderen kommt Bacher in seiner Studie „Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation“ aus dem Jahr 2004 zu dem Schluss, dass die Geschlechterunterschiede je nach sozialer Schicht und Familienstruktur unterschiedlich stark sind.

337 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 30f

338 Vgl. Bacher/ Paseka 2006, S. 220f

339 Ebd., S. 224

340 Vgl. Ebd.

341 Vgl. Bacher 2003, S. 17

342 Vgl. Bacher/ Paseka 2006, S. 225

So treten in höheren Bildungsschichten größere Geschlechterdifferenzen auf, welche sich zu Gunsten von Mädchen auswirken. Diese profitieren also mehr von höherer Schulbildung der Eltern als Burschen, sind aber in unteren sozialen Schichten mehr benachteiligt.³⁴³ Auch die Machtverteilung zwischen den Eltern wirkt sich unterschiedlich auf die Geschlechter aus. So stieg in Haushalten, in denen die Mutter eine höhere berufliche Position und ein höheres Einkommen als der Vater hat, die Bildungspartizipation von Mädchen stark an.³⁴⁴ Laut den Ergebnissen der PISA-Studie sind die geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen in Einelternhaushalten sogar ein bisschen geringer. Das Fehlen einer Vaterfigur oder eines männlichen Vorbildes hat somit keine negativen Auswirkungen auf die Leistungen von Burschen.³⁴⁵ Dass Mädchen allgemein schulisch erfolgreicher sind, könnte laut Bacher auch mit der Erziehung zu tun haben. Da Mädchen zu mehr Selbstständigkeit erzogen werden, übernehmen sie auch mehr Eigenverantwortung und sind deswegen eher in der Lage, selbstständig zu lernen.³⁴⁶ Auch die stärkere Kontrolle von Mädchen und ihre „konformeren Verhaltensmuster“ könnten Gründe für deren schulischen Erfolg sein.³⁴⁷

Darüber hinaus zeigten mehrere Studien in den USA, dass mütterliche Erwerbstätigkeit einen positiven Effekt auf die Schullaufbahn und berufliche Karriere von Mädchen hat.³⁴⁸ Auf Burschen wirkt es sich jedoch nicht aus, wenn die Mütter berufstätig sind. Töchter von berufstätigen Frauen lehnen traditionelle Geschlechterrollen eher ab und haben eher das Gefühl, dass Frauen auch Tätigkeiten ausüben können, die in einer Männerdomäne gesehen werden. Dies wiederum beeinflusst ihre schulische Laufbahn und Leistungen. Dabei ist nicht wichtig, ob die Frauen alleinerziehend sind oder nicht.³⁴⁹ Eine Hypothese ist, dass arbeitende Mütter für Mädchen als Vorbild gesehen werden, da sie Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein ausstrahlen und so selbst weniger wahrscheinlich an traditionellen Geschlechterrollen festhalten.³⁵⁰ Auch aufgrund des zusätzlichen Einkommens wirkt sich mütterliche Erwerbstätigkeit positiv auf die Leistungen aus, jedoch gleichermaßen auf Mädchen und Burschen.³⁵¹

Um den genannten Geschlechterdifferenzen entgegenzusteuern, sollten verschiedene Maßnahmen gesetzt werden. So sollten kulturelle Aktivitäten mehr gefördert werden, beispielsweise könnten in der Schule am Nachmittag oder Wochenenden Angebote zur Verfügung gestellt werden. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass diese außerschulischen Aktivitäten auch Burschen ansprechen und

343 Vgl. Bacher 2004, S. 85f

344 Vgl. Ebd., S. 83

345 Vgl. Bacher/ Paseka 2006, S. 225

346 Vgl. Bacher 2003, S. 17

347 Vgl. Bacher 2004, S. 75

348 Vgl. Alessandri 1992; Eccles/ Hoffman 1984; Hoffman 1979, 1980, zitiert nach: Hoffman/ Youngblade 1999, S. 5

349 Vgl. Hoffman/ Youngblade 1999, S. 206

350 Vgl. Ebd., S. 19f

351 Vgl. Kesselring/ Leitner 2007, S. 96

die kulturelle Vielfalt bewahrt wird. Zusätzlich sollten die Vorstellungen von traditionellen und modernen Geschlechterrollen überdacht und thematisiert werden.³⁵² Außerdem wäre es wünschenswert, männliche Lehrberufe für Mädchen ansprechender zu machen.³⁵³ Um die Kinder und Jugendlichen zu kulturellen Aktivitäten zu motivieren, die den Schulerfolg fördern, muss grundsätzlich an ihrer Einstellung zu Schule und Lernen angesetzt werden. „Es könnte aber auch sein, dass von Seiten der Buben nur geringes Interesse an einer solchen Teilhabe besteht, weil dies mit ihren Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ als wenig vereinbar gilt.“³⁵⁴ Ziel wäre es, Chancengleichheit im Bildungsbereich zu schaffen und sozioökonomisch bedingte Nachteile zu kompensieren.

352 Vgl. Bacher 2005, S. 57f

353 Vgl. Ebd., S. 23

354 Bacher/ Paseka 2006, S. 226

6. MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem

Gerade Bildungseinrichtungen stehen vor der herausfordernden Aufgabe Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern und ihnen Sprache sowie Kultur zu vermitteln. Nur durch eine gute Ausbildung kann es gelingen, sich aktiv an der österreichischen Gesellschaft zu beteiligen und erfolgreich in die Arbeitswelt zu starten. Da die Zahl der MigrantInnen und somit auch der SchülerInnen mit Migrationshintergrund kontinuierlich wächst, müssen Schulen dementsprechende Unterstützung bieten. Oft bedarf es an spezieller Förderung, weil ein großer Teil der Kinder zweisprachig bzw. mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufwächst. Außerdem kommen SchülerInnen mit Migrationshintergrund vermehrt aus sozial schwachen oder bildungsfernen Familien.

Da jedoch die Datenlage zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund als mangelhaft gesehen werden kann, ist es schwierig ihre Bildungsbeteiligung und ihren Bildungserfolg genau aufzuzeigen. Simone Breit und Claudia Schreiner beschreiben die Datenlage über das Bildungsverhalten ausländischer SchülerInnen als „sowohl quantitativ als auch qualitativ unzureichend.“³⁵⁵ So kann man SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwar in der Statistik in mehreren Gruppen ausfindig machen, allerdings werden sie in keiner ganz erfasst. Beispielsweise gibt es SchülerInnen, welche zwar schon eingebürgert sind, aber dadurch, dass sie nicht in Österreich geboren wurden, als ausländisch aufscheinen. In anderen Statistiken, die aufgrund der Sprache differenzieren, werden ausländische SchülerInnen, welche angeben zu Hause nur Deutsch zu sprechen, nicht erfasst. Herzog-Punzenberger fordert daher einen Datensatz, der sowohl das Geburtsland der Eltern als auch das Einreisedatum des Kindes aufzeichnet.³⁵⁶ In der Forschung gibt es unterschiedliche Wege, mit diesem Problem umzugehen. Bei der „Einbürgerungsnegation“ bezieht man sich auf ausländische StaatsbürgerInnen, was bedeutet, dass die Daten von nicht eingebürgerten Menschen analysiert werden. Dabei ist jedoch problematisch, dass in den letzten Jahren sehr viele Einbürgerungen durchgeführt wurden und man von den Nicht-Eingebürgerten auf die gesamte Zielgruppe schließt, was zu verzerrten Ergebnissen führen kann. Da die Einbürgerung einer Familie sehr viel Geld kostet, kann davon ausgegangen werden, dass jene Personen, welche über einen sicheren Job, höheres Einkommen und größere Wohnung verfügen, wahrscheinlicher eingebürgert werden als Leute, die von Sozialhilfe leben. Deshalb kam Herzog-Punzenberger zu folgendem Schluss:

355 Breit/ Schreiner 2006, S. 169

356 Vgl. Herzog-Punzenberger 2007, S. 233

In Summe bedeutet das, dass die eingebürgerte zweite Generation andere Merkmale aufweist als die nicht-eingebürgerte, d.h., dass sich die Verteilung der Bildungsverläufe und -abschlüsse der in Österreich geborenen Nachkommen von EinwandererInnen durchaus unterscheidet, je nachdem, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft erlangt haben oder nicht³⁵⁷.

Ein weiteres Hilfsmittel, um SchülerInnen mit Migrationshintergrund herauszufiltern, ist die Sprache. Schwierig wird es jedoch bei jenen SchülerInnen, die angeben nur Deutsch zu sprechen, da diese mit genannter Methode nicht mehr erfasst werden. Eine Statistik, welche mit dieser Methode arbeitet, ist die Erstsprachenstatistik, allerdings ist die Erhebungsmethode so unsicher, dass sie von der Statistik Austria nicht als offizielle Datenquelle zugelassen wird. Auch bei der Volkszählung wurde nach der Umgangssprache der Personen gefragt. Alle, die jedoch angaben nur Deutsch zu sprechen, fielen aus der Statistik heraus, weswegen auch diese Methode nur als „begrenzt aussagekräftig“ zu sehen ist.³⁵⁸ Auch „unkontrollierbare Stichproben“ seien eine Möglichkeit selbst Erhebungen durchzuführen. Insgesamt gibt es aber bei den Daten der SchülerInnen mit Migrationshintergrund noch immer viele Leerstellen, welche Herzog-Punzenberger vor allem bei den „(...) in Österreich geborenen eingebürgerten Nachkommen von EinwanderInnen, die immerhin in den beiden größten Einwanderungsgruppen etwa die Hälfte der in Österreich geborenen Nachkommen ausmachen, zusammen genommen schätzungsweise 80.000 Personen“³⁵⁹ sieht. So wurden zum Beispiel in der Schulstatistik 1999/2000 um einige tausend SchülerInnen mit türkischen bzw. jugoslawischen Hintergrund mehr angezeigt als in der Bevölkerungsfortschreibung. Dies zeigt, wie unterschiedlich die Datensätze zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind.³⁶⁰

6.1 Zahlen zu ausländischen SchülerInnen in Österreich

Anfang 2017 war der Anteil der in Österreich lebenden ausländischen Bevölkerung 15,3% der Gesamtbevölkerung. Anders als die Zuwanderung aus der Türkei, welche ab den 1990er Jahren eher zum Stillstand kam, wanderten aufgrund der Bürgerkriege in Ex-Jugoslawien erneut tausende

357 Herzog-Punzenberger 2007, S. 235

358 Vgl. Ebd., S. 235ff

359 Ebd., S. 238

360 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 11

Menschen aus dieser Region nach Österreich ein, weswegen auch ein Großteil der ausländischen Bevölkerung aus den Nachfolgestaaten Ex-Jugoslawiens abstammt. Überwiegend kommen sie aus Serbien (8,8% der ausländischen Staatsangehörigen), Bosnien und Herzegowina (7,1%) und Kroatien (5,5%). Außerdem kam es nach dem Fall des Eisernen Vorhangs auch zu starken Wanderungsbewegungen aus den mittelosteuropäischen Staaten. So siedelten sich besonders Personen aus Rumänien (6,9%), Ungarn (5,3%) und Polen (4,5%) in Österreich an. Mit dem EU-Beitritt der Länder wurden die Einwanderungen noch verstärkt. Aufgrund der Fluchtbewegungen aus dem Jahr 2015 stieg auch der Anteil an Personen aus Afghanistan (3,4%) und Syrien (3,1%). Jedoch sind die Deutschen die größte Gruppe an Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (13,5%).³⁶¹ Dies spiegelt sich auch in der Aufteilung der Herkunftsländern der ausländischen SchülerInnen wider.

Von den insgesamt 1.130.523 Kindern und Jugendlichen, die im Schuljahr 2016/17 eine Schule in Österreich besuchten, waren 14,5% ausländischer Herkunft, also 163.842 SchülerInnen. Mit 21,1% ausländischen SchülerInnen ist der Anteil an Sonderschulen und Polytechnischen Schulen besonders hoch, während die AHS-Unterstufe (9,9%) oder Schulen im Gesundheitswesen (7,4%) seltener von nicht-österreichischen SchülerInnen besucht werden. Der Anteil ausländischer SchülerInnen ist je nach Bundesland jedoch unterschiedlich hoch. Wien weist mit 26,3% den höchsten Anteil auf, gefolgt von Salzburg (14,6%) und Vorarlberg (13,5%). In Niederösterreich (9,8%), dem Burgenland (10,5%) und Kärnten (10,7%) ist der Prozentsatz der ausländischen SchülerInnen hingegen am geringsten.³⁶²

361 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 10

362 Vgl. Statistik Austria, Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17

Tabelle 8: Ausländische SchülerInnen in Wien nach Schultypen 2016/17³⁶³

	Absolute Zahlen	Anteil ausländischer SchülerInnen in Prozent
Alle Schultypen	61893	26,3
Volksschulen	22730	32,3
Hauptschulen	172	58,7
Neue Mittelschule	11422	37,2
Sonderschulen	1136	36,4
Polytechnische Schulen	1046	41,1
AHS	10560	17,3
BMS	1963	25,4
BHS	4671	16,5

Quelle: Statistik Austria, Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17

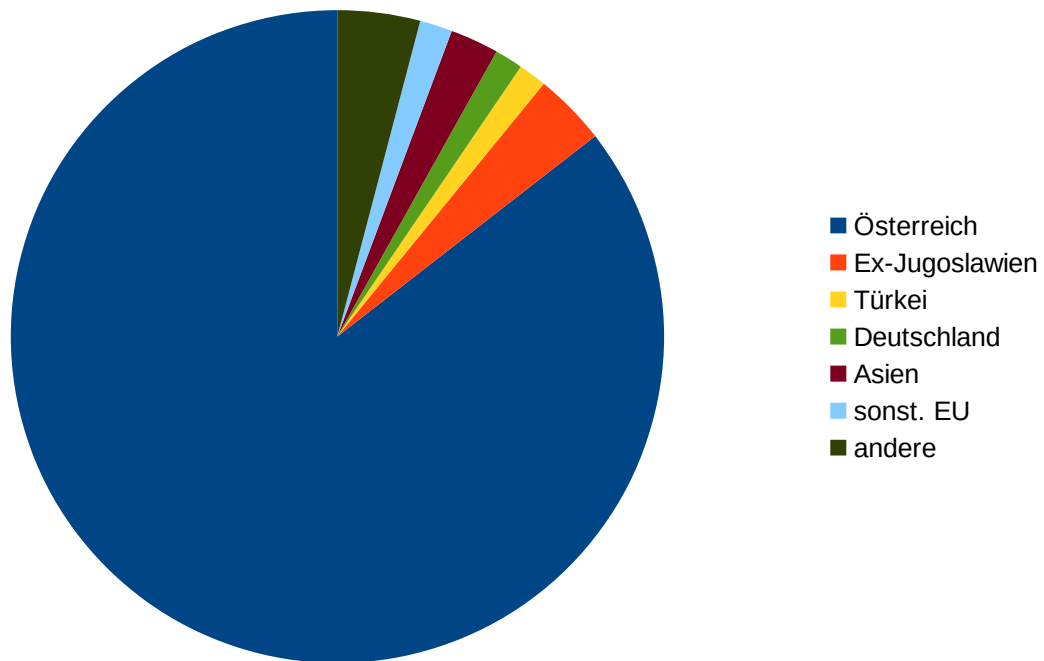
Wie die Tabelle zeigt, ist in der Bundeshauptstadt der Anteil ausländischer SchülerInnen in Hauptschulen (58,7%), Polytechnischen Schulen (41,1%), Neuen Mittelschulen (37,2%) und Sonderschulen (36,4%) besonders hoch, während er in AHS, BHS und BMS vergleichsweise gering bleibt.

Betrachtet man die SchülerInnen aus dem Schuljahr 2016/17 genauer nach Staatsangehörigkeit, so sind, wie bereits erwähnt, 85,5% österreichische Staatsangehörige. Mit 3,6% sind die Länder des ehemaligen Jugoslawiens unter den ausländischen SchülerInnen die größte Gruppe. Danach folgt Asien mit 2,4%. Deutsche und türkische StaatsbürgerInnen sind mit jeweils 1,4% vertreten.³⁶⁴

³⁶³ Vgl. Statistik Austria, Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17

³⁶⁴ Vgl. Ebd.

Grafik 4: Staatsangehörigkeit der SchülerInnen in Österreich 2016/17



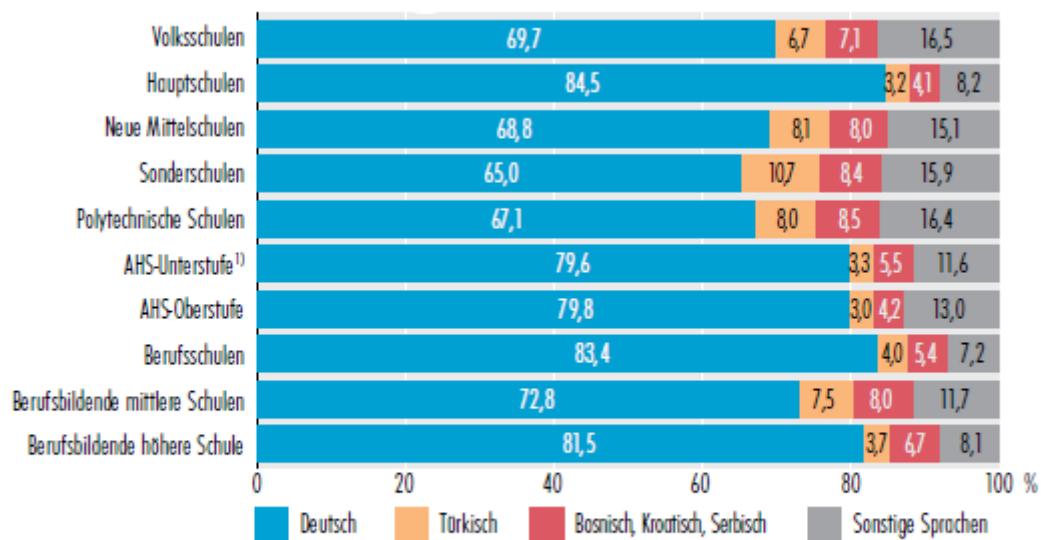
Quelle: Statistik Austria, Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17

Um den Migrationshintergrund der SchülerInnen zu erfassen nutzt die Schulstatistik verschiedene Merkmale, zum Beispiel die im Alltag gesprochene Sprache. So betrug beispielsweise der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17 25,3%.³⁶⁵ Diese waren jedoch recht unterschiedlich verteilt. Während in Wien in einigen Bezirken mehr als die Hälfte der Volksschulkinder eine nicht-deutsche Umgangssprache verwendeten, waren im nördlichen Nieder- und Oberösterreich nur vereinzelt VolksschülerInnen zu finden, welche überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprachen. Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache war an Volksschulen im 5. (88,5%), 20. (83,1%), 16. (81,6%) und 15. Wiener Gemeindebezirk (79,5%) am höchsten.³⁶⁶

³⁶⁵ Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 12

³⁶⁶ Vgl. Ebd., S. 26

Grafik 5: Verteilung der SchülerInnen nach Schultypen und Umgangssprache³⁶⁷

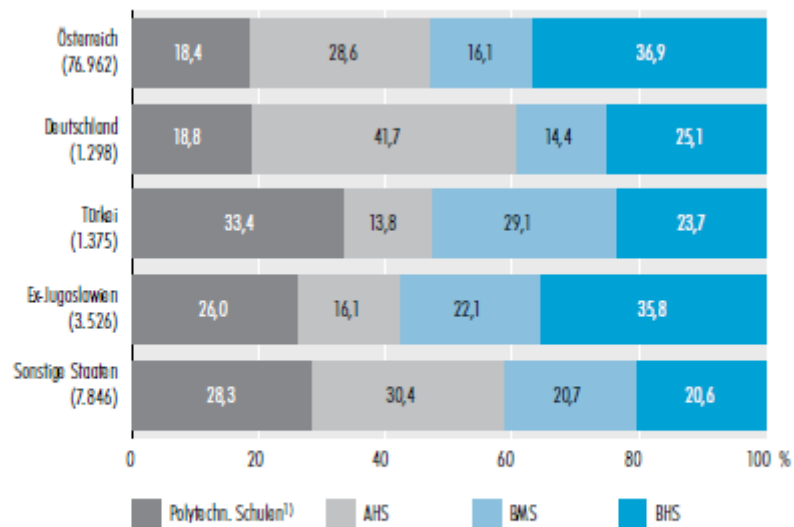


Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik 2016/17. – 1) Inkl. Modellversuch NMS an Standorten der AHS-Unterstufe.

Die Abbildung zeigt die Verteilung der SchülerInnen nach ihrer Umgangssprache in verschiedenen Schultypen im Schuljahr 2016/17. Ungefähr 30% der Volksschulkinder verwendeten im Alltag eine andere Sprache als Deutsch. In der AHS hatten zwei von zehn Kindern eine nicht-deutsche Umgangssprache. Am höchsten war der Anteil der nicht-deutschsprechenden SchülerInnen mit 35% in den Sonderschulen. Türkisch und die Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnisch, Serbisch, Kroatisch) wurden am häufigsten als nicht-deutsche Umgangssprache angegeben. In fast allen Schultypen war der Anteil der bosnisch-, kroatisch- oder serbischsprechenden SchülerInnen geringfügig höher als der der türkischsprechenden. Nur in den Sonderschulen überwog Türkisch als Umgangssprache mit 10,7%.

367 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 25

Grafik 6: SchülerInnen in der 9. Schulstufe nach Schultypen und Staatsangehörigkeit³⁶⁸



Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik 2016/17 – 1) Inkl. allgemein bildende Statutsschulen und Sonderschulen.

In der 9. Schulstufe entschieden sich Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache häufiger dafür eine maturaführende Schule (53,9%) als eine Polytechnische Schule oder eine BMS (zusammen 46,1%) zu besuchen. Allerdings beendeten überproportional viele SchülerInnen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch verwendeten, ihre schulische Ausbildung nach der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule, falls sie ihre Schulpflicht bereits vollendet hatten. Somit traten jene SchülerInnen gar nicht in die Sekundarstufe II ein und wurden in der Grafik nicht erfasst.³⁶⁹ Weiss kam in ihrer Studie zum Bildungsgrad der über 20-Jährigen aus dem Jahr 2007 zu dem Ergebnis, dass 30% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung mit Hauptschule oder Polytechnikum beendet haben, ohne eine weiterführende Schule zu besuchen. In der österreichischen Kontrollgruppe waren es hingegen nur 15%.³⁷⁰ In der Grafik ist der Schulbesuch zu Beginn der Sekundarstufe II nach Staatsangehörigkeit der SchülerInnen abgebildet, wobei große Unterschiede zu erkennen sind. Besonders auffallend ist, dass türkische Staatsangehörige mit Abstand die größte Gruppe waren, welche eine Polytechnische Schule besuchten (33,4%). Dazu kommt, dass nur 13,8% der türkischen SchülerInnen eine AHS-Oberstufe besuchten. Mit fast 36% besuchten Jugendliche aus Ex-Jugoslawien etwa genauso oft eine BHS wie

368 Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 29

369 Vgl. Ebd., S. 28

370 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 37

SchülerInnen aus Österreich.³⁷¹ Es ist also deutlich zu erkennen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger niedrigere Abschlüsse wie Hauptschule, Neue Mittelschule und Polytechnische Schule haben. Bei der Verteilung von SchülerInnen auf die unterschiedlichen Schultypen fällt besonders auf, dass Kinder und Jugendliche mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund nicht nur gegenüber der österreichischen Bevölkerung benachteiligt sind, sondern auch gegenüber anderen ausländischen SchülerInnen, welche überdurchschnittlich oft eine AHS und unterdurchschnittlich oft eine Hauptschule oder ein Polytechnikum besuchten.³⁷² Außerdem wechselten Kinder mit deutscher Umgangssprache nach der Volksschule häufiger in eine AHS-Unterstufe als jene mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch (38,8% zu 27,0%).³⁷³ In einer Untersuchung zur Bildungsqualifikation der zweiten Generation aus dem Jahr 2006, bei der Jugendliche zwischen 16 und 26 Jahren befragt wurden, fand Hilde Weiss außerdem heraus, dass 33% der österreichischen Kontrollgruppe eine höher bildende Schule absolviert haben, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren es dagegen nur 24%. Auch der Abschluss eines Studiums kam bei ihnen nur halb so häufig vor.³⁷⁴

Entgegen der Annahme, dass je früher Kinder in das jeweilige Schulsystem im Zielland einsteigen, desto besser ihre schulischen Erfolge sind, schneiden in Österreich jene SchülerInnen besser ab, welche erst später nach Österreich kamen und ihre ersten Schuljahre in ihrer Erstsprache absolvierten. Somit haben nicht jene Kinder, die ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich verbrachten, bessere Bildungschancen, sondern jene, die erst später in das österreichische Schulsystem einsteigen. Laut Herzog-Punzenberger ist dies als Besonderheit des österreichischen Systems zu sehen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Konfrontation mit der Zweitsprache, also Deutsch, leichter fällt, wenn diese auf gut ausgereifte Kenntnisse der Erstsprache aufbaut. Kinder, die nie die Chance hatten, ihre Erstsprache richtig zu lernen, haben schlechtere Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache. Ein Problem stellt auch die allgemein diskriminierende Einstellung gegenüber Menschen aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien dar. Viele ausländische Eltern fühlen sich unter Druck gesetzt, mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, auch wenn sie selbst die Sprache nicht wirklich beherrschen, wodurch die Zweitsprache oft nicht ausreichend erlernt wird.³⁷⁵

Dass das Bildungsverhalten und die Leistung mit dem sozioökonomischen Status der Eltern verbunden sind, wurde bereits im vorigen Kapitel behandelt. Einige Studien zeigen jedoch auch, dass Migrationshintergrund einen negativen Effekt auf die Schulleistung hat. Wroblewski kam in

371 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 28

372 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 24f

373 Vgl. Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 26

374 Vgl. Weiss 2006, S. 28

375 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 27f

ihrer Untersuchung zu den PISA-Daten aus dem Jahr 2000 zu dem Schluss, dass, selbst wenn der sozioökonomische Hintergrund der Eltern korrigiert wird, ein schwerwiegender Einfluss des Migrationshintergrundes bestehen bleibt. Dieser ist besonders bei SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache stark. Weiterhin stellte sie fest, dass von den Schulen angebotene Fördermaßnahmen für leistungsschwächere SchülerInnen im Alter von 15 Jahren keinen wesentlichen Effekt auf die Schulleistungen haben. Solche Maßnahmen müssten also schon früher gesetzt werden, damit sie ihre Wirkung erzielen könnten und eine frühe Selektion verringert werden könnte.³⁷⁶ Laut Weiss sei bei einem hohen Ausländeranteil an einer Schule außerdem die Wahrscheinlichkeit geringer, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen. Eine hohe Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf Schultypen mit niedrigerem Leistungsniveau ergibt somit eine besondere Benachteiligung und beeinträchtigt die Bildungschancen erheblich. So kann eine bestimmte Zusammensetzung der Klasse das Lernklima negativ beeinflussen, was wiederum zu niedrigeren Leistungsstandards führt. Dies kann letztendlich negative Auswirkungen auf die Bildungswegentscheidungen haben.³⁷⁷ Ariane Sadjed und Marion Stöger meinten in ihrem Aufsatz „Bildungswege junger MigrantInnen“, dass das österreichische Bildungssystem den SchülerInnen weder Chancengleichheit noch Integration ausreichend ermöglichen könne.

Das österreichische Bildungssystem reproduziert soziale Ungleichheit und bietet keine Strategien, bestehende Unterschiede auszugleichen. Es gibt keine einzige Maßnahme, die im Bildungsbereich nach den Bedürfnissen Jugendlicher fragt und ein Programm vorlegt, das die so genannte „Integration“ fördern könnte.³⁷⁸

6.2 Unterschiede im Bildungsprofil der Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund

Anhand von vier Studien, welche die Bildungsprofile der zweiten Generation der beiden MigrantInnengruppen untersuchten, sollen Ungleichheiten zwischen Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund hervorgehoben werden.

376 Vgl. Wroblewski 2006, S. 47f

377 Vgl. Weiss 2006, S. 36

378 Sadjed/ Stöger 2007, S. 228

Bernhard Felderer veröffentlichte gemeinsam mit anderen 2004 die Studie „Befunde zur Integration von AusländerInnen in Österreich“, in der sowohl die berufliche Qualifikationsstruktur von AusländerInnen als auch die Bildungsstruktur der zweiten Generation von ImmigrantInnen thematisiert werden. Dabei wurde mit Daten des Mikrozensus 1996 gearbeitet, wobei AusländerInnen der zweiten Generation folgendermaßen definiert wurden: ausländische StaatsbürgerInnen, welche Österreich als ihren Aufenthaltsort im Alter von 16 Jahren angaben. Diesen Punkten entsprachen hochgerechnet etwa 1% der österreichischen Bevölkerung.³⁷⁹

Die folgende Tabelle zeigt die Bildungsabschlüsse der österreichischen Bevölkerung für österreichische StaatsbürgerInnen und Personen der zweiten Generation nach Staatsbürgerschaft unterteilt für das Erhebungsjahr 1996. Die Analyse wurde auf Personen über 25 Jahre begrenzt, damit Bildungsabschlüsse vollständig aufgezeigt werden können. Die angegebenen Zahlen sind in Prozent.³⁸⁰

Tabelle 9: Bildungsabschlüsse der Wohnbevölkerung ab 25 Jahren nach Staatsbürgerschaft

Höchster Bildungsabschluss	Österreich	Türkei (2. Generation)	Ex-Jugoslawien (2. Generation)	Sonstige AusländerInnen (2. Generation)
Pflichtschule	35,4	78,1	43,6	23,0
Lehre	35,0	16,0	30,1	30,4
Fachschule	10,1	6,0	6,6	8,4
Höhere Schule (AHS, BHS)	12,1	0,0	15,8	20,4
Universität/ Hochschule	7,3	0,0	4,0	17,9

Quelle: Mikrozensus 1996, Statistik Austria

Mit 78,1% schlossen Personen mit türkischem Migrationshintergrund mehr als doppelt so häufig wie die österreichische Kontrollgruppe als höchste Schulbildung lediglich die Pflichtschule ab. Außerdem gab es in der Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund nur eine sehr geringe Anzahl an Personen, die einen Hochschulabschluss oder den Abschluss einer Höheren Schule erreichen konnten, 6% hatten einen Fachabschluss und 16% einen Lehrabschluss. Die Bildungsunterschiede zwischen den einzelnen Nationen sind klar ersichtlich. Immerhin gaben 30,1% der Personen mit Migrationshintergrund aus Ex-Jugoslawien an eine Lehre abgeschlossen zu haben. Mit 15,8% beendeten sogar mehr ihre Schulkarriere in einer Höheren Schule als in der österreichischen

379 Vgl. Felderer/ Hofer/ Schuh/ Strohner 2004, S. 22f

380 Vgl. Ebd., S. 23f

Gruppe, in der es 12,1% waren. Weiters studierten 4% der zweiten Generation aus Ex-Jugoslawien an einer Hochschule. Besonders auffallend sind jedoch die Bildungsunterschiede zu sonstigen AusländerInnen. Die zweite Generation von ImmigrantInnen, welche nicht aus der Türkei oder Ex-Jugoslawien stammten, konnten einen höheren Bildungsstatus als die österreichische Kontrollgruppe erreichen. So schlossen 17,9% ein Studium und 20,4% eine Höhere Schule ab. Insgesamt kamen Felderer u. a. zu folgendem Schluss:

Bei der zweiten Generation von AusländerInnen ist lediglich bei Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien eine geringfügige Verbesserung bezüglich des Ausbildungsniveaus aus den Daten ablesbar.³⁸¹

In der Studie von Felderer u. a. aus dem Jahr 2004 nahmen Personen der zweiten Generation aus der Türkei eine deutlich nachteilige Position ein, während AusländerInnen mit Migrationshintergrund aus Ex-Jugoslawien zwar hinter der Gruppe der ÖsterreicherInnen und sonstiger AusländerInnen der zweiten Generation blieben, aber die Bildungsunterschiede erheblich niedriger ausfielen.³⁸²

In ihrem Bericht „Die ‚2. Generation‘ an zweiter Stelle?“ aus dem Jahr 2003 versuchte Herzog-Punzenberger die Situation der zweiten Generation in Österreich genauer zu beschreiben, wobei sie sich vor allem auf Personen mit türkischem Migrationshintergrund konzentrierte, da sie diese Gruppe als „am stärksten benachteiligt“ sah.³⁸³ Auf Basis des Mikrozensus 2001 berechnete sie die höchsten Bildungsabschlüsse von Personen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich zwischen 15 und 35 Jahren.³⁸⁴

Tabelle 10: höchster Bildungsabschluss der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund zwischen 15 und 35 Jahren; Angaben in Prozent

Kein Schulabschluss/ noch in Ausbildung	Pflichtschul- abschluss	Lehre	BMS	AHS/ BHS	Universität/ Fachhoch- schule
3	62	26	4	4	0

Quelle: Mikrozensus 2001, Berechnungen von Herzog-Punzenberger; n=160

381 Felderer/ Hofer/ Schuh/ Strohnner 2004, S. 24

382 Vgl. Ebd.

383 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 4

384 Vgl. Ebd. S. 33

Es ist klar ersichtlich, dass der Großteil der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund nach der neunjährigen Pflichtschule keiner weiteren Ausbildung nachging. 62% beendeten also ihre Bildungskarriere nach der Hauptschule/ Neuen Mittelschule und dem Polytechnikum. Immerhin 26% konnten erfolgreich eine Berufsschule abschließen. Im höheren Bildungsbereich waren Personen mit türkischem Migrationshintergrund allerdings kaum vertreten. Nur 4% besuchten jeweils eine BMS oder AHS/ BHS. Wie schon die Studie von Felderer u. a., berechnete auch Herzog-Punzenberger, dass die Nachkommen der türkischen EinwanderInnen kaum Universitäts- oder Fachhochschulabschlüsse erreichen konnten.

Zur weiteren Analyse dient das Buch der Soziologin Hilde Weiss „Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation“. Ihre Studie befasst sich mit der zweiten Generation von AusländerInnen unterschiedlicher Herkunft. Um in dieser als Jugendlicher der zweiten Generation zu gelten, muss man ausländische Eltern haben und entweder bereits in Österreich geboren worden oder bis zum vierten Lebensjahr nach Österreich eingewandert sein. Die Untersuchung behandelt Jugendliche zwischen 16 und 26 Jahren, welche im Jahr 2004 und 2005 befragt wurden.³⁸⁵ Tabelle 11 zeigt die höchste abgeschlossene Bildung der österreichischen Kontrollgruppe und die der zweiten Generation, wieder aufgeschlüsselt in die unterschiedlichen Herkunftsländer.³⁸⁶

Tabelle 11: höchster Bildungsabschluss der über 20-Jährigen; Angaben in Prozent

Höchster Bildungsabschluss	Österreich	Türkei (2. Generation)	Ex-Jugoslawien (2. Generation)	Sonstige AusländerInnen (2. Generation)
Pflichtschule	15	39	24	20
Lehre	35	23	35	14
Fachschule	11	17	18	13
Höhere Schule (AHS, BHS)	33	18	21	45
Universität/ Hochschule	6	3	2	8

Quelle: Weiss 2007; zweite Generation (n=1000) und österreichische Kontrollgruppe (n=403)

Auch die Ergebnisse von Weiss Studie zeigen deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund öfter als einheimische einen niedrigen Bildungsabschluss erreichten. Nur ein Pflichtschulabschluss kam bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mehr als doppelt

385 Vgl. Weiss 2007 (a), S. 25ff

386 Vgl. Ebd., S. 36

so häufig vor als bei österreichischen. ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund schlossen mit 33% außerdem öfter eine Höhere Schule ab. Auch ein abgeschlossenes Studium kam bei der Kontrollgruppe mit türkischem Migrationshintergrund nur halb so oft vor wie bei der österreichischen. Die zweite Generation von Ex-JugoslawInnen schnitt, wie auch schon in den vorigen Studien, besser ab als die der TürkInnen. Sie beendeten häufiger eine Lehre, Fachschule oder Höhere Schule als die türkische Kontrollgruppe. Allerdings waren beide Gruppen kaum im universitären Bereich vertreten, so gaben nur 2% der zweiten Generation der Ex-JugoslawInnen und 3% der Türkinnen an, eine Hochschule abgeschlossen zu haben. Andere AusländerInnen der zweiten Generation waren sowohl in den Höheren Schulen als auch auf den Universitäten überrepräsentiert.³⁸⁷

In ihrem Buch „Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich“ arbeitete Herzog-Punzenberger erneut mit den Daten der Volkszählung 2001. Wie bereits erwähnt, ist die Gruppe der zweiten Generation sehr schwer zu erfassen, da bei der Volkszählung der Geburtsort der Eltern nicht erfragt wurde. Anhand neuer Analysen mithilfe der Merkmale Umgangssprache, Geburtsland und Staatsbürgerschaft gelang es jedoch die zweite Generation der nach Österreich eingewanderten Arbeitskräfte zu bestimmen. So konnte zum ersten Mal die genauere Anzahl der zweiten Generation berechnet werden, wobei Herzog-Punzenberger zu folgendem Ergebnis kam:

Anstelle von zuvor 53.000 Personen der ex-jugoslawischen Zweiten Generation, konnten durch die VZ-Sprachenanalyse weitere 46.000 eingebürgerte Personen identifiziert werden, sodass diese Gruppe auf 99.000 Personen angewachsen ist. Bisher wurden also 46% der Zweiten Generation nicht als solche erkannt. In der türkischen Zweiten Generation ist der Zugewinn noch ausgeprägter, denn mehr als die Hälfte der insgesamt 67.000 Personen der Zweiten Generation hatten 2001 bereits die österreichische Staatsbürgerschaft.³⁸⁸

Tabelle 12 vergleicht den höchsten Bildungsabschluss von ÖsterreicherInnen mit dem der zweiten Generation von MigrantInnen aus der Türkei und Ex-Jugoslawien. Dabei wurden die neuen Berechnungen der Daten der Volkszählung aus dem Jahr 2001 berücksichtigt.³⁸⁹

387 Vgl. Weiss 2007 (a), S. 36f

388 Herzog-Punzenberger 2017, S. 151f

389 Vgl. Ebd., S. 173

Tabelle 12: höchste abgeschlossene Bildung der zweiten Generation; Angaben in Prozent

Höchster Bildungsabschluss	Österreich	Türkei (2. Generation)	Ex-Jugoslawien (2. Generation)
Pflichtschule	12,9	50,4	35,3
Lehre	42,0	30,7	38,9
Fachschule	14,0	8,5	9,9
Höhere Schule (AHS, BHS)	20,9	8,3	10,6
Universität/ Hochschule	10,3	2,1	5,3
		N=8.877	N=22.099

Quelle: Volkszählung 2001, Berechnungen von Herzog-Punzenberger,

Wieder sind die unterschiedlich hohen Bildungsabschlüsse je nach Herkunftsland klar erkennbar. Etwa die Hälfte der türkischen zweiten Generation verließ die Schule nur mit einem Pflichtabschluss. Das bedeutet, dass jeder Zweite nach der Neuen Mittelschule und dem Polytechnikum keine weitere Ausbildung machte. Bei den Nachkommen der Ex-JugoslawInnen beendeten deutlich weniger ihre Ausbildung mit dem niedrigsten Bildungsabschluss, nämlich 35,3%. Der Unterschied zur österreichischen Kontrollgruppe ist jedoch enorm, wo nur etwa 13% lediglich einen Pflichtschulabschluss hatten. Fast ein Drittel der türkischen zweiten Generation konnte erfolgreich eine Lehre abschließen. Mit 39% gelang der zweiten Generation mit ex-jugoslawischen Migrationshintergrund fast genauso oft wie der österreichischen Kontrollgruppe (42%) ein Lehrabschluss. Österreichische SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erlangten mit 20% jedoch doppelt so oft die Matura als die zweite Generation mit ex-jugoslawischen Hintergrund. Besonders auffallend sind jedoch die Zahlen zu akademischen Ausbildungen. Während mit nur 2% die türkische zweite Generation den niedrigsten AkademikerInnenanteil hat, schlossen immerhin 5% der ex-jugoslawischen Gruppe erfolgreich ein Studium ab. Die Differenz zur österreichischen Gruppe, wo 10% einen Hochschulabschluss erreichten, ist allerdings groß. Infolgedessen sollen die Ergebnisse der eben dargelegten Untersuchungen miteinander verglichen werden.

Tabelle 13: Höchste Bildungsabschlüsse der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund in unterschiedlichen Datenquellen; Angaben in Prozent

Höchster Bildungsabschluss	Felderer u.a. (Daten 1996)	Herzog-Punzenberger (Daten 2001)	Weiss (Daten 2004/2005)	Herzog-Punzenberger (Daten 2001, neue Berechnungen)
Pflichtschule	78	65	39	50
Lehre	16	26	23	31
Fachschule	6	4	17	9
Höhere Schule (AHS, BHS)	0	4	18	8
Universität/Hochschule	0	0	3	2

Beim Vergleich der höchsten Bildungsabschlüsse der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund kann man erkennen, dass die Resultate der Studien weit auseinander gehen. Mit 39% schlossen im Jahr 2004/2005 nur mehr halb so viele türkische Jugendliche der zweiten Generation lediglich eine Pflichtschule ab wie in Felderers u. a. Studie 1996. Insgesamt fiel Weiss Studie um einiges positiver aus als die anderen. So konnten beispielsweise 17% eine Fachschule und 18% eine Höhere Schule beenden, während Herzog-Punzenberger 2001 nur jeweils 4% berechnete. Allerdings bleibt in allen Untersuchungen der Anteil der HochschulabsolventInnen verschwindend gering. Dass die Studien teilweise divergierende Ergebnisse hervorbrachten, könnte an den unterschiedlichen Datenerhebungszeitpunkten liegen. Außerdem darf man nicht außer Acht lassen, dass es sich bei Weiss Studie um eine Stichprobenuntersuchung handelte, wodurch es zu Verzerrungen kommen kann. Beim Vergleich der Daten von 1996, 2001 und 2004/5 ist ersichtlich, dass es zu einer Verbesserung des Bildungsgrades der zweiten Generation von MigrantInnen aus der Türkei und Ex-Jugoslawien kam. Während Felderer u. a. in ihrer Untersuchung den bildungsmäßigen Stillstand der türkischen zweiten Generation hervorhoben, kamen weitere Studien zu einem deutlich positiveren Ergebnis. Insgesamt kann man also von einer, wenn auch langsamen, Aufwärtsmobilität sprechen. Allerdings ist fraglich, ob anhand der Studien wirklich repräsentative Angaben gemacht werden können, da bei manchen Studien leider die Fallzahlen fehlten. So ist beispielsweise bei Felderers Studie nicht klar, wie viele Personen für die Befragung herangezogen wurden. Als „wesentliche Fehlerquelle“ bezeichnete Herzog-Punzenberger außerdem „die Frage des Rechtsstatus“.³⁹⁰ Bei den Untersuchungen wurden meistens nur jene Personen der zweiten

³⁹⁰ Herzog-Punzenberger 2017, S. 42

Generation befragt, welche nicht eingebürgert waren. Deswegen ist unklar, inwieweit die bereits eingebürgerten Nachkommen die Ergebnisse verändert hätten.³⁹¹

Wie bereits erwähnt, gelang es Herzog-Punzenberger anhand verschiedener Merkmale, wie Umgangssprache oder Geburtsland, auch die eingebürgerte zweite Generation herauszufiltern. Sie kam zu dem Ergebnis, dass fast die Hälfte der zweiten Generation noch nicht eingebürgert war. Bei den jungen Erwachsenen im Alter von 21 bis 35 Jahren hatten 44% der türkischen und 40% der ex-jugoslawischen Gruppe nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. Dies bedeutet wiederum auch, dass bei Studien und Analysen zur zweiten Generation die Mehrheit nicht miteinbezogen wurde, da nur mit den nicht-eingebürgerten Personen gearbeitet wurde und nicht mit jenen, welche schon die Staatsbürgerschaft besaßen.³⁹² Deswegen stellt sich die Frage, inwieweit sich die höchsten Bildungsabschlüsse der zweiten Generation verändern, wenn man die eingebürgerten Personen in die Analysen miteinbezieht. Dabei kam Herzog-Punzenberger zu dem Ergebnis, dass sowohl bei den Nachkommen der türkischen als auch des ehemaligen Jugoslawiens das Bildungsprofil der eingebürgerten Personen von dem der nicht-eingebürgerten abweicht. So ist der Anteil an PflichtschulabgängerInnen und Lehrlingen in der Gruppe der Personen ohne Staatsbürgerschaft höher als bei der eingebürgerten zweiten Generation. Die Unterschiede bei Universitätsabschlüssen sind besonders groß. Diesen erreichten in der eingebürgerten Gruppe der Nachkommen aus dem ehemaligen Jugoslawien um 6% mehr als bei der nicht-eingebürgerten. Auch der Anteil in der AHS und BHS ist bei Personen der zweiten Generation mit österreichischer Staatsbürgerschaft größer. Insgesamt kann man sagen, dass die eingebürgerte zweite Generation ein positiveres Bildungsprofil als die nicht-eingebürgerte hat. Wenn die zweite Generation mit österreichischer Staatsbürgerschaft also in die Analysen zum Bildungsgrad nicht miteinbezogen wird, ist das Resultat ein negativeres Bildungsprofil.³⁹³

Wie bereits im vorigen Kapitel hervorgehoben, haben sich Geschlechterungleichheiten im Bereich Bildung zugunsten der Mädchen verändert. So schneiden Mädchen beispielsweise bei der PISA-Studie besser ab und besuchen auch häufiger eine AHS-Oberstufe als männliche Jugendliche.³⁹⁴ Dies könnte laut Bacher zum einen an den attraktiveren Lehrberufen für Burschen, zu denen Mädchen kaum Zugang haben, liegen, zum anderen an der Einstellung zur Schule der Mädchen.³⁹⁵ Folgende Tabelle zeigt den höchsten Bildungsabschluss der 21- bis 35- Jährigen, unterteilt in ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund und die zweite Generation aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien, aufgeschlüsselt nach Geschlecht.

391 Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 42

392 Vgl. Ebd., S. 177

393 Vgl. Ebd., S. 178ff

394 Vgl. Bacher/ Paseka 2006, S. 220f; Statistik Austria 2018, Bildung in Zahlen, S. 30f

395 Vgl. Bacher 2003, S. 15ff

Tabelle 14: Höchster Bildungsabschluss der 21-35-Jährigen nach Geschlecht, 2001³⁹⁶

Höchster Bildungsabschluss	Österreich		Türkei (2. Generation)		Ex-Jugoslawien (2. Generation)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Pflichtschule	9,9	16	41,5	53,8	28,8	33,2
Lehre	53	30,7	43,9	21,9	52,6	34,9
Fachschule	8,3	19,8	5,7	12,5	6,1	15,1
Höhere Schule (AHS, BHS, Kolleg)	21	22,9	7,9	10,1	10	13,7
Universität/Hochschule	7,9	10,8	0,9	1,6	2,5	2,9

Quelle: Volkszählung 2001, Berechnungen von Herzog-Punzenberger

Wie die Tabelle zeigt, sind Mädchen insgesamt nicht nur häufiger im höheren Bildungsbereich vertreten, sondern auch bei den niedrigsten Bildungsabschlüssen. So verlassen Mädchen eher als Burschen das Schulsystem nach der 9-jährigen Pflichtschule und bleiben ohne weitere Ausbildung. In der Kontrollgruppe der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund betraf dies sogar 53,8% der Mädchen, also um 12,3% mehr als Burschen. Mit 4,4% ist die Differenz zwischen Männern und Frauen, die nur einen Pflichtschulabschluss haben, bei der Gruppe mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund um einiges geringer. Im Bereich der Lehre sind Männer deutlich häufiger vertreten als Frauen. Mit 53% schlossen gleich viele österreichische Burschen ohne Migrationshintergrund wie jene mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund eine Lehre ab. Die Geschlechterunterschiede sind wieder bei der zweiten Generation aus Ex-Jugoslawien am geringsten, bei der 35% der jungen Frauen einen Lehrabschluss haben. Danach kommt mit 31% der Mädchen die Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Bei der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund sind die Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen deutlich größer. So konnten doppelt so viele Burschen wie Mädchen erfolgreich eine Lehre beenden (44% zu 22%). Der hohe Lehrlingsanteil unter den Männern hat, wie bereits erwähnt, auch mit der Struktur der Lehrberufe zu tun, da die Auswahl an anstrebenswerten Lehren für Burschen größer ist. In Fachschulen gab es wiederum mehr weibliche AbsolventInnen als männliche. So war der Frauenanteil in allen drei Gruppen mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der Männer. Auch die Matura an einer AHS oder BHS konnten mehr junge Frauen als Männer abschließen, allerdings nur mit geringem Vorsprung. Außerdem waren Frauen ebenfalls in der höchsten Bildungskategorie eher

396 Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 175

vertreten. Während beispielsweise 1,6% der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund ein Studium beendeten, waren es bei den Männern nur 0,9%. Zusammenfassend kann man feststellen, dass Frauen, unabhängig von der Herkunft ihrer Eltern, sowohl im höheren als auch im niedrigsten Bildungsbereich eher vertreten sind als Männer. Insgesamt blieben bei diesem Vergleich mit den Daten aus dem Jahr 2001 die Geschlechterdifferenzen in der Gruppe der zweiten Generation mitex-jugoslawischem Migrationshintergrund am geringsten.³⁹⁷

Auch Weiss kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Mädchen der zweiten Generation eher eine höhere Bildungsinstitution besuchen als junge Männer.³⁹⁸ Während 38% der Mädchen der zweiten Generation eine AHS, BHS oder Hochschule abschließen konnten oder noch besuchten, waren es bei den Burschen 32%. Mit 29% beendeten diese jedoch eher eine Lehre als Mädchen (20%).³⁹⁹ Im Gegensatz zu älteren Studien sieht Weiss Mädchen und junge Frauen nicht als „Migrationsverliererinnen“, sondern meint, dass sie bewusst ihre Möglichkeiten ergreifen und nach höherer Bildung streben würden. Oft fehle jedoch die familiäre Unterstützung, wodurch hohe Eigenmotivation nötig sei, um schulische Erfolge zu erreichen.⁴⁰⁰

Andererseits wies Herzog-Punzenberger in „Die ‚2. Generation‘ an zweiter Stelle?“ auf die hohe Anzahl der türkischen Mädchen ohne Ausbildung hin. 75% der Frauen zwischen 15 und 35 Jahren mit türkischem Migrationshintergrund hatten entweder gar keinen oder nur einen Pflichtschulabschluss. Herzog-Punzenberger nahm an, dass ein Großteil der türkischen Frauen in Österreich also entweder als unqualifizierte Arbeitskräfte den Lebensunterhalt verdienten oder aber als Arbeitskraft im Haushalt tätig waren und somit auch nicht unter die Arbeitslosen in der Arbeitsmarktstatistik fielen.⁴⁰¹ So berechnete sie auf Basis des Mikrozensus 2001 zwar nur 4% arbeitslose Frauen zwischen 15 und 35 Jahren mit türkischem Migrationshintergrund, allerdings waren 45% gar nicht erwerbstätig. Das bedeutet, dass die Hälfte der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund nicht am österreichischen Arbeitsmarkt aktiv waren. Bei jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund war die Beteiligung am Arbeitsleben um einiges höher, in dieser Altersgruppe berechnete Herzog-Punzenberger 7% Arbeitslose und 14% nicht erwerbstätig. Die extrem niedrige Erwerbstätigkeit der Frauen der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund hebt ihre Benachteiligung hervor und ist besonders alarmierend.⁴⁰² Gudrun Biffl sieht die niedrige Beteiligung der Frauen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt auch im Zusammenhang mit „(...) traditionellen Verhaltensmustern bezüglich der Aufteilung der Haus- und

397 Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 175f

398 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 45

399 Vgl. Ebd., S. 65

400 Vgl. Ebd., S. 45

401 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 33f

402 Vgl. Ebd., S. 40

Erwerbsarbeit zwischen Männern und Frauen in einem Haushaltszusammenhang.“⁴⁰³ Zum einen müssten Frauen ihren Verpflichtungen im Haushalt nachgehen, zum anderen seien ihre Chancen auf eine hohes Einkommen meist geringer als die ihres Mannes. Vor allem im mittleren und höheren Alter war die Erwerbsquote bei türkischen Frauen besonders niedrig. Bei Frauen aus Ex-Jugoslawien stieg hingegen die Erwerbsquote ab dem 30. Lebensjahr an.⁴⁰⁴ Biffl untersuchte außerdem den Zusammenhang der Religionszugehörigkeit und des Erwerbsverhaltens. Die Volkszählung ergab, dass türkische MigrantInnen zu 95% muslimisch sind, während die Religionszugehörigkeit bei MigrantInnen aus Ex-Jugoslawien relativ ausgewogen zwischen KatholikInnen, Orthodoxen und MuslimInnen verteilt ist. Insgesamt wiesen muslimische Frauen die geringsten Erwerbsquoten auf. Die MigrantInnen aus Ex-Jugoslawien hatten eine sehr hohe Erwerbsbeteiligung. Während bei den Männern kaum Unterschiede nach Religionsbekenntnis erkennbar waren, kam es bei Frauen zu deutlichen Differenzen. Im Gegensatz zu muslimischen Frauen, wiesen orthodoxe Frauen und Frauen ohne Bekenntnis eine hohe Erwerbsquote auf. Biffl fand also heraus, dass Religion keine Auswirkungen auf die Erwerbstätigkeit bei Männern hat, bei Frauen hingegen schon. Besonders muslimische Frauen blieben häufiger Hausfrauen ohne einer Lohnarbeit nachzugehen. Allerdings gab es auch zwischen den Herkunftsregionen deutliche Unterschiede. Muslimische Frauen aus Bosnien, Mazedonien und Montenegro hatten noch immer eine höhere Erwerbsbeteiligung als Frauen aus der Türkei.⁴⁰⁵

Herzog-Punzenberger hebt die Überrepräsentation ex-jugoslawischer und besonders türkischer SchülerInnen „(...) in Bildungsstätten, die einer gesellschaftlichen Aussonderungsinstitution insbesondere für die nachfolgende Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gleichkommen, nämlich den österreichischen Sonderschulen (...)“⁴⁰⁶ hervor. So berechnete sie für das Schuljahr 2001/02 den Anteil der SchülerInnen, die eine Sonderschule besuchten, nach Herkunftsland.⁴⁰⁷ Während 1,5% der österreichischen SchülerInnen eine Sonderschule besuchten und auch andere ausländische Kinder einen ähnlichen Prozentsatz wie ÖsterreicherInnen aufwiesen, waren ex-jugoslawische Kinder mit 4,1% und türkische mit 4,7% mehr als doppelt so oft in Sonderschulen vertreten. Schon seit den frühen 1980er Jahren vergrößerte sich der Anteil ausländischer SchülerInnen in Sonderschulen, wodurch diese „(...) von dem Trend zur verstärkten Einbindung der Kinder mit Lernschwäche und Behinderung in das Regelschulsystem nicht wirklich profitieren (...)“⁴⁰⁸ konnten. Der AusländerInnenanteil an Sonderschulen stieg von 6,3% im Schuljahr 1980/81 auf 23,1% im

403 Biffl 2007, S. 271

404 Vgl. Ebd., S. 272

405 Vgl. Ebd., S. 273ff

406 Herzog-Punzenberger 2003, S. 25

407 Vgl. Ebd.

408 Biffl/ Schappelwein 2003, S. 126

Jahr 1998/99.⁴⁰⁹ Bis zum Jahr 2016/17 ging der Anteil ausländischer SchülerInnen nur wenig zurück, nämlich auf 21,1%.⁴¹⁰

Besonders alarmierend war auch die Lage an Pädagogischen Akademien. So waren im Schuljahr 2000/2001 auf allen Pädagogischen Akademien Österreichs insgesamt nur zwei StudentInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft registriert. Dies ist vor allem ein großes Problem, da LehrerInnen die Funktion von Rollenvorbildern einnehmen, wodurch sie

in zweifacher Weise Förderung des Selbstbewusstseins und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten von MigrantInnenkinder wahrscheinlich machen. Erstens ist zu erwarten, dass LehrerInnen mit einer ähnlichen Migrationserfahrung die Situation der Kinder ungleich besser einschätzen und adäquater auf Problemsituationen reagieren können (zB weniger Einweisungen in die Sonderschule) und zweitens gibt das gelebte Beispiel eines erfolgreichen „Aufstiegs“ von Mitgliedern aus der eigenen ethnisch-nationalen Gruppe, zumal in der Autoritätsperson einer Lehrkraft, Mut an den eigenen Erfolg im Bildungssystem, den eigenen „Aufstieg“ zu glauben und Alternativen zum Berufswunsch des Arbeiters/der Arbeiterin zu entwickeln.⁴¹¹

Es wäre also äußerst wünschenswert, mehr Menschen mit Migrationshintergrund für den Beruf des Lehrenden zu begeistern, wodurch auch Kinder und Jugendliche motiviert werden könnten, höhere Bildung anzustreben.

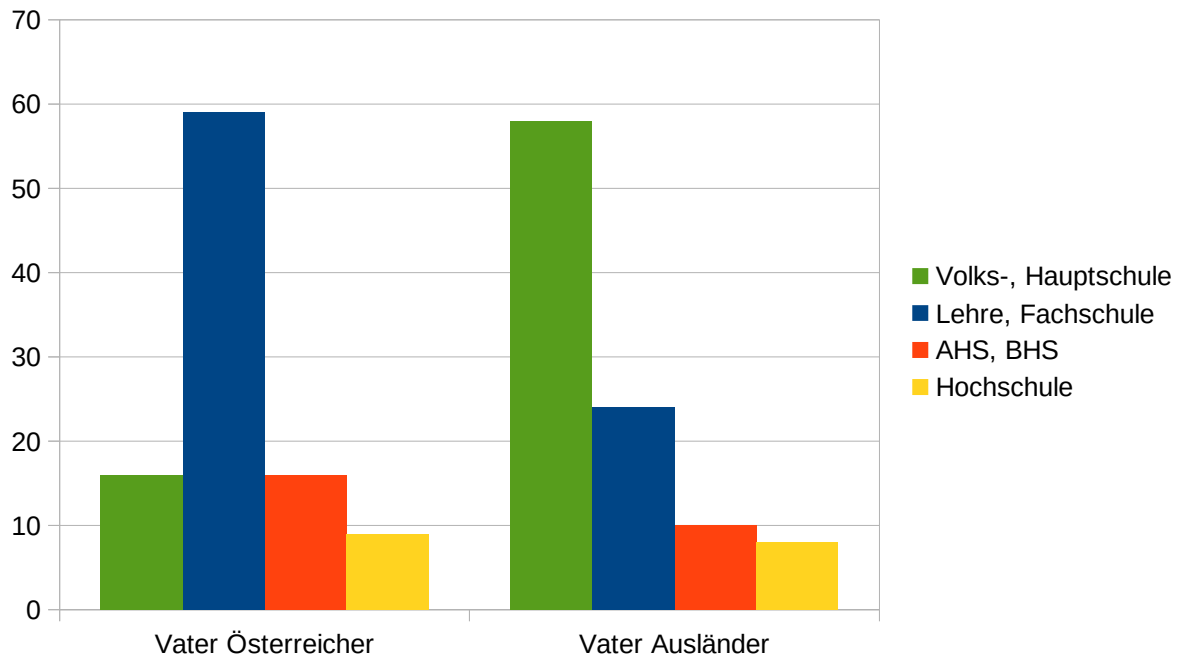
Im vorigen Kapitel wurde bereits hervorgehoben, inwieweit der Bildungsgrad und soziale Status der Eltern an ihre Nachkommen weitergegeben wird. Im Zuge der Anwerbungen in den 1960er und 1970er Jahren hat Österreich vorwiegend ungelernte Arbeitskräfte ins Land geholt, was sich auch im Bildungsprofil der Eltern, also der ersten Generation, widerspiegelt. Weiss stellte in ihrer Studie, bei der sie sich mit Jugendlichen der zweiten Generation verschiedener Herkunftsländer beschäftigte, die Bildung der ausländischen Väter und die der österreichischen gegenüber.

409 Vgl. Biffl/ Schappelwein 2003, S. 126

410 Vgl. Statistik Austria, Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17

411 Herzog-Punzenberger 2003, S. 26f

Grafik 7: Bildung der Väter⁴¹²



Quelle: Berechnungen von Weiss 2007, zweite Generation (n=1000) und österreichische Kontrollgruppe (n=403)

In Grafik 7 ist deutlich sichtbar, dass sich die Bildungsprofile der ausländischen und österreichischen Väter stark unterscheiden. Während 58% der ausländischen Väter höchstens einen Volks- oder Hauptschulabschluss haben, konnte mehr als die Hälfte (59%) der österreichischen Väter mit einer Lehre oder Fachschule das mittlere Bildungsniveau erreichen. Bei der einheimischen Kontrollgruppe gaben nur 16% der Väter an, höchstens eine Hauptschule abgeschlossen zu haben. Sowohl bei ausländischen als auch bei österreichischen Vätern war ein Hochschulabschluss sehr selten. Einem Viertel der ausländischen Väter gelang es eine Lehre oder Fachschule abzuschließen. Das Bildungsniveau ausländischer Väter liegt also deutlich unter dem der einheimischen. Leider geht Weiss in den Ergebnissen der Studie nur wenig auf ausländische Mütter ein, von denen 19% gar keinen Schulabschluss und 53% einen Grundschulabschluss haben.⁴¹³

412 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 40

413 Vgl. Ebd., S. 40f

Tabelle 15: Generationsmobilität (zweite Generation, abgeschlossene oder laufende Bildung)⁴¹⁴

	Vater	↓	=	↑	gesamt	N
Volks-, Hauptschule	58	0	33	67	100	577
Lehre, Fachschule	24	16	48	36	100	235
Höhere Schule	11	36	37	27	100	112
Hochschule	7	61	39	0	100	70

↓ abgestiegen, = gleich geblieben, ↑ aufgestiegen (im Vergleich zur Bildung des Vaters)

Quelle: Berechnungen von Weiss 2007

Tabelle 15 zeigt die Bildungsmobilität der zweiten Generation, wobei es zu einer gewissen Verzerrung aufgrund von möglichen Abbrüchen kommen kann. Immerhin zwei Drittel der Jugendlichen der zweiten Generation, deren Väter den niedrigsten Bildungsgrad erreicht hatten, konnten sich verbessern, ein Drittel hat hingegen das niedrige Bildungsniveau beibehalten. Die Hälfte der Nachkommen der Väter mit mittlerem Bildungsgrad blieb auf deren Bildungsstufe, während 36% auf- und 16% abstiegen. Bei Vätern mit höherer Schulbildung erreichten 27% der Kinder eine noch höhere Bildung, also den Zugang zur Hochschule, 36% schafften es jedoch nicht eine höhere Schule zu besuchen. Etwa gleich viele behielten den Bildungsgrad des Vaters bei. Von einer Interpretation der Daten zur Hochschulabschlüssen sieht Weiss ab, da die Basiszahl zu gering und am stärksten mit Abbrüchen zu rechnen sei.⁴¹⁵

Allerdings muss bedacht werden, dass in diesem Vergleich des Bildungsgrades der Väter nicht nach Herkunftsland der ausländischen Väter differenziert wird. So sind neben MigrantInnen aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien auch Personen aus osteuropäischen, asiatischen und afrikanischen Ländern befragt worden. Insgesamt gaben 18% der Befragten der zweiten Generation ein anderes Herkunftsland als die Türkei oder Ex-Jugoslawien an.⁴¹⁶ Da Weiss bei ihrer Befragung nach dem höchsten Bildungsgrad der zweiten Generation zum Ergebnis kam, dass ausländische Jugendliche der zweiten Generation, welche ein anderes Herkunftsland als die Türkei oder Ex-Jugoslawien angaben, im höheren Bildungsbereich deutlich überrepräsentiert sind, könnte auch für deren Elterngeneration angenommen werden, dass sie eher einen höheren Bildungsgrad erreichen konnten als die aus der Türkei und Ex-Jugoslawien eingewanderten ArbeitsmigrantInnen. Somit würden sich die Abschlüsse der Väter der beiden größten Einwanderungsgruppen noch mehr im unteren Bildungsbereich konzentrieren.

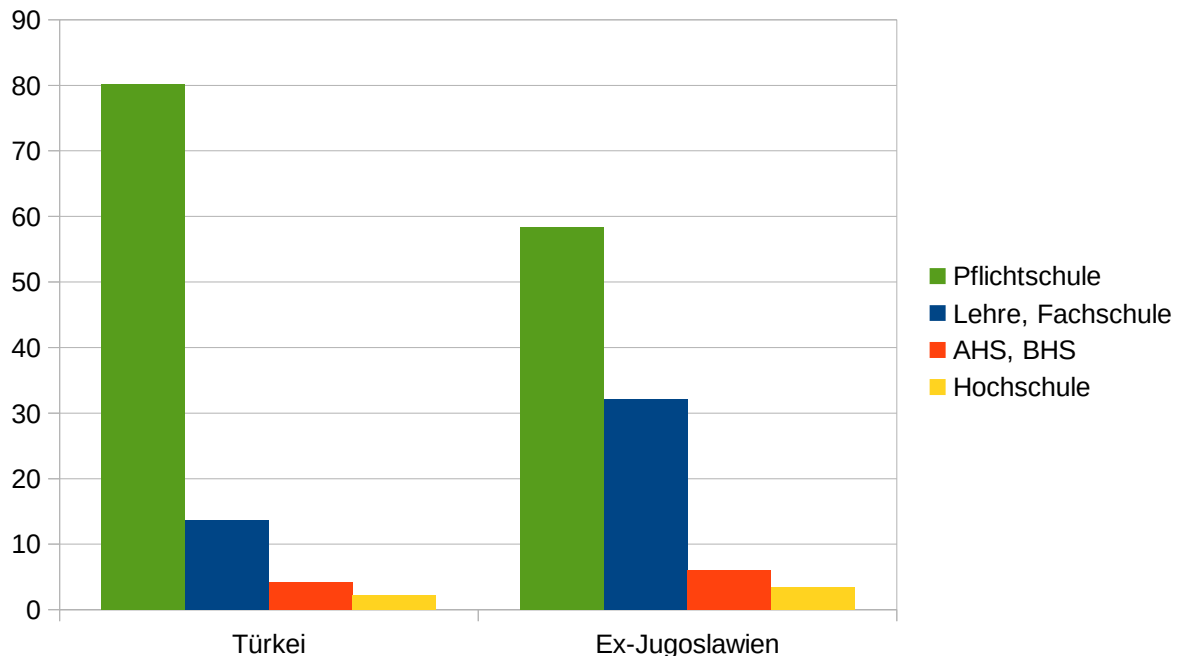
414 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 41

415 Vgl. Ebd., S. 41

416 Vgl. Weiss 2007 (a), S. 27

In ihrer Studie zur zweiten Generation in Österreich analysierte Herzog-Punzenberger ebenfalls das Bildungsprofil der Elterngeneration, allerdings nach Herkunftsland getrennt und sowohl Männer als auch Frauen miteinbezogen.

Grafik 8: Höchste Bildungsabschlüsse der ersten Generation nach Herkunftsland⁴¹⁷



Quelle: Volkszählung 2001, Berechnungen von Herzog-Punzenberger und eigene Berechnungen

Bei Betrachtung des Bildungsprofils der ersten Generation in Österreich ist erkennbar, dass der Anteil der Personen, welche lediglich einen Pflichtschulabschluss haben, bei den EinwanderInnen aus der Türkei um mehr als 20% höher ist als bei den MigrantInnen aus Ex-Jugoslawien. Ganze 80% der türkischen MigrantInnen der ersten Generation hatten also keine weitere Ausbildung nach dem Abschluss der Pflichtschule. Mehr als 30% der ersten Generation aus Ex-Jugoslawien konnte erfolgreich eine Lehre oder Fachschule abschließen, während es bei den türkischen EinwanderInnen nur etwas mehr als 10% waren. Sowohl ein höherer Schul- als auch ein Universitätsabschluss kam bei beiden Einwanderungsgruppen äußerst selten vor.

Allerdings darf hierbei nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Teil der in Österreich lebenden Personen aus Ex-Jugoslawien nicht im Zuge der Anwerbungen von GastarbeiterInnen in den 1960er und 1970er Jahren ins Land gekommen war, sondern als Flüchtlinge während des Krieges in Bosnien-Herzegowina ab 1992. Diese schätzungsweise 95.000 Personen haben ein höher

⁴¹⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 211

qualifiziertes Bildungsprofil als die ArbeitsmigrantInnen. Obwohl sie nicht die Eltern der in der Studie verglichenen zweiten Generation sind, kommen sie trotzdem in den Daten der Volkszählung 2001 vor. Es ist anzunehmen, dass diese Gruppe zum positiveren Bildungsprofil der ersten Generation aus Ex-Jugoslawien beigetragen hat.⁴¹⁸

6.3 Mögliche Gründe der benachteiligten Bildungssituation der zweiten Generation

Im vorigen Kapitel wurde bereits hervorgehoben, dass Personen mit Migrationshintergrund geringere Chancen haben, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen. Dies betrifft vor allem die Nachkommen der ArbeitsmigrantInnen, wobei jedoch die Ergebnisse der Studien zu den höchsten Bildungsabschlüssen zeigen, dass Personen mit türkischem Migrationshintergrund besonders benachteiligt sind. Es stellt sich die Frage, aus welchen Gründen speziell diese MigrantInnengruppe im Bildungsbereich und infolgedessen auch später am Arbeitsmarkt einen in der österreichischen Gesellschaft untergeordneten Platz einnimmt. In diesem Abschnitt sollen mögliche Ursachen herausgearbeitet werden.

Zunächst muss noch einmal betont werden, dass der Bildungserfolg in Österreich bis heute vom sozialen Status der Eltern abhängig ist. Die von Bacher genannten Ungleichheitsdimensionen elterliches Einkommen, elterliche Bildung und elterlicher beruflicher Status haben große Auswirkungen auf den Bildungsweg der Kinder.⁴¹⁹ Allerdings beeinflussen auch andere Faktoren, welche teilweise auch auf den sozioökonomischen Status der Eltern zurückzuführen sind, den schulischen Erfolg. Schon in den 1980er Jahren beschrieb der Soziologe Pierre Bourdieu seine Theorie des kulturellen Kapitals, welches sowohl kulturelle Ausstattung, wie Bücher oder Instrumente, als auch Förderung des Kindes, beispielsweise durch Nachhilfestunden oder Unterstützung beim Lernen, beinhaltet.⁴²⁰ Da ein Großteil der türkischen und ex-jugoslawischen zweiten Generation aus der Arbeiterschicht stammt, stellt sich die Frage, ob ihre geringeren Bildungserfolge auf deren sozioökonomischen Hintergrund oder auf ethnisch-kulturelle Differenzen zurückzuführen sind.⁴²¹ Besonders patriarchale Familienstrukturen und religiöse Traditionen könnten einen negativen Effekt auf die Bildungsaspirationen haben. So sollten beispielsweise in

418 Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 129

419 Vgl. Bacher 2003, S. 15

420 Vgl. Bourdieu 1983; Bacher 2005, S. 42

421 Wie bereits erwähnt, kam Herzog-Punzenberger in ihrer Analyse 2017 zu dem Ergebnis, dass 80% der türkischen und fast 60% der aus Ex-Jugoslawien stammenden ersten Generation lediglich einen Pflichtschulabschluss hatten. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 211; Weiss 2007 (b), S. 53)

Weiss Befragung der zweiten Generation aus dem Jahr 2007 Jugendliche mit Migrationshintergrund über ihr elterliches Milieu Auskunft geben. Dabei gaben 58% der türkischen und 29% der ex-jugoslawischen zweiten Generation an, „nach Tradition des Herkunftslandes“ erzogen worden zu sein.⁴²² Dieses Aufwachsen in zwei unterschiedlichen kulturellen Welten würde auch die Anpassung erschweren und zu inneren Konflikten der Jugendlichen führen. Laut Weiss Berechnungen hatten unterschiedliche Variablen Einfluss auf das Einschlagen eines höheren Bildungsweges. Neben strukturellen Faktoren, wie Wohnort (so ist es wahrscheinlicher in Wien eine höhere Bildung abzuschließen als in ländlichen Gebieten), und sozioökonomischen Faktoren, wie Bildung und Einkommen der Eltern, spielen auch die Geschwisteranzahl und der Ausländeranteil an der besuchten Schule eine Rolle.⁴²³ Die geprüften ethnischen Merkmale, wie Rückkehrwunsch der Eltern, Sprachgebrauch zu Hause, Bedeutung der Religion für die Eltern, Erziehung nach heimischen Traditionen sowie Deutschkenntnisse der Mutter, hatten keine Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeit eine höhere Bildungsinstitution zu besuchen. Warum allerdings die Deutschkenntnisse des Vaters im Gegensatz zu denen der Mutter schon von Bedeutung waren, bleibt fraglich.⁴²⁴ Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass SchülerInnen im österreichischen Schulsystem vor allem nach sozialer Herkunft und „kulturellem Kapital“ der Eltern ausgelesen werden und die im Zuge der Studie untersuchten ethnischen Einflüsse nur eine sehr geringe Rolle spielten. Weiss sieht die „(...)Bildungschancen (...) eher von der Schichtkultur als von der ethnischen Subkultur determiniert.“⁴²⁵ Sowohl die Anwerbegruppe aus der Türkei als auch aus dem ehemaligen Jugoslawien konnten innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie in Österreich nur einen untergeordneten Platz einnehmen, welcher sich verfestigte.

Einige Befragungen aus den 1980er Jahren kamen zu dem Ergebnis, dass die erste Generation sehr hohe Erwartungen an ihre Kinder und Enkelkinder hatte und sich von ihnen sozialen Aufstieg wünschte.⁴²⁶ In Weiss Studie gaben ein Viertel der ausländischen Eltern an, sich einen Hochschulabschluss für ihre Kinder zu erhoffen, fast genauso viele wünschten sich die Matura (21%) oder eine Lehre (27%) für ihre Nachkommen. Vergleicht man diese Ansprüche jedoch mit den tatsächlich abgeschlossenen Ausbildungen der zweiten Generation, sind die Wünsche der Eltern zum größten Teil idealistisch und konnten nicht erfüllt werden. Allerdings sei der Druck eine höhere Schulbildung zu erreichen auf die Nachkommen der ArbeitsmigrantInnen sehr groß gewesen. So berichteten in Weiss Untersuchung 26% der Jugendlichen mit türkischem und 17% mit ex-

422 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 55

423 Viele Geschwister und eine hohe Konzentration ausländischer SchülerInnen hemmen die Bildungschancen. (Vgl. Weiss 2006, S. 36)

424 Vgl. Weiss 2006, S. 35f

425 Weiss 2007 (b), S. 61

426 Vgl. Matuschek 1982; Wimmer 1986, zitiert nach: Herzog-Punzenberger 2017, S. 28

jugoslawischem Migrationshintergrund unter großem Leistungsdruck zu stehen. Bei der österreichischen Kontrollgruppe gaben dies nur 8% der Befragten an.⁴²⁷ Besonders türkische Eltern, deren Kinder, wie bereits hervorgehoben, den geringsten Bildungsgrad erreichen konnten, wünschen sich also, dass ihre Nachkommen einen höheren Bildungsweg einschlagen.

Wie bereits erwähnt, ergaben mehrere Studien in den USA⁴²⁸, dass Mädchen, deren Mütter einem Beruf nachgingen, bessere Leistungen und Bildungserfolge erreichen konnten als Mädchen, deren Mütter Hausfrauen waren. Berufstätige Mütter könnten als Vorbild für ihre Töchter angesehen werden und Selbstbewusstsein, Unabhängigkeit und Selbstständigkeit vermitteln, sowie traditionelle Geschlechterverteilungen eher ablehnen.⁴²⁹ Laut Zahlen der Statistik Austria 2001 konnten Frauen aus Ex-Jugoslawien nach dem 30. Lebensjahr die höchsten Erwerbsquoten aufweisen, während türkische Frauen die niedrigsten Erwerbsquoten im mittleren und höheren Alter hatten.⁴³⁰ Dies könnte einer der Faktoren sein, der die niedrigen Bildungserfolge von Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund beeinflusst.⁴³¹ Allerdings kam Herzog-Punzenberger zum Ergebnis, dass österreichische Frauen ohne Migrationshintergrund im Alter von 26 bis 35 Jahren genauso häufig wie türkische Frauen der zweiten Generation Hausfrauen waren, nämlich 10,7%. In beiden Gruppen beschließt etwa jede zehnte Frau in dieser Altersgruppe keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen, sondern sich hauptberuflich um den Haushalt zu kümmern. Bei der ersten Generation türkischer Frauen, (welche jedoch nicht mit der Elterngeneration der zweiten Generation gleichgesetzt werden kann, da sie im selben Alter sind. Der Unterschied ist nur, dass die zweite Generation bereits in Österreich geboren wurde und die erste nicht) gaben hingegen über 30% an Hausfrauen zu sein. Beim Vergleich mit Frauen der zweiten Generation mit ex-jugoslawischen Migrationshintergrund kann man jedoch deutliche Unterschiede erkennen. Mit nur 4,5% ist der Anteil der Hausfrauen in dieser Gruppe wesentlich geringer.⁴³²

Weitere Faktoren, durch welche sich die beiden Anwerbegruppen differenzieren, sind die Geschichte und das politische System ihrer Herkunftsländer. Während Jugoslawien unter dem sozialistischen Regime Titos vom Kommunismus und nach dem Zerfall des Vielvölkerstaates von zahlreichen Kriegen geprägt war, stand die Türkei im 20. Jahrhundert zwischen Modernisierung mit einer Vielzahl an Reformen unter dem Staatsgründer Atatürk und den alten Ordnungsvorstellungen des Osmanischen Reiches sowie traditioneller, islamischer, patriarchaler Strukturen. Besonders im

427 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 54

428 Vgl. Alessandri 1992; Eccles/ Hoffman 1984; Hoffman 1979,1980, zitiert nach: Hoffman/ Youngblade 1999, S. 5

429 Vgl. Hoffman/ Youngblade 1999, S 19f; 206

430 Vgl. Biffl 2007, S. 272

431 Laut Berechnungen von Herzog-Punzenberger zu den Daten der Volkszählung 2001 konnten über 50% der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund nur einen Pflichtschulabschluss erreichen. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 175)

432 Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 153ff

ländlichen Osten und Südosten der Türkei bestand die patriarchale Gesellschaftsordnung weiter, wodurch bis heute viele Mädchen nicht die Möglichkeit haben, eine Schule zu besuchen. Sowohl im ehemaligen Jugoslawien als auch in der Türkei wurde die Gleichstellung von Mann und Frau gesetzlich beschlossen, wobei im Vielvölkerstaat die Berufstätigkeit der Frau durch gezielte Kampagnen unterstützt wurde. So waren 1964 schon fast 30% der Erwerbstätigen in ganz Jugoslawien weiblich. Allerdings gab es innerhalb Jugoslawiens große Unterschiede je nach Region. Während beispielsweise im Kosovo 18% der Frauen berufstätig waren, gingen in Slowenien schon 42% der Frauen einem Beruf nach.⁴³³

Obwohl sowohl in der Türkei als auch im ehemaligen Jugoslawien die Trennung von Religion und Staat in der Verfassung festgeschrieben wurde, blieb in der Türkei die enge Verbindung zwischen Staat und sunnitischem Islam, welchem die Mehrheit der Bevölkerung angehören, erhalten. Das „Präsidium für religiöse Angelegenheiten“ (Diyanet) besteht bis heute und gilt als höchste islamische Instanz der Türkei. Dass Religion allgemein bei türkischen MigrantInnen eine größere Rolle spielt als bei EinwanderInnen aus Ex-Jugoslawien, zeigen auch die Befragungen der zweiten Generation in Weiss Studie aus dem Jahr 2007. So gaben 56% der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund an, dass Religion in ihrem Leben eine „sehr große Bedeutung“ habe, während nur 19% der Befragten mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund und lediglich 5% der österreichischen Jugendlichen eine so intensive religiöse Bindung haben. Diese fanden zu 33% „gar keine Bedeutung“ der Religion in ihrem Leben, was nur auf 8% der türkischen und 17% der ex-jugoslawischen zweiten Generation zutrif. Allerdings äußern sich die Unterschiede der Jugendlichen verschiedener Herkunft nicht nur in der Religiosität, sondern auch in der religiösen Praxis. Während 22% der türkischen zweiten Generation einmal pro Woche einen Gottesdienst besuchten, waren es nur 7% der Jugendlichen mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund. Bei der österreichischen Kontrollgruppe gaben sogar nur 2% an, wöchentlich einen Gottesdienst zu besuchen.⁴³⁴ Es ist also deutlich zu erkennen, dass die religiöse Bindung bei österreichischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sehr schwach ist, wohingegen besonders die türkische zweite Generation stark religiös geprägt ist. Diese halten laut der Befragung außerdem besonders an Traditionen, wie Geschlechterordnung, Sitten und Unterordnung unter die Familie, fest. Vorwiegend junge türkische Männer behalten traditionelle Einstellungsmuster bei. Immerhin 39% der Männer mit türkischem Migrationshintergrund waren der Ansicht, dass es die Aufgabe des Mannes sei, Geld zu verdienen, während die Frau sich um den Haushalt und die Familie kümmern soll. Hingegen vertraten nur 8% der türkischen jungen Frauen diese Meinung.⁴³⁵ Dies zeigt das innere Zerwürfnis,

433 Vgl. Calic 2010, S. 219

434 Vgl. Weiss/ Wittmann-Roumi Rassouli 2007, S. 165

435 Vgl. Ebd., S. 160

in dem diese Frauen oft stehen. Weiss und Moujan Wittmann-Roumi Rassouli heben die komplexe Stellung der türkischen Frauen hervor: „(...) bei keiner anderen Herkunftsgruppe ist die Rollenorientierung der jungen Frauen von einem derart starken Zwiespalt zwischen Berufsorientierung und Frauenrolle gekennzeichnet.“ Einerseits würden junge Frauen mit türkischem Migrationshintergrund „(...) die traditionelle Beschränkung der Frau auf den Haushalt nicht mehr (...)“ einfach hinnehmen, sie „(...) halten aber sehr stark an einem Frauenbild fest, das sich durch Familie, Weiblichkeit und Mütterlichkeit bestimmt.“⁴³⁶

Nicht außer Acht zu lassen sind außerdem die fehlenden Rollenvorbilder für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. So herrschte ein extremes Ungleichgewicht zwischen türkischen und österreichischen StudentInnen auf Pädagogischen Akademien. Beispielsweise waren im Schuljahr 2001/02 auf allen österreichischen Pädagogischen Akademien nur zwei StudentInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft angemeldet. Selbst wenn man davon ausgeht, dass noch weitere Studierende mit türkischem Migrationshintergrund, welche schon in Österreich eingebürgert wurden, eine Ausbildung als LehrerIn anstrebten, bleiben doch die Relationen zwischen türkischen SchülerInnen und türkischen LehrerInnen an Österreichs Schulen extrem ungleich. Um das Selbstbewusstsein der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu stärken, wäre es wünschenswert, mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund als Vorbilder zu gewinnen. Der Erfolg anderer Angehöriger der eigenen ethnischen Gruppe könnte dazu beitragen, auch an seinen eigenen Aufstieg zu glauben und nach einer höheren Ausbildung zu streben.⁴³⁷

Neben dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern sind vor allem strukturelle Faktoren mitverantwortlich für die niedrige Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Österreich muss man sich bereits im Alter von zehn Jahren nach dem 4. Schuljahr für eine NMS oder AHS-Unterstufe entscheiden. Diese frühe Bildungswegentscheidung führt schon im Kindesalter zu einer Selektion, bei der Kinder mit Migrationshintergrund meist in die untere Bildungsinstitution, die NMS, geschickt werden. Auch bei Analysen der Ergebnisse der PISA-Studien wurde herausgefunden, dass in Ländern, deren Schulsysteme früh selektieren, die Leistungen der SchülerInnen stärker vom sozialen Status der Eltern abhängen als in Ländern mit Gesamtschulen.⁴³⁸ Herzog-Punzenberger sieht die Struktur des österreichischen Bildungssystem ebenfalls als mögliche Ursache für die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zu anderen Bildungssystemen in Europa nennt sie einige Faktoren, welche für Bildungsungleichheiten (nicht nur MigrantInnen betreffend) verantwortlich sein könnten. In Österreich gibt es nur ein verpflichtendes Kindergartenjahr. Insgesamt sei die

436 Weiss/ Wittmann-Roumi Rassouli 2007, S. 183

437 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 26f

438 Vgl. Breit/ Schreiner 2006 (b), S. 201f

Beteiligung am Kindergarten zu niedrig und der Schuleintritt im 6. Lebensjahr relativ spät. Durch mehr Zeit im Kindergarten könnte man schon frühzeitiges Lernen der Deutschen Sprache fördern. Außerdem verbringen Lehrkräfte in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern wenige Wochenstunden mit den SchülerInnen, wodurch diese viel Arbeit außerhalb der Schule erbringen müssen. Oft fehlt hierbei jedoch die Unterstützung von zu Hause, um die Aufgaben zu erledigen. Hinzu kommt noch die nur neun Jahre dauernde Pflichtschule, denn bei längerer Pflichtschuldauer sei auch der Bildungserfolg größer.⁴³⁹ Durch den Besuch einer Vorschule oder das Wiederholen einer Klasse kann man in Österreich die Schule verlassen auch ohne das Polytechnikum abgeschlossen zu haben. Es ist sozusagen ausreichend die neun Jahre Schulpflicht „abzusitzen“. Um zu verhindern, dass Jugendliche mit 15 Jahren die Schule abbrechen, keiner weiteren Ausbildung nachgehen und dann HilfsarbeiterInnen oder arbeitslos werden, ohne jegliche Perspektiven, wurde in Österreich im Jahr 2017 die Ausbildungspflicht eingeführt. Diese besagt, dass Jugendliche bis zu ihrem 18. Geburtstag eine weiterführende Schule besuchen oder eine Ausbildung machen müssen.⁴⁴⁰

Weiters kamen mehrere Studien zu dem Ergebnis, dass die Konzentration ausländischer SchülerInnen Auswirkungen auf die Bildungswegentscheidung hat. Viele KlassenkameradInnen mit Migrationshintergrund verschlechtern also die Chance auf ein Gymnasium zu wechseln.⁴⁴¹ Oft kommen an sogenannten „Brennpunktschulen“ eine Vielzahl benachteiligter SchülerInnen zusammen. Laut dem „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018“ sind SchülerInnen mit nichtdeutscher Alltagssprache besonders von der Segregation betroffen. Diese besuchen meistens Klassen, in denen der Anteil anderer Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache überwiegt. „In der Volksschule sowie in der HS/NMS besuchen 54 % bzw. 59 % dieser Gruppe Klassen, in denen mindestens die Hälfte der Schüler/innen keine deutsche Alltagssprache hat.“⁴⁴² In der AHS-Unterstufe kommt dies hingegen mit 33% weniger häufig vor. Um dem Unterricht folgen zu können und Bildungserfolge zu erreichen, ist es notwendig die Unterrichtssprache Deutsch zu beherrschen. Im Jahr 2015 sprachen in Österreich 19% der VolksschülerInnen in der 4. Klasse kein Deutsch. Bei mehrsprachigen oder nichtdeutschsprachigen Kindern gaben 24% Türkisch und 28% Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als ihre Muttersprache an. Während diese Sprachen in den letzten Jahren stagnieren, kam es zu einem großen Anstieg anderer Sprachen, welche nicht genauer benannt wurden.⁴⁴³ Derzeit gibt es einige Maßnahmen an Österreichs Schulen, um Deutsch zu fördern. Jene SchülerInnen, welche dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen können,

439 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 37f

440 Vgl. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/194/Seite.1940281.html>, Zugriff am 09.12.2019

441 Vgl. Kristen 2002, zitiert nach Unterwurzacher 2007, S. 76; Weiss 2006, S. 36

442 Oberwimmer/ Vogtenhuber/ Lassnigg/ Schreiner 2019, S. 114

443 Vgl. Ebd., S. 45

werden in separaten Deutschförderklassen unterrichtet. Um die Sprachkenntnisse richtig einzuschätzen, wurde eine österreichweit einheitliche Testung eingeführt, welche nach einem Semester wiederholt wird, um zu überprüfen, ob dem regulären Unterricht schon gefolgt werden kann. Bis zu zwei Jahre kann man in dieser Deutschförderklasse verbringen.⁴⁴⁴ Seitens der Lehrenden kommen jedoch einige Kritikpunkte an dem 2018/19 eingeführten Modell. So seien die eigens eingerichteten Klassen segregierend, die SchülerInnen hätten Probleme sich danach wieder in ihre regulären Klassen einzufinden und dem Stoff zu folgen, den sie zuvor verpasst hatten. Durch die Ausgrenzung fehle es außerdem an Sprachvorbildern. Oft würden auch Kinder aus bis zu vier Jahrgängen und somit unterschiedlichem Niveau zusammen unterrichtet werden, wodurch die individuelle Betreuung erschwert werde. Mit bis zu 25 SchülerInnen pro Klasse seien die Gruppen auch viel zu groß.⁴⁴⁵ Der österreichische Linguist Rudolf de Cillia betont außerdem die Wichtigkeit der Muttersprache beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch.

Unter spracherwerblichen und sprachdidaktischen Gesichtspunkten ist Sprachförderung nur im Rahmen eines integrierten Konzepts sinnvoll, das alle am Spracherwerbsprozess beteiligten Sprachen (Erstsprache, Zweitsprache/-n, Fremdsprachen) berücksichtigt, da man von einer unmittelbaren Sprachfähigkeit des Menschen ausgeht und davon, dass die in der L1 erworbenen Sprachfähigkeiten sich unmittelbar auf alle anderen Sprachen auswirken (vgl. de Cillia 2006; Cummins 2006).⁴⁴⁶

Bei Sprachförderung einer Zweitsprache sollte immer auch die Muttersprache berücksichtigt werden. Es ist somit essentiell die Muttersprache gut zu beherrschen und auch eine positive Einstellung ihr gegenüber zu haben. Besonders die Sprachen der ehemaligen ArbeitsmigrantInnen genießen in Österreich geringes Prestige und werden in Teilen der Gesellschaft als weniger wertvoll angesehen. Außerdem muss auf eine gute LehrerInnenausbildung im Bereich DaF/DaZ gezählt werden, um gut ausgebildetes Personal zu garantieren. Schon im Kindergarten sollte sowohl Deutsch als auch die Muttersprache gefördert werden.⁴⁴⁷

444 Vgl. BMBWF, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>, Zugriff am 10.12.2019

445 Vgl. Der Standard, <https://www.derstandard.at/story/2000078137635/deutschklassen-was-hinter-fassmanns-abgemilderten-plaenen-steckt>, Zugriff am 10.12.2019

446 de Cillia 2007, S. 251

447 Vgl. Fleck 2007, S. 262

7. Zusammenfassung

Die wenigen Forschungsergebnisse zur damaligen Situation der Kinder der ArbeitsmigrantInnen zeigen, dass sie von starker Benachteiligung betroffen waren. Obwohl bereits in den 1970er Jahren Förderunterricht für Deutsch eingeführt wurde, konnte nur ein kleiner Teil der ausländischen SchülerInnen daran teilnehmen, da laut dem Schulorganisationsgesetz in höchstens 10% der Schulen eines Bundesland Schulversuche abgehalten werden durften. Diese Schulversuche beinhalteten nicht nur Deutschunterricht, sondern auch muttersprachlichen Unterricht, welcher von ausländischen Lehrkräften abgehalten wurde. Allerdings waren diese oft schlecht oder gar nicht dafür ausgebildet und dadurch nicht in der Lage zwischen den Kulturen und Sprachen zu vermitteln. Dabei wurden Angehörige von Minderheiten, wie beispielsweise KurdInnen oder Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die kein Serbokroatisch sprachen, nicht berücksichtigt. Neben der mangelnden Kompetenz der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht, fehlte auch den Lehrkräften für den Deutschunterricht die passende Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache, da es kaum entsprechende Angebote an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gab. Durch Fehlentscheidungen der Lehrpersonen wurden unzählige Kinder fälschlicherweise der Sonderschule oder einer nicht passenden Schulstufe zugewiesen. Außerdem stand auch viel zu wenig Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung. Informationen über die Einschulung oder das Bildungssystem bekamen die Eltern meist nicht in ihrer Muttersprache, wodurch ihnen der Einblick fehlte. All diese Faktoren lassen erkennen, dass die Fördermaßnahmen für ausländische Kinder und Jugendlichen nur auf das Nötigste beschränkt waren. Sie litten jedoch nicht nur unter strukturellen Benachteiligungen, sondern auch unter Diskriminierung seitens der österreichischen Bevölkerung. Laut einer Veröffentlichung der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft aus dem Jahr 1982, in der die Einheimischen zu ihrer Einstellung gegenüber ArbeitsmigrantInnen untersucht wurden, gab die Hälfte der Befragten an, dass die hier geborenen Kinder der ausländischen ArbeiterInnen in das Herkunftsland der Eltern zurückgebracht werden sollten.⁴⁴⁸ Diese Benachteiligung der Bildungssituation ausländischer Kinder und Jugendlicher führte dazu, dass die Chance eine mittlere oder höhere Bildung abzuschließen äußerst gering war. Durch das Wiederholen einer Klasse oder den Vorschulbesuch konnte die Schule nach neun Jahren Schulpflicht sogar ohne einen Hauptschulabschluss abgebrochen werden. Infolgedessen standen im Hinblick auf das Berufsleben nur wenige Optionen offen, wie die Tätigkeit als HilfsarbeiterIn oder der Beginn einer Lehre.

448 Vgl. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983, S. 22

Dass die ausländischen Arbeitskräfte und ihre Nachkommen benachteiligt sowie von der Gesellschaft ausgeschlossen wurden und werden, ist vor allem auf die Ausländerpolitik zurückzuführen. Das damals verfolgte Rotationsmodell, welches vorsah, ArbeitsmigrantInnen durch auf ein Jahr befristete Verträge nur vorübergehend am österreichischen Arbeitsmarkt zuzulassen und dann durch neu angeworbene Arbeitskräfte auszutauschen, konnte jedoch nicht eingehalten werden. Anstatt sich auf langfristige Folgen einzustellen und den dauerhaften Aufenthalt der GastarbeiterInnen und deren Kinder zu beachten, standen kurzfristige wirtschaftliche Vorteile im Vordergrund. Durch immer wechselnde Arbeitskräfte war man der Ansicht, passende Maßnahmen für Integration hinten anstellen und auch die Schulbildung der ausländischen Kinder vernachlässigen zu können. Die Zuwanderungspolitik Österreichs war somit nicht auf Integration ausgerichtet, wodurch ArbeitsmigrantInnen lange Zeit als „Fremde“ gesehen wurden. Dies hatte negative Auswirkungen auf die Integration und oft wurde die Entscheidung zwischen Verbleib in Österreich oder Rückkehr ins Heimatland viele Jahre hinausgezögert. Dadurch wuchs auch die zweite und dritte Generation zwischen den Kulturen auf, was viele Herausforderungen mit sich brachte und bringt.

Bis heute bestehen erhebliche Unterschiede im Bildungserfolg zwischen einheimischen und ausländischen SchülerInnen. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen niedrigere Bildungsabschlüsse als österreichische Jugendliche auf, sind häufiger in Sonderschulen vertreten und verlassen öfter die Schule ohne eine Ausbildung oder eine weiterführende Schule zu absolvieren. Beispielsweise ergab die Studie von Weiss aus dem Jahr 2007, bei der der Bildungsgrad der über 20-Jährigen erfasst wurde, dass mit 30% doppelt so viele junge Menschen mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung lediglich mit Hauptschule oder Polytechnikum beendet haben wie einheimische Jugendliche (15%).⁴⁴⁹ Besonders benachteiligt sind allerdings die beiden größten MigrantInnengruppen, Menschen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien. Anhand der Ergebnisse der untersuchten Studien ist deutlich zu erkennen, dass weiterhin gravierende Unterschiede zwischen Jugendlichen mit türkischem sowie ex-jugoslawischem Migrationshintergrund und einheimischen Jugendlichen bestehen. Ausländische SchülerInnen aus anderen Herkunftsländern sind im Gegensatz dazu in Höheren Schulen sowie Universitäten überrepräsentiert.⁴⁵⁰ Insgesamt ist die Gruppe der zweiten Generation mit türkischem Migrationshintergrund jene mit dem geringsten Bildungserfolg im österreichischen Schulsystem. Sie bringen die meisten SchulabbrecherInnen und nur eine sehr geringe Anzahl an HochschulabsolventInnen hervor. Insbesondere türkische Mädchen und junge Frauen schneiden im

449 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 36f

450 Vgl. Felderer/ Hofer/ Schuh/ Strohner 2004, S. 23f; Weiss 2007, S. 36

Bildungsbereich sehr schlecht ab. So berechnete Herzog-Punzenberger in ihrer Studie 2017, dass mehr als die Hälfte der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund lediglich die Pflichtschule abgeschlossen hatte.⁴⁵¹ Somit ist anzunehmen, dass ein großer Teil der türkischen Frauen in Österreich sich entweder als unqualifizierte Arbeitskraft den Lebensunterhalt verdient oder aber als Arbeitskraft im Haushalt tätig ist. Beim Vergleich der Geschlechter fiel außerdem auf, dass junge Frauen, egal welcher Herkunft, sowohl im niedrigeren als auch im höheren Bildungsbereich öfter vertreten waren als junge Männer, während diese häufiger eine Lehre absolvierten. Insgesamt waren die Geschlechterunterschiede bei der zweiten Generation mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund am geringsten. Bei Studien zur zweiten Generation von MigrantInnen stand man stets vor der Problematik, die genaue Anzahl der Personengruppe nicht erfassen zu können. Herzog-Punzenberger konnte jedoch anhand neuer Analysen mithilfe der Merkmale Umgangssprache, Geburtsland und Staatsbürgerschaft die zweite Generation der nach Österreich eingewanderten ArbeiterInnen genau bestimmen. Dadurch war es möglich, auch die bereits in Österreich eingebürgerte zweite Generation in die Analysen miteinzubeziehen. Das Ergebnis zeigte, dass die eingebürgerte zweite Generation ein positiveres Bildungsprofil als die nicht-eingebürgerte hat, wodurch Analysen ohne Berücksichtigung der eingebürgerten zweiten Generation die Resultate ins Negative verfälschen.⁴⁵² Die Gründe für die geringen Bildungserfolge von Jugendlichen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien sind vielschichtig und können nicht eindeutig geklärt werden. Laut Weiss seien diese Bildungsungleichheiten vor allem auf soziale Schicht sowie strukturelle Faktoren zurückzuführen und nicht auf die ethnische Herkunft.⁴⁵³ In Österreich ist bis heute der schulische Erfolg stark vom sozialen Status der Eltern abhängig. Dass Bildung vererbbar ist, erkannte schon der Soziologe Bourdieu, dessen Theorie des kulturellen Kapitals aus den 1980er Jahren den Einfluss von kultureller Ausstattung im Elternhaus, wie Bücher, und individueller Förderung beschreibt. Nachdem die Mehrheit der in den 1960er und 1970er Jahren nach Österreich eingewanderten ArbeitsmigrantInnen als an- oder ungelernete ArbeiterInnen tätig waren, „vererbte“ sich der geringe Bildungserfolg auch auf die nächsten Generationen. Dieser im österreichischen Bildungssystem und infolgedessen auch am Arbeitsmarkt untergeordnete Platz hat sich gewissermaßen unter den Nachkommen der ehemaligen GastarbeiterInnen verfestigt und bis jetzt konnte es nur langsam zu einer Annäherung zur einheimischen Bevölkerung kommen. Warum Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund noch geringere Bildungserfolge als Jugendliche mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund verzeichnen können, lässt sich möglicherweise auf die Rolle der Mütter zurückführen. Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien können in Österreich

451 Vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 175

452 Vgl. Ebd., S. 177ff

453 Vgl. Weiss 2007 (b), S. 61

die höchste Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt verzeichnen, während Frauen aus der Türkei seltener erwerbstätig und öfter Hausfrauen sind.⁴⁵⁴ Da arbeitende Mütter als Rollenvorbilder gesehen werden können, werden dadurch die Bildungserfolge ihrer Kinder positiv beeinflusst.

Um die Gesellschaft nicht in mehrere Gruppen zu spalten, die sich immer mehr voneinander segregieren, muss das Ziel verfolgt werden, die einheimische und ausländische Bevölkerung sowohl im Bildungsbereich als auch am Arbeitsmarkt aneinander anzunähern. Erst wenn es zur empirischen Gleichheit kommt, kann man laut Esser von individueller Assimilation sprechen, der nach seiner Assimilationstheorie angestrebte Grad der Integration. Um diese zu erreichen, muss man in verschiedenen Bereichen integriert sein. So unterscheidet man die kulturelle Assimilation (Spracherwerb), die strukturelle Assimilation (Erwerb von Bildungsqualifikationen und Positionierung auf der Arbeitsmarkt), die soziale Assimilation (Kontakte zu Einheimischen) und die emotionale Assimilation (Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft).⁴⁵⁵ Damit es nicht zur Marginalität oder Segregation der Nachkommen der ehemaligen ArbeitsmigrantInnen kommt, muss vor allem auf Bildung gesetzt werden. Dabei haben die Schulen die bedeutende Aufgabe, die bis heute vorhandenen Unterschiede in den Bildungserfolgen zwischen einheimischen und ausländischen SchülerInnen zu verringern. Dazu bedarf es jedoch einiger grundlegender Veränderungen im österreichischen Schulsystem. Die frühe Bildungswegentscheidung nach der 4. Klasse Volksschule trennt die Kinder schon im Alter von zehn Jahren. Laut Ergebnissen der PISA-Studien sind in Ländern mit einer frühen Selektion Bildungserfolge besonders vom sozialen Status der Eltern abhängig.⁴⁵⁶ Außerdem werden durch eine hohe Konzentration ausländischer SchülerInnen an einer Schule die Bildungschancen gehemmt.⁴⁵⁷ Deswegen wäre eine Gesamtschule wünschenswert, wo SchülerInnen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund gemeinsam unterrichtet werden. Weiters mangelt es an Österreichs Schulen an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, da durch Rollenvorbilder der eigenen ethnischen Gruppe das Selbstvertrauen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gestärkt werden könnte. Ein weiteres Problem ist, dass viele Kinder der Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend folgen können, weshalb zurzeit separate Deutschförderklassen angeboten werden. Durch die Ausgrenzung aus dem regulären Unterricht fehlt es jedoch zum einen an Sprachvorbildern, zum anderen wirken die eigens eingerichteten Klassen segregierend, wodurch es schwierig ist, sich wieder in der Regelklasse einzufinden. Die Förderung der Muttersprache sowie des Deutschen sollte schon im Kindergarten angestrebt werden. Generell wirkt sich der Besuch eines Kindergartens positiv auf die Schulerfolge

454 Vgl. Biffl 2007, S. 272

455 Vgl. Esser 2004, S. 46

456 Vgl. Breit/ Schreiner 2006 (b), S. 201f

457 Vgl. Weiss 2006, S. 36

aus, weswegen eine Verlängerung des bisher einjährigen verpflichteten Kindergartenjahres wünschenswert wäre. Auch die in Österreich nur neun Jahre andauernde Schulpflicht wird von vielen Seiten als zu kurz angesehen, denn eine längere Schulpflicht erhöhe die Bildungserfolge der SchülerInnen.⁴⁵⁸ Das neue Regierungsprogramm der ÖVP und der Grünen aus dem Jahr 2020 sieht vor eine Bildungspflicht einzuführen, welche das Beherrschen der Grundkompetenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik voraussetzt, um die Schullaufbahn beenden zu können. So soll verhindert werden, dass Jugendliche ihre Schulpflicht nur „absitzen“.

Insgesamt gibt es zu diesem Thema noch viel Forschungsbedarf, da vor allem neuere Studien zu Bildungserfolgen der zweiten bzw. dritten Generation in Österreich fehlen. Auch Ursachenanalysen, wieso gerade Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund besonders schlecht im Bildungsbereich abschneiden, kommen zu kurz. Forschungsbedarf besteht ebenfalls bezüglich des Themas Arbeitsmarkt, beispielsweise die Lage der vielen un- und angelernten ArbeiterInnen innerhalb der zweiten Generation. Des Weiteren wären internationale Vergleiche zwischen Österreich und anderen Ländern in Hinblick auf die Situation der MigrantInnen und deren Nachkommen erstrebenswert.

Um dem Ziel, der Angleichung der Bildungserfolge der einheimischen und ausländischen Bevölkerung, näher zu kommen, ist eine Reform des österreichischen Schulsystems notwendig. Die Schule muss ein Ort sein, der Inklusion fördert sowie vorantreibt und nicht zur Spaltung der Gesellschaft beiträgt. Aufgrund lange fehlender Integrationsmaßnahmen in den Schulen kann man bis jetzt nicht von einer Gleichstellung von einheimischen und ausländischen SchülerInnen sprechen. Kinder und Jugendliche sollen unabhängig von ihrer Herkunft, Geschlecht, sozialem Hintergrund oder Religion die gleichen Chancen bekommen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen umso mehr, dass akuter Handlungsbedarf gegeben ist, weswegen auch in der Öffentlichkeit viel mehr auf die Dringlichkeit dieses Themas hingewiesen werden sollte.

458 Vgl. Herzog-Punzenberger 2003, S. 37f

8. Literaturverzeichnis

Alessandri, S. M. 1992: Effects of maternal work status in single-parent families on children's perceptions of self and family and school achievement. In: *Journal of Experimental Child Psychology*. 54, S. 417-433

Ammon, Ulrich/ Kellermeier, Birte 1997: Dialekte als Sprachbarriere passé? In: *Deutsche Sprache*. 25. Jg., H. 1, S. 21-38

Appelt, Erna 2003: Frauen in der Migration – Lebensform und soziale Situation. In: Faßmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklung – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen*. Klagenfurt. S. 144-170

Bacher, Johann 2003: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. 28. Jg., S. 3-32

Bacher, Johann 2004: Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. 29. Jg., S. 71-96

Bacher, Johann 2005: Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: *SWS-Rundschau*. 45. Jg., H. 1, S. 37-62

Bacher, Johann/ Paseka, Angelika 2006: Leistungsdifferenzen von Mädchen und Buben. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich*. Wien. S. 220-228

Bade, Klaus J. 1988: Sozialhistorische Migrationsforschung. In: Hinrichs, Ernst/ Zon, Henk van (Hg.): *Bevölkerungsgeschichte im Vergleich. Studien zu den Niederlanden und Nordwestdeutschland*. Aurich

Bade, Klaus J./ Emmer, Pieter C./ Lucassen, Leo/ Oltmer, Jochen (Hg.) 2007: Enzyklopädie Migration Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich

Balogh, Vinzenz 1972: Die gesellschaftliche Integration der Gastarbeiter in Österreich. In: 3. Österreichische Konferenz für Sozialarbeit: Gastarbeiter in Österreich, Jugend und Volk, Wien/ München. S. 69-75

Bakondy, Vida 2017: "Austria Attractive for Guest Workers?" Recruitment of Immigrant Labor in Austria in the 1960s and 1970s. In: Bischof, Günther/ Rupnow, Dirk (Hg.): Migration in Austria. New Orleans/ Innsbruck. S. 113-137

Bauböck, Rainer 1986: Demographische und soziale Strukturen der jugoslawischen und türkischen Wohnbevölkerung in Österreich. In: Wimmer, Hannes (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt/Main. S. 181- 240

Bauböck, Rainer 1996: „Nach Rasse und Sprache verschieden“: Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. Wien

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 1976: Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes ausländischer Arbeitskräfte. Wien

Berlinghoff, Marcel 2013: Das Ende der „Gastarbeit“. Europäische Anwerbepausen 1970-1974. Paderborn.

Biffel, Gudrun 1986: Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich. In: Wimmer, Hannes (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt/Main. S. 33-88

Biffel, Gudrun/ Bock-Schappelwein, Julia 2003: Soziale Mobilität durch Bildung? Das Bildungsverhalten junger MigrantInnen. In: Faßmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklung – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt. S. 120-130

Biffel, Gudrun 2007: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit: die Bedeutung von Einbürgerung, Herkunftsregion und Religionszugehörigkeit. In: Faßmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer

Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien. S. 265-289

Bock-Schappelwein, Julia 2004: Ausländer in Österreich – vier Fragen zu ihrer Integration (Studie im Auftrag des BM für Finanzen und des BM für Wirtschaft und Arbeit). Wien

Boos-Nünning, Ursula/ Karakasoglu, Yasemin 2004: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Herausgegeben vom BM für Familien, Senioren, Frauen und Jugendliche. Berlin. Online unter: www.bmfsfj.de; Zugriff am 28.10.2019

Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband Nr. 2, S. 183-198

Breit, Simone/ Schreiner, Claudia 2006 (a): Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich. Wien. S. 169-178

Breit, Simone/ Schreiner, Claudia 2006 (b): Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich. Wien. S. 195-210

Brunnbauer, Ulf 2009: Labour Emigration from Yugoslav Region from late 19th Century until the End of Socialism: Continuities and Changes. In: Brunnbauer, Ulf (Hg.): Transnational Societies, Transterritorial Politics. Migrations in the (Post-) Yugoslav Region 19th–21th Century. München. S. 17–51.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>, Zugriff am 10.12.2019

Calic, Marie-Janine 2010: Geschichte Jugoslawiens im 20. Jahrhundert (Europäische Geschichte im 20. Jahrhundert). München

de Cillia, Rudolf 2007: Sprachförderung. In: Faßmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien. S. 251- 257

Der Standard: Mehrheit der Österreicher sieht muslimische Parallelgesellschaft, vom 1.12.2017, Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000068874413/integrationsbarometermehrheit-sieht-muslimische-parallelgesellschaft>, Zugriff am 15.12.2019

Der Standard: Was hinter Faßmanns abgeschwächten Plänen zu Deutschklassen steckt, vom 17.04.2018, Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000078137635/deutschklassen-was-hinter-fassmanns-abgemilderten-plaenen-steckt>, Zugriff am 10.12.2019

Eccles, J. P./ Hoffman, L. W. 1984: Sex roles, socialization , and occupational behavior. In: Stevenson, H./ Siegal, A. (Hg.): Child development research and social policy. Chicago. S. 367-420

Ehmer, Josef 2011: Migrationen in der historischen Forschung – Themen und Perspektiven. In: Faßmann, Heinz/ Dahlvik, Julia (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader . Göttingen. S. 89-103

Erler, Ingolf 2007 (a): Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien. S. 7-17

Erler, Ingolf 2007 (b): Die Illusion der Chancengleichheit In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien. S. 39- 47

Esser, Hartmut 2001: Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspaper 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für empirische Sozialforschung

Esser, Hartmut 2004: Welche Alternativen zur „Assimilation“ gibt es eigentlich? In: IMIS-Beiträge, herausgegeben vom Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, Heft 23, S. 41-59

Faßmann, Heinz 2002: Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Strukturen, Trends und politische Implikationen. ÖROK Schriftenreihe, 162. Wien

Faßmann, Heinz 2007 (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien

Felderer, Bernhard/ Hofer, Helmut/ Schuh, Ulrich/ Strohner, Ludwig 2004: Befunde zur Integration von AusländerInnen in Österreich. Working Papers Nr. 33. Wien

Fischer, Gero 1986: Aspekte der Beschulungspolitik der Gastarbeiterkinder in Österreich. In: Wimmer, Hannes (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt/Main. S. 307-330

Fleck, Elfie 2007: „A kuci sprecham Deutsch.“ Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: Faßmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien. S. 261-262

Gächter, August 2008: Migrationspolitik in Österreich seit 1945. In: Arbeitspapiere, Migration und soziale Mobilität, Nr.12, online unter: <https://www.zsi.at/attach/p1208vukovic.pdf>

Gehmacher, Ernst 1973: Die psychologische Situation der Gastarbeiter auf verschiedenen Integrationsstufen. In: Die Zukunft 1/2. Wien. S. 35-39

Gehmacher, Ernst 1978: Österreich. In: Gehmacher, Ernst/ Kubat, Daniel/ Mehrländer, Ursula (Hg.): Ausländerpolitik im Konflikt. Arbeitskräfte oder Einwanderer? Konzepte der Aufnahme- und Entsendeländer. Bonn. S. 153-167

Goeke, Pascal 2007: Jugoslawische Arbeitswanderer in West-, Mittel und Nordeuropa seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Bade, Klaus J./ Emmer, Pieter C./ Lucassen, Leo/ Oltmer, Jochen (Hg.): Enzyklopädie Migration Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich. S. 731-735

Haberl, Othmar Nikola 1978: Die Abwanderung von Arbeitskräften aus Jugoslawien. Zur Problematik ihrer Auslandsbeschäftigung und Rückführung. München

Hahn, Sylvia 2007: Österreich. In: Bade, Klaus J./ Emmer, Pieter C./ Lucassen, Leo/ Oltmer, Jochen (Hg.): Enzyklopädie Migration Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich. S. 171-188

Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.) 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien

Haider, Günter 2006: PISA – Schulsysteme im Wettbewerb. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien. S. 9-26

Herzog-Punzenberger, Barbara 2003: Die „2.Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Forschungsbericht. Wien

Herzog-Punzenberger, Barbara 2006: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series

Herzog-Punzenberger, Barbara 2007: 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. Wien. S. 232-247

Herzog-Punzenberger, Barbara 2017: Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich. Wiesbaden

Hoerder, Dirk/ Lucassen, Jan/ Lucassen, Leo 2007: Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung. In: Bade, Klaus J./ Emmer, Pieter C./ Lucassen, Leo/ Oltmer, Jochen (Hg.): Enzyklopädie Migration Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich. S. 28- 53

Hoffman, Lois W. 1979: Maternal employment. In: American Psychologist. 34, S. 859-865

Hoffman, Lois W. 1980: Effects of maternal employment on children's academic motivation and performance. School Psychology Review. (Special issue). 9, S. 319-335

Hoffman, Lois W./ Youngblade, Lise M. 1999: Mothers at Work. Effects on Children's Well-being. Cambridge.

Human Development Report 2008: Youth in Turkey. United Nations Development Programme. Turkey

Huth-Hildebrandt, Christine 2002: Das Bild von der Migrantin: auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt am Main

Karakaşoğlu, Yasemin 2007: Türkische Arbeitswanderer in West-, Mittel- und Nordeuropa seit der Mitte der 1950er Jahre. In: Bade, Klaus J./ Emmer, Pieter C./ Lucassen, Leo/ Oltmer, Jochen (Hg.): Enzyklopädie Migration Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich. S. 1054- 1061

Kesselring, Alexander/ Leitner, Michaela 2007: Soziale Herkunft und Schulerfolg. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien. S.90-107

Kreiser, Klaus 2012: Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart. München

Lachmayer, Norbert 2007: Bildungswegentscheidungen. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien. S. 108-119

Lang, Birgit 2006: Die formale Schulbildung der PISA-Schüler/innen. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien. S. 211- 2019

Leitner, Helga 1983: Gastarbeiter in der städtischen Gesellschaft. Segregation, Integration und Assimilation von Arbeitsmigranten. Am Beispiel jugoslawischer Gastarbeiter in Wien. Frankfurt am Main

Lorber, Verena 2017 (a): Angeworben: GastarbeiterInnen in Österreich in den 1960er und 1970er Jahren. Göttingen

Lorber, Verena 2017 (b): To come into Focus. Female “Guest Workers“ from Former Yugoslavia in Austria (1960-1980). In: Bischof, Günther/ Rupnow, Dirk (Hg.): Migration in Austria. New Orleans/ Innsbruck. S. 161 - 185

Lucassen, Leo 2005: The Immigrant Threat. The Integration of Old and New Migrants in Western Europe since 1850. Urbana/ Chricago.

Lüdemann, Elke/ Schwerdt, Guido 2011: Sind Zuwanderer der zweiten Generation im deutschen Schulsystem doppelt benachteiligt? Die Bedeutung der frühen Mehrgliedrigkeit für erfolgreiche Integration. In: ifo Schnelldienst 64 (04) S. 19-25

Matuschek, Helga 1982: Die Auswirkungen der „Ausländerpolitik“ auf Schul- und Berufsausbildung der jugoslawischen und türkischen Jugendlichen in Wien und Niederösterreich. Situation und Lösungsmöglichkeiten. Wien

Mayer, Stefanie 2009: Migration & Labor Markets. Political Discourse in Autria. In: Mayer, Stefanie/ Spang, Mikael (Hg.): Debating Migration. Political Discourses in Labor Immigration in Historical Perspektive. Innsbruck. S. 25-73

Mecheril, Paul/ Thomas-Olalde, Oskar/ Melter, Claus/ Arens, Susanne/ Romaner, Elisabeth 2013: Erkundungen eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul/ Thomas-Olalde, Oskar/ Melter, Claus/ Arens, Susanne/ Romaner, Elisabeth (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden. S. 7-59

Morokvasic, Mirjana 1987: Jugoslawische Frauen. Die Emigration – und danach. Basel, Frankfurth am Main

Moser, Brigitte/ Weithmann, Michael 2008: Landeskunde Türkei: Geschichte, Gesellschaft und Kultur. Hamburg

Münz, Rainer/ Zuser, Peter/ Kytir, Josef 2003: Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung. In: Faßmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklung – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt. S. 20-61

Novinščak, Karolina 2009: The Recruiting and Sending of Yugoslav ›Gastarbeiter‹ to Germany: Between Socialist Demands and Economic Needs, in: Brunnbauer, Ulf (Hg.): Transnational Societies, Transterritorial Politics. Migrations in the (Post-) Yugoslav Region 19th–21th Century. Südosteuropäische Arbeiten 114. München. S. 121-145

Novinščak, Karolina 2012: Auf den Spuren von Brandts Ostpolitik und Titos Sonderweg: deutsch-jugoslawische Migrationsbeziehungen in den 1960er und 1970er Jahren. In: Oltmer, Jochen/ Kreienbrink, Axel/ Sanz Diaz, Carlos (Hg.): Das »Gastarbeiter«-System. Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Bd. 104), München, S. 133–148.

Oberwimmer, Konrad/ Vogtenhuber, Stefan/ Lassnigg, Lorenz/ Schreiner, Claudia (Hg.) 2019: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz

OECD 2005: School Factors related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris

OECD 2006: Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris

Payer, Peter 2004: „Gehen Sie an die Arbeit“. Zur Geschichte der „Gastarbeiter“ in Wien 1964 bis 1989. In: Wiener Geschichtsblätter, 59/1, S.1-19. Online unter: <http://www.stadt-forschung.at/downloads/Gastarbeiter.pdf>

Pelger, Gerald 2009: Die Arbeitsmigration in Österreich: Geschichte der Migration – Steckbrief der Regionen – Regionale Clustering – Ausblick. Saarbrücken

Perchinig, Bernhard 2010: Von der Fremdarbeit zur Integration? Migrations- und Integrationspolitik in Österreich nach 1945. In: Bakondy, Vida (Hg.): Initiative Minderheiten: Viel Glück! Migration heute, Wien, S. 142-160

Pflegerl, Siegfried 1977: Gastarbeiter zwischen Integration und Abstoßung. Wien

Portes, Alejandro/ Rumbaut, Rubén G. 2001: Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley

Rabitsch, Erich 1982: Ausländische Schüler-Hilfen für den Lehrer. Länderinformationen. Methodisch-didaktische Fragen. Unterrichtspraktische Hilfen. Band I. Donauwörth

Rabitsch, Erich/ Wich-Fähndrich, Helmut 1983 (Hg.): Ausländische Schüler-Hilfen für den Lehrer. Erziehung und Bildung in den Entsendeländern. Innere Differenzierung. Unterrichtspraktische Hilfen. Band II. Donauwörth

Reichel, David 2010: Fremdenrecht, soziale Diskriminierung und Integration. Die schwierige Situation der ehemalige „GastarbeiterInnen“ und ihres Familiennachzugs. In: SWS-Rundschau, 50. Jahrgang, Nr.1, S. 56-76

Sadjed, Ariane/ Stöger, Marion 2007: Bildungswege junger MigrantInnen. Strukturelle und informelle Einflussfaktoren im österreichischen Bildungssystem. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. S. 217-231

Schmiderer, Stefanie 2008: Integration: Schlagwort – Zauberwort – hohles Wort. Eine historische und begriffliche Auseinandersetzung im Kontext der österreichischen Immigrationsgeschichte (1970-2005), Dipl.-Arbeit, Wien

Schreiner, Claudia/ Breit, Simone 2006: Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich. Wien. S. 179-192

Schwabe, Markus/ Gumpoldsberger, Harald 2008: Regionale Disparitäten der Verteilung der Schüler und SchülerInnen auf Schultypen in der Sekundarstufe. Statistische Nachrichten 12

Seifert, Ottokar 1978: Gastarbeiterkinder in österreichischen Schulen, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Band 14. Wien

Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1983: Gastarbeiterkinder und -jugendliche in Österreich. Probleme der Schule und Berufsausbildung. Notwendigkeit und Maßnahmen einer Integrationspolitik. Wien

Spiegel: Interview mit Klaus J. Bade, vom 24.11.2004, Online unter:

<https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/leitkultur-debatte-zuwanderung-wird-als-bedrohung-empfunden-a-329285-druck.html>, Zugriff am 16.12.2019

Spira, Leopold 1972: Zur Wohnungssituation der Gastarbeiter in Österreich. In: 3. österreichische Konferenz für Sozialarbeit: Gastarbeiter in Österreich. Wien. S. 33-42

Spira, Leopold 1982: Ursachen der Arbeitsemigration. In: Arbeitsunterlagen für die Arbeitstagung des Komitees Ausländerfreundliches Österreich. Wien

Statistik Austria 2018: Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analyse. Wien

Statistik Austria 2019: Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2019. Wien

Statistik Austria: Schulbesuch. Online unter:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

Statistik Austria: Schulen im Schuljahr 2016/17 nach Schultypen. Online unter:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

Statistik Austria: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Schulstufe 2016/17. Online unter:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

Statistik Austria: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 9. Schulstufe 2016/17. Online unter:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff am 12.06.2018

Steinbach, Udo 2003: Geschichte der Türkei. München

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. Wien. S. 15-29.

Treibel, Annette 2011: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim/München

Unterwurzacher, Anne 2007: „Ohne Schule bist du niemand!“ - Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden

Verfassung der Föderativen Volksrepublik Jugoslawien vom 31. Januar 1946. Artikel 25. Online unter: <http://www.verfassungen.net/you/verf46-i.htm>, Zugriff am 26.09.2019

Verwiebe, Roland/ Riederer, Bernhard 2013: Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der PISA-Studie von 2000 bis 2009. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 42, Heft 3, S. 201–221

Viehböck, Eveline/ Bratic, Ljubomir 1994: Die Zweite Generation. Migrant*innenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck

Volf, Patrik/ Bauböck, Rainer 2001: Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt

Weidinger, Walter 1982: Gastarbeiterkinder und Schule. In: Erziehung und Unterricht. Heft 1, S. 18-25

Weigl, Andreas 2009: Migration und Integration: eine widersprüchliche Geschichte. Innsbruck/ Wien

Weiss, Hilde 2006: Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. (KMI Working Paper Series, 10.) Wien. S. 27-39

Weiss, Hilde 2007 (a): Wege zur Integration? Theoretischer Rahmen und Konzepte der empirischen Untersuchung. In: Weiss, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden. S. 13-32

Weiss, Hilde 2007 (b): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Weiss, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden. S. 33-70

Weiss, Hilde/ Unterwurzacher, Anne 2007: Bildung, soziale Mobilität und Sprache. In: Faßmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Wien. S. 227-240

Weiss, Hilde/ Wittmann-Roumi Rassouli, Moujan 2007: Ethnische Traditionen, religiöse Bindungen und „civic identity“. In: Weiss, Hilde (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden. S. 155-188

Wilke, Ingeborg 1979: Zweisprachiger Unterricht: Überlegungen hinsichtlich der Beschulung von Gastarbeiterkindern der zweiten Generation. In: Bildung und Erziehung. 32, S. 492-506

Wimmer, Hannes 1986 (a): Die Arbeitswelt der ausländischen Arbeitnehmer. In: Wimmer, Hannes (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt/Main S. 241-280

Wimmer, Hannes 1986 (b): Wohnverhältnisse der ausländischen Arbeiter in Österreich. In: Wimmer, Hannes (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt/Main S. 281-306

Wisbauer, Alexander 2007: Regionale Bildungschancen. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien. S. 202-216

Wroblewski, Angela 2006: Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000.
(KMI Working Paper Series, 10.) Wien. S. 40-50

9. Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Bildungsunterschieden zwischen SchülerInnen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund in Österreich. Anhand einer theoretischen Analysen wurden vier Studien, welche sich mit diesem Thema befassen und den Zeitraum zwischen 1996 und 2005 untersuchen, miteinander verglichen. Die Ergebnisse bestätigten, dass türkische Jugendliche die geringsten Bildungserfolge verzeichnen konnten. Unter ihnen finden sich nicht nur eine sehr niedrige Anzahl an HochschulabsolventInnen, sondern auch die höchste Rate an Jugendlichen mit lediglich einem Pflichtschulabschluss oder abgebrochener Ausbildung. Insbesondere die Situation türkischer Mädchen ist besorgniserregend, da sie besonders oft im niedrigsten Bildungsbereich vertreten sind und später nicht ins Berufsleben eintreten. Beim Vergleich der Studien wird allerdings eine langsame Aufwärtsmobilität sichtbar, das heißt insgesamt kommt es nach und nach zu einer Verbesserung des Bildungsgrades unter SchülerInnen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund. Die Gründe für das schlechte Abschneiden sind vor allem auf strukturelle und soziale Faktoren zurückzuführen. Da Bildung bis heute vererbbar und stark vom sozialen Status und Bildungsgrad der Eltern abhängig ist, sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund, welche öfter aus sozial schwachen Familien kommen, stark benachteiligt. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass ein Großteil der ersten Generation, also der in den 1960er und 1970er nach Österreich eingewanderten ArbeitsmigrantInnen, als un- oder angelernte ArbeiterInnen tätig waren. Das Verfolgen des Rotationsprinzips - die Arbeitskräfte sollten nach Beenden des Arbeitsverhältnisses in ihre Heimatländer zurückreisen - führte dazu, dass die Integrationsmaßnahmen ebenfalls auf kurzfristige Dauer ausgelegt waren. Auch die schulische Situation der ausländischen Kinder war eher von Vorbereitung auf die Reintegration als von dauerhafter Eingliederung geprägt. Die Auswirkungen sind bis heute bemerkbar. Sieht man Bildung als Indikator für Integration, so konnte den ehemaligen ArbeitsmigrantInnen und ihren Nachkommen bis heute noch keine individuelle Assimilation gelingen. Erst bei Angleichung der einheimischen und eingewanderten Bevölkerung kann man von vollständiger sozialer Integration in die Aufnahmegesellschaft sprechen. Dies macht sich beispielsweise durch empirische Gleichheit erkennbar, was in Österreich voraussichtlich erst innerhalb der nächsten Generationen der Fall sein wird. Die Schulen stehen vor der herausfordernden Aufgabe, SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die oft aus bildungsfernen Schichten kommen, Chancengleichheit zu bieten, um ihnen eine gute Ausbildung zu garantieren und später eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu sichern. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Reformation des österreichischen

Schulsystems, da beispielsweise die frühe Bildungswegentscheidung der Kinder im Alter von zehn Jahren zur Selektion beiträgt. Ziel ist jedoch nicht die Spaltung, sondern der Zusammenhalt der österreichischen Bevölkerung und so sollte die Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher anhand von Bildung gefördert werden.