universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Segregation von Schüler*innen im österreichischen Bildungssystem durch Zuweisungen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten mit Fokus auf Wien Favoriten“

verfasst von / submitted by

Hanna Gegenhuber

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 589
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Internationale Entwicklung
Betreut von / Supervisor:	Mag. Dr. Beatriz de Abreu Fialho Gomes

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Danksagung

Ich bedanke mich bei meiner Familie und Freunden für die moralische und emotionale Unterstützung während meines Studiums und der Erstellung der Masterarbeit.
Vor allem bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Mag. Dr. Beatriz de Abreu Fialho Gomes, für ihre professionelle Betreuung, Unterstützung und ihre Geduld.

Inhalt

1. EINFÜHRUNG 7

1.1. MIGRATIONSHINTERGRUND 7

1.2. MEHRSPRACHIGKEIT 8

1.3. NATIO-ETHNO-KULTURELLE ZUGEHÖRIGKEITSUNTERSCHEIDUNGEN 9

1.4. ETHNISIERUNG 10

1.5. PROBLEMSTELLUNG 11

1.6. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND 14

1.7. FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIEL DER ARBEIT 15

1.8. METHODISCHES VORGEHEN 17

1.8.1. Qualitative Inhaltsanalyse 17

1.8.2. Problemzentrierte Interviews 18

1.9. AUFBAU UND GLIEDERUNG DER ARBEIT 19

2. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR SCHULE ALS MACHTINSTITUTION 20

2.1. DIE SOZIALISATIONSFUNKTION DER SCHULKLASSE 20

2.2. DIE VERBREITUNG VON MACHT UND WISSEN 22

2.3. SCHULE REPRODUZIERT SOZIALE UNGLEICHHEIT 24

2.4. SCHULE ALS AUTONOME ORGANISATION 26

2.4.1. Institutionelle Diskriminierung in der Schule – Begriffsdefinition 26

2.4.2. Etikettierungsprozesse nach Cicourel und Kitsuse 28

2.4.3. Organisationsfaktoren 29

2.4.4. Legitimation der Klassifikation in Schulen 30

3. MIGRATION 32

3.1. SCHLÜSSELBEGRIFF „MIGRATION“ 33

3.2. WIEN: LEBENSQUALITÄT VON PERSONEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND 34

3.2.1. Leben und Lebensqualität in Wien – Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung 35

3.2.2. Räumliche Verteilung – Segregation 38

3.2.3. Bezirk Favoriten 40

4. MIGRATION IM KONTEXT DES BILDUNGSSYSTEMS 43

4.1. DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM 44

4.1.1. Mutter- und Alltagssprachen 47

4.1.2. Migrationshintergrund und Nationalitäten 49

4.2. DIE (NEUE) MITTELSCHULE 50

4.3. SEGREGATION IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN 51

4.4. INTERSCHULISCHE SEGREGATION 52

4.5. DIE HÄUSLICHE LERNUMWELT 55

4.6. Beziehungen zwischen Eltern, Kind und Schule 57

5. MIGRATIONSPÄDAGOGIK 62

5.1. Die Benachteiligung Migrationsanderer im Schulsystem 63

5.2. Anerkennung von Zugehörigkeitsverhältnissen 64

5.3. Interkulturelle Pädagogik 66

5.3.1. Von der „Ausländerpädagogik" zu „Interkultureller Pädagogik" 67

6. ANALYSE 70

6.1. **Kategorie 1:** Diversität im österreichischen Bildungssystem 71

*6.1.1. **Unterkategorie:** Segregation und Selektion 73*

6.2. **Kategorie 2:** Institution Schule: eine autonome Organisation 77

*6.2.1. **Unterkategorie:** Hierarchie und Machtverhältnisse in der Organisation Schule 79*

6.3. **Kategorie 3**: Kontextualisierung: Familie und Umfeld der Schüler*innen 86

*6.3.1. **Unterkategorie:** Schulengagement der Eltern 86*

*6.3.2. **Unterkategorie:** Sprache als Barriere 88*

*6.3.3. **Unterkategorie:** Favoriten – räumlicher Kontext der Schüler*innen 90*

CONCLUSIO 93

LITERATURVERZEICHNIS 96

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 101

ABSTRACT 103

Einleitung

Nachdem ich nun seit 2017 als Lehrerin an einer Mittelschule in Wien unterrichte, durfte ich bereits viele junge Menschen auf ihrem Bildungsweg begleiten, darunter viele Jugendliche mit Migrationsgeschichte (auf die Definition des Begriffs Migrationshintergrund bzw. Migrationsgeschichte möchte ich zu Beginn der Einführung näher eingehen, da dieser einen zentralen Begriff dieser Arbeit darstellt).
Somit durfte ich Schüler*innen auf ihrem Weg durch die Mittelschule (11–14 Jahre) unterstützen, musste jedoch auch miterleben, wie das österreichische Schulsystem Bildungsmöglichkeiten blockiert(e), anstatt diese zu fördern.
Diese exkludierenden und selektierenden Prozesse, die ich in meiner Rolle als Lehrerin, also zum einen als Beobachterin aber auch als Akteurin im Bildungssystem wahrnehmen konnte, sollen in dieser Arbeit näher beleuchtet werden.
Ziel dieser Arbeit ist es, die Frage zu beantworten, inwieweit das Schulsystem in Österreich inkludierende und/oder selektierende Mechanismen in sich birgt, die Schüler*innen auf ihrem Bildungsweg fördern oder beschränken.
Es geht darum, Zugehörigkeitsunterschiede und Prozesse der Zugehörigkeitsunterscheidungen darzustellen, die im österreichischen Bildungssystem im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen entstehen.
Dabei werden Merkmale der Sprache und der biographische Kontext der Schüler*innen von großer Relevanz sein, auf die ich im Lauf der Arbeit näher eingehen werde.
Es gilt, aufzuzeigen, inwieweit Machtverhältnisse im österreichischen Schulsystem konstruiert und aufrechterhalten werden, und wie sich diese auf Schüler*innen mit einer anderen oder zusätzlichen Erstsprache zu Deutsch auswirken.

Zu Beginn möchte anhand eines Zitats von Philip Mayring noch meine Position als Forschende zum Ausdruck bringen, indem ich methodisch die Vorgehensweise der Introspektion verwende, da ich sowohl Beobachterin, Forschende als auch Akteurin im Bildungswesen bin, und ich dies in vorliegender Arbeit auch nutzen möchte.

„Das Postulat der Interpretation bedeutet zunächst, dass vorurteilsfreie Forschung nie ganz möglich ist, dass also das Vorverständnis bezüglich des Forschungsgegenstandes zu explizieren ist. Es bedeutet auch, dass Introspektion, das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand ein legitimes Erkenntnismittel ist. Forschung ist danach immer als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, als Forscher-Gegenstands-Interaktion aufzufassen.“ (Mayring 2016: 25)

So ist für mich auch noch mal deutlich hervorzuheben, dass ich mich in der Position als Lehrerin und gleichzeitig Forscherin sehe, und somit Erkenntnisse und Beobachtungen aus meinem Arbeitsalltag in den Forschungsprozess miteingebracht und meine Analyseergebnisse damit erweitert habe.

1. Einführung

Ich beginne im ersten Teil dieser Arbeit damit, die wichtigsten Begrifflichkeiten, die sich durch vorliegende wissenschaftliche Arbeit ziehen, zu definieren und zu erörtern, da sich diese durch den gesamten Verlauf der Arbeit ziehen und gleich zu Beginn verständlich gemacht werden sollen.

1.1. Migrationshintergrund

Einen der zentralsten Begriffe stellt der „Migrationshintergrund“ oder die „Migrationsgeschichte“ dar, da Personen mit einer anderen oder zusätzlichen Erstsprache zu Deutsch meist in irgendeiner Form eine Migrationsgeschichte mit sich bringen – sei es nun in erster, zweiter oder dritter Generation. Ich möchte dabei auf den Soziologen Kenneth Horvath verweisen, der den Begriff des Migrationshintergrunds „als historisch situierte Differenzordnung“ begreift (Horvath 2017: 197 f.). Das Konzept der Differenzordnung wiederum „rückt das Verhältnis von Wissensordnung und sozialen Verhältnissen in den Fokus“ (Horvath 2017: 197 f.). Mit sozialen Verhältnissen sind gesellschaftliche Macht- und Ungleichverhältnisse zu verstehen, welche sich im Begriff des „Migrationshintergrunds“ widerspiegeln. Horvath geht ebenfalls näher auf die Prozesse von kulturalisierenden Zuschreibungen und Klassifikationen ein, die damit einhergehen, und die auch in vorliegender Arbeit zentrale Faktoren darstellen.
Verwende ich nun also die Begrifflichkeit „Migrationsgeschichte bzw. Migrationshintergrund“, mache ich dies in dem Bewusstsein, dass dieser historisch situiert ist und auf ungleiche soziale Machtverhältnisse aufmerksam macht. An dieser Stelle verweise ich noch einmal auf Horvaths Definition,

„den Begriff „Migrationshintergrund“ nicht als selbstverständlich relevantes Personenmerkmal vorauszusetzen, sondern ihn als Begriff in den Blick zu nehmen, der dazu dient, Grenzen zu ziehen, Zugehörigkeiten auszudrücken und soziale Ordnungen zu deuten und zu strukturieren“ (Horvath 2017: 199).

Horvath geht weiters davon aus, dass der Begriff Migrationshintergrund, sich aufgrund einer gewissen Unentschiedenheit und Mehrdeutigkeit durchsetzen konnte, und aus demselben Grund aber zusehends „unbrauchbar“ (Herv.i.Org.) werden könnte (ebd. 2017: 198).
Es stellt sich für ihn daraufhin die Frage, wie sich das um den Begriff entwickelte Klassifikationssystem weiterentwickeln wird. Er geht davon aus, dass der Begriff des Migrationshintergrunds aufgrund seiner Mehrdeutigkeit seinen Status als dominante Differenzkategorie einbüßen wird, und fordert hier vor allem die Sozialwissenschafter*innen auf darüber nachzudenken, wie sie mit der Spannung zwischen statistischen und sozialen Kategorisierungsprozessen umgehen wollen, „welche Folgen ihre eigenen Kategorisierungs- und Problematisierungsarbeiten für gesellschaftliche Grenzziehungen haben und wie ihre Tätigkeit mit außerwissenschaftlichen Ordnungen verwoben ist“ (ebd. 2017: 199).

1.2. Mehrsprachigkeit

Da Mehrsprachigkeit in den meisten Fällen mit einer Migrationsgeschichte einhergeht, soll auch dieser Begriff definiert werden; vor allem auch, weil das Merkmal „Sprache“ in den Zuweisungs- bzw. Ausgrenzungsprozessen des Schulsystems eine zentrale Rolle spielt, darauf soll jedoch später genauer eingegangen werden.
An dieser Stelle möchte ich ein Zitat anfügen, welches ich an dieser Stelle inhaltlich relevant finde:

> *„Sprache ist nicht nur ein ‚technisches‘ Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“ (Mecheril 2010: 100)*

Paul Mecheril, welchen ich noch genauer vorstellen werde, weist darauf hin, welche Bedeutung die Sprache in Bezug auf die Wahrnehmung in der Gesellschaft hat. Sie kann zu einem Element des Zusammenführens, aber auch des Trennens werden. Somit stellt auch Sprache eine wichtige Differenzkategorie dar, wie Kenneth Horvath dies zu Beginn dieser Arbeit erläutert hat.
In vorliegender Arbeit untersuche ich die Bedeutung von Sprachen von zweisprachigen und mehrsprachigen Schüler*innen.

Ich beziehe mich dabei auf Jeanne Khan, welche ein Kind als zwei- oder mehrsprachig definiert, wenn es zu Hause zumindest eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch spricht, und somit eine andere Herkunftssprache hat. Auf diese Definition beziehe ich mich auch, wenn ich von Schüler*innen spreche, die ein oder mehrere andere Erstsprachen als Deutsch sprechen. Somit gelten Schüler*innen mit Migrationshintergrund als mehrsprachig, „wenn ein Elternteil in einem nicht-deutschsprachigen Land geboren ist“ (Khan 2018: 35). Nun möchte ich noch kurz zusammengefasst die Definitionen von Erst- und Zweitsprache anfügen (Müller zit. n. Khan 2018: 47 f.):

> Die **Erstsprache** ist die Sprache, die das Kind zu Hause und bis zum Vorschulalter ausschließlich spricht, die die Familie spricht und er es sich zugehörig fühlt.
> Die **Zweitsprache** wird im Gegensatz dazu erst später (ab dem Kindergartenalter von ca. drei bis vier Jahren) erworben. Die Zweitsprache ist die Amtssprache des Gastlandes, die auch im schulischen sowie außerschulischen Bereich verwendet wird.

1.3. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsunterscheidungen

Im Bildungssystem spielt der Zusammenhang von Migrationsphänomenen und Zugehörigkeitsunterschieden und Zugehörigkeitsunterscheidungen eine wesentliche Rolle. Bedeutsam ist vor allem, dass diese Unterscheidungen politisch, kulturell, juristisch und sozial hergestellt und reproduziert werden. Für die Dimensionen dieser Zugehörigkeitsunterscheidungen verwendet der Migrationspädagoge Paul Mecheril in seinen Werken den Ausdruck „natio-ethno-kulturell“, um damit die migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen zum Ausdruck zu bringen, die durch Migrationsphänomene hervorgebracht und konstituiert werden.

> *„Der Ausdruck natio-ethno-kulturell verweist hierbei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlässe, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch*

sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden." (Mecheril 2016: 15f)

Mecheril führt weiter aus, dass diese natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen in weiterer Folge zu Aus- und Abgrenzungen führen und zur Imagination eines natio-ethno-kulturellen „Wir" und „Nicht-Wir" (2010: 13 f.). An dieser Stelle soll bereits angedeutet werden, dass die Konstruktion „des Wir" und „der anderen/der Fremden" ebenfalls hohe Relevanz für die Betrachtung des österreichischen Bildungssystems hat, auf die ich genauer eingehen werde.

1.4. Ethnisierung

Bei der Begriffsdefinition der „Ethnisierung" sowie „Ethnizität" lehne ich mich an die Ausführungen der Soziologin Gabriele Khan-Svik. Diese hat sich eben diesen in ihrem Beitrag „Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet" gewidmet, welches in ihrem Sammelband „Ethnizität – Geschlecht – Familie und Schule" erschienen ist. Mit dem Begriff der Ethnisierung soll der Zuschreibungsprozess beschrieben werden, der stattfindet, wenn Individuen einer ethnischen Gruppe oder Minderheit „zugeschrieben" werden.
Ethnisierung wiederum bedeutet zum einen, dass Ethnizität instrumentalisiert wird, zum anderen bedeutet es auch, dass viele soziale Probleme auf den Faktor „Ethnie" reduziert werden.
Khan-Svik möchte in ihrem Beitrag vor allem auf die Vielschichtigkeit und daher auch Uneindeutigkeit des Begriffs der „Ethnizität" hinweisen. Hier bezieht sich Khan-Svik auf Dieter Haller, der Ethnizität als Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe definiert (Khan-Svik 2010: 17).
Der Begriff der Ethnizität war historisch stets einem Wandel unterzogen und ist dies auch weiterhin. Der Ursprung liegt im Begriff Ethnie. Khan-Svik nutzt hier die Definition nach Erny und Rothe, wonach unter Ethnie Folgendes verstanden wird:

„eine Gruppe von Lebewesen, denen spezifische Daseinsbedingungen, Verhaltensmuster, Traditionen, Empfindungsweisen, moralische Grundsätze, Rechtsnormen, Charakterzüge und dieselbe Art zu denken gemeinsam sind. Es [ist] *ein eigenes System, was jedoch innere Differenzierungen und*

Untergliederungen keinesfalls ausschließt“. (Erny und Roth zit. n. Khan- Svik 2010:15 ff.)

1.5. Problemstellung

Nachfolgende Zitate stammen aus dem Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2018. Der Nationale Bildungsbericht erscheint seit 2009 alle drei Jahre und wird vom Bildungsinstitut für Bildungsinnovation, Forschung und Entwicklung in Auftrag gegeben. Diese Berichte bestehen aus mehreren Bänden, in denen sich Wissenschaftler*innen und Forscher*innen mit Herausforderungen, Problemfeldern sowie aktuellen Daten und Fakten der österreichischen Bildungslandschaft auseinandersetzen. Der Nationale Bildungsbericht stellt für mich eine wichtige Informations- und Datenquelle dar, auf die ich mich im Lauf der Arbeit immer wieder beziehen werde. So möchte ich nun auch an dieser Stelle zwei Auszüge aus dem Nationalen Bildungsbericht 2018 einfügen, die zentral für den Problemaufriss und die Fragestellung dieser Arbeit sind.

> *„Ein bildungsferner Hintergrund, ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie, sowie eine nichtdeutsche Alltagssprache erschweren jeweils für sich genommen den Bildungserfolg. Liegen mehrere dieser Faktoren gleichzeitig vor, so wird von einer Kumulation sozialer Risikofaktoren gesprochen, die einem erfolgreichen Bildungserwerb umso hinderlicher sein können. Der Anteil an Migrantinnen und Migranten, die zumindest einen sozialen Risikofaktor aufweisen, beträgt rund 80 %, wobei erwartungsgemäß die nichtdeutsche Muttersprache einen Großteil ausmacht. Etwa 20 % der Migrantinnen und Migranten weisen eine Kombination aus zwei Faktoren auf und auf 4 % treffen alle drei Faktoren zu (Kennzahl A3.5).“ (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2019: 27)*

Diese Mastarbeit soll der Frage nachgehen, wie das österreichische Schulsystem, mit besonderem Fokus auf die (Neue) Mittelschule, auf diese sogenannten „sozialen Risikofaktoren“ der Schülerschaft reagiert.

„Neben dem Wachstum wirken sich die Veränderungen in den Herkunftsländern auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und damit auf die pädagogischen Erfordernisse im Schulwesen aus. Österreichweit hat sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund von knapp 19 % im Jahr 2010 auf rund 22 % im Jahr 2017 erhöht. Der Anteil ist in Wien mit knapp 43 % fast doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt, in Kärnten beträgt er dagegen mit rund 12 % nur etwas mehr als die Hälfte des Bundesdurchschnitts (Kennzahl A1.3).“ (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2019: 26)

Folgende Zahlen belegen, dass die Heterogenität an Österreichs Schulen klar zugenommen hat, vor allem mit Blick auf die Bundeshauptstadt, auf die ich mich auch in dieser Arbeit überwiegend beziehen werde. In obigem Auszug wird noch einmal erwähnt, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft auch Auswirkungen auf die pädagogischen Erfordernisse hat, also Bedürfnisse der Schüler*innen mit sich bringt, auf die das Bildungssystem reagieren sollte. Der Frage nach der Erfüllung dieser Bedürfnisse und Herausforderungen, die die Heterogenität der Schulen mit sich bringen, haben sich im deutschen Sprachraum bereits mehrere Forscher*innen gewidmet; unter anderem Paul Mecheril, auf welchen ich mich in dieser Arbeit deshalb häufiger beziehen werde.
Im Kapitel „Migrationsgesellschaft“ in Paul Mecherils Handbuch zur Migrationspädagogik beziehen sich die Autor*innen auf Krüger-Potratz, die zusammenfassen, dass trotz steigender Heterogenität im Bildungswesen das System Schule sich so verhält, als stünde es einer monolingualen, monokulturellen Schülerschaft gegenüber (Mecheril 2010: 145).

Anstelle eines inklusiven Schulsystems werden hier Prozesse verortet, die diskriminierende Inhalte, Ansätze, Strukturen und Strategien aufweisen. Auf ebenjene Prozesse werde ich an anderer Stelle näher eingehen.
Wesentlich und relevant für die Problemfragen meiner Arbeit ist, dass im deutschen Schulsystem Aushandlungsprozesse von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten stattfinden, die es zu hinterfragen und zu diskutieren gilt.
In ihrer Veröffentlichung zur „Institutionellen Diskriminierung“ stellen Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke fest, dass die Institution Schule in ihren Prozessen und ihren Strukturen mitbeteiligt ist „an der sozialen Hervorbringung und Konstruktion ethnischer

Differenz, personifiziert in der Gestalt des ‚Ausländers', des ‚Fremden', des ‚Migranten'" (Gomolla, Radtke 2009: 277).

> *„Organisationen, nicht nur die Schulen, produzieren durch ihre Distributions- und Selektionsleistungen die bestehende Sozialordnung und die zugehörige Unterordnung/Diskriminierung permanent selbst, um sie anschließend als objektive, quasi naturgegebene ethnische Ordnung zu erfahren, zu deuten und darzustellen" (Gomolla, Radtke 2009: 277).*

Das dritte Problemfeld, dem in dieser Arbeit nachgegangen werden soll, geht von der These aus, dass Bildung in Österreich vererbt wird. Die Sprache, aber auch der schulische Hintergrund der Familie (Familie definiere ich als die Erziehungsberechtigten oder wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes) spielen für den Ausbildungsweg der Schüler*innen eine wichtige Rolle. Dies belegen auch die Zahlen der Statistik Austria, die im Nationalen Bildungsbericht 2018 zur Analyse herangezogen wurden. So wechselten in Österreich Kinder mit deutscher Alltagssprache häufiger auf eine allgemeinbildende höhere Schule als Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache (ich bediene mich hier der Sprachdefinition der Autor*innen dieser Veröffentlichung, um eine Verfälschung der Forschungsergebnisse zu vermeiden). Deutlicher wird diese Differenz im Hinblick auf Wien. In der Bundeshauptstadt wechselten nur 73% der Volksschulabgänger*innen mit deutscher Alltagssprache auf die AHS-Unterstufe:

> *„Die Schülerschaft der AHS-Unterstufe verglichen mit jener von Neuen Mittelschulen unterscheiden sich deutlich in Bezug auf den Bildungshintergrund der Familie. 46% der angehenden AHS-Schüler/innen weisen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss auf und weitere 25% Eltern mit Matura. Bei den Eltern jener Schüler/innen, die die Neue Mittelschule anstreben, besitzt nur rund ein Drittel Matura oder einen tertiären Bildungsabschluss." (Mayerhofer, Oberwimmer et. al. 2019: 144)*

Infolgedessen sind Schüler*innen in Österreich

> *„mit bestimmten Merkmalen, wie etwa nichtdeutscher Alltagssprache, einem vergleichsweise geringem Sozialstatus oder Migrationshintergrund, […] nicht*

*gleichmäßig auf Schulen verteilt. […] Solche Schüler*innen häufen sich fallweise an Schulstandorten, die gelegentlich als Brennpunktschulen bezeichnet werden (Segregation zwischen Schulen) […]" (Lassning, Mayerhofer 2019: 112).*

1.6. Aktueller Forschungsstand

Forschungsprojekte in Österreich zum Thema „Migration und Bildung" beziehen sich häufig, insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, verstärkt auf messbare Leistungen im Rahmen schulischer Kontexte. Zielsetzung ist es unter anderem, statistisch nachweisbare Unterschiede zwischen den bestimmten Gruppen aufzuweisen – sowie dies auch in den Nationalen Bildungsberichten der Fall ist, die dazu einen wertvollen Beitrag leisten. Diese Studien können pädagogisch und bildungspolitisch unterschiedlich genutzt werden: Sie können Hinweise liefern, wie und in welchem Ausmaß Förderungen und Fördermittel aufzuwenden sind, um Migrationsandere in die Schulstrukturen zu integrieren, oder sie weisen darauf hin, dass in jedem Fall eine grundlegende Änderung der Schulstrukturen erforderlich ist. Bei weitem mehr Informationen liefern ethnografische Analysen, bzw. ethnografische Schulforschungen, deren zentrale Erkenntnisperspektive die Analyse der interaktiven Hervorbringung sozialer Ordnungen durch Akteure ist (Mecheril 2010: 70).

Die ethnografische Interaktionsanalyse fragt danach, mit welchen Mitteln in der schulischen Interaktion von Lehrer*innen und Schüler*innen die Differenz „Migrant*in" und „Nicht-Migrant*in" erzeugt wird. Diese Analysen sind daher wichtig, da sie aufzeigen können wie in (migrations)pädagogischen Kontexten Unterschiede produziert werden, ohne dass dies von den Akteur*innen, die diese Unterschiede produzieren, wahrgenommen wird (Mecheril 2010: 71).
Da ich in meinen Recherchen noch auf keine Ergebnisse bei der Suche nach ethnografischen Forschungen an (Neuen) Mittelschulen gestoßen bin, die sich mit oben genannten Fragen nach der Konstruktion sozialer Ordnungen und der Herstellung von Differenzen zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beschäftigt, stellte dies für mich eine besondere Motivation dar, einen Beitrag zur Frage der Herstellung von ungleichen Machtverhältnissen sowie Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten und

der Konstruktion des „Wir“ und „Nicht-Wir“ im Schulkontext der (Neuen) Mittelschule zu liefern.

1.7. Forschungsfragen und Ziel der Arbeit

Abgleitet aus ebenjenen Problemfeldern und den Lücken des aktuellen Forschungsstandes ergeben sich für mich folgende Forschungsfragen, denen ich mich in vorliegender Arbeit widme:

Gelingt es dem österreichischen Schulsystem, Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und aus sozioökonomisch schwachem Kontext adäquat in das Bildungswesen zu integrieren und zu fördern?

Inwieweit ist die Organisation Schule in Österreich an der Konstitution von Minderheiten sowie an der Zuweisung von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten beteiligt? Lassen sich Prozesse von Ausgrenzung anhand von natio-ethno-kulturellen Differenzkategorien erkennen?

Finden im österreichischen Bildungssystem Segregationsprozesse entlang bestimmter Differenzmerkmale statt? Inwieweit durchlaufen Schüler*innen an den (Neuen) Mittelschulen in Wien Selektions- bzw. Segregationsprozesse während der schulischen Transitionsphasen?

Mit Transitionsphasen sind die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Schultypen gemeint: Primarstufe -> Sekundarstufe I -> Sekundarstufe II.
Das Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht darin, darzustellen, wo und wie Segregations- und Ausgrenzungsprozesse im Bildungssystem stattfinden, und welche Konsequenzen dies für die Schülerschaft an Österreichs Schulen hat. Im Zuge dessen soll aufgezeigt werden, ob und wie Machtverhältnisse an den Schulen konstruiert, reproduziert und gelebt werden, und wie das hierarchische aufgebaute System Schule sich auf den Schulalltag der Schüler*innen, aber auch auf die Familien der Kinder auswirkt.
In dieser Analyse fokussiere ich mich jedoch vor allem auf Wien und den Bezirk Favoriten, da ich dort drei Jahre als Lehrkraft an einer Neuen Mittelschule tätig war und die Lebensrealitäten meiner ehemaligen Schüler*innen kennenlernen und

erfahren durfte. Meine Perspektive als Lehrkraft soll in folgende Arbeit miteinfließen und begründet zusätzlich die Auswahl dieses Forschungsthemas. Die pädagogische Relevanz dieses Themas ergibt sich dadurch, dass auch der Frage nachgegangen werden soll, ob tatsächlich Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem vorliegt oder nicht, und wie dies aus Sicht der Schulakteur*innen wahrgenommen wird. Dazu möchte ich ein passendes Zitat der Soziologinnen Wiebke Waburg und Verena Schurt anführen, die sich in ihrem Beitrag des Sammelbandes „Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungs-wissenschaftliche Herausforderung“ ebenfalls der Frage der Chancengleichheit bzw. deren Verfehlung im deutschen Schulsystem stellen.

> *„Wenn, wie in Deutschland der Fall, die zu beobachtenden systematischen Ungleichheiten im Hinblick auf Bildungserfolg weniger auf der Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden beruhen, sondern mit askriptiven Merkmalen (z.B. dem Geschlecht, der ethnischen und/oder sozialen Herkunft) der Schülerinnen und Schüler verknüpft sind, gerät das Prinzip der Chancengleichheit – das idealiter allen Lernenden gleichermaßen einen Bildungserfolg gemäß ihren individuellen Begabungen und Leistungsmerkmalen in Aussicht stellt – ins Wanken: Das Ziel genuin pädagogischen Handelns sollte sich an einer Förderung der tatsächlichen Potentiale orientieren und nicht zu einer Stabilisierung oder gar Verstärkung vorgängiger sozialer und/oder kultureller Unterschiede beitragen.“ (Waburg/Schurt 2010: 159)*

1.8. Methodisches Vorgehen

1.8.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse meiner Forschungsergebnisse wird anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Diese dient dazu, „Text systematisch zu analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2015: 114). Zu dieser Methode zählen drei Grundformen: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (Mayring 2015: 114 f.).

Die Zusammenfassung dient in weiterer Folge einer indukativen Kategorienbildung. In seiner Veröffentlichung „Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse“, erörtert Philipp Mayring, wie sich die Inhaltsanalyse mehr und mehr von einer deduktiven, also einer Kategorienentwicklung abgeleitet vom theoretischen Material, hin zu einer vermehrt induktiven Kategorienbildung entwickelt hat, wie dies auch bei der Methode der Grounded Theory nach Strauss der Fall ist. Mit „indukativ“ meint Mayring, dass „das Textmaterial Ausgangspunkt ist und die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden. Dabei spielen allerdings die Fragestellung und der theoretische Hintergrund mit hinein“ (Mayring, Gläser-Ziduka 2008: 11).

Im Gegensatz zum „offenen Kodieren“, wie dies bei der Grounded Theory angewandt wird, sind die Kategorien bei der qualitativen Inhaltsanalyse systematischer und nach an einem konkreten Ablauf angelegt, der hier kurz beschrieben werden soll.

Ausgangspunkt ist der Gegenstand der Analyse, die dazugehörige Fragestellung, sowie die daran orientierte Theorie. Daraus folgt die Festlegung eines Selektionskriteriums, sowie die Kategoriendefinition. Während des Durchgangs des Materials kommt es wiederholt zur Kategoriendefinition, zur Subsumption, oder neue Kategorien werden gebildet. Nachdem 10–50% des Materials durchsichtet wurde, kommt es zu einer Revision der Kategorien, bevor der endgültige Materialdurchgang erfolgt. Das Verfahren schließt mit der Interpretation und Auswertung (Mayring 2016: 116).

Welche Inhalte mein theoretischer Korpus umfasst, wird in Kapitel 1.6., dem Ablauf dieser Arbeit, konkret vorgestellt.

1.8.2. Problemzentrierte Interviews

Die qualitative Erhebungsmethode, dich ich im empirischen Teil nutze, ist die der problemzentrierten Interviews, die 1982 durch Andreas Witzel wesentlich geprägt wurde und die von Philipp Mayring in dessen Werk „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ erörtert wird. Diese Form des Interviews ist offen gestaltet, um den Befragten möglichst viel Raum für die Antworten zu geben. Sie fokussiert sich jedoch in ihren Fragestellungen auf bestimmte Problemstellungen, die der/die Interviewende einführt und auf die er/sie immer wieder zurückkommt (Mayring 2016: 67 ff.).
Die Problemstellung wird dazu von den Forschenden im Vorhinein eingehend analysiert.

Die Interviews wurden 2019 zwischen März und Juni mit vier Interviewpartner*innen durchgeführt und dauerten zwischen 20 und 30 Minuten. Die Befragten wurden anhand eines Leitfragens befragt, somit waren die Fragen im Vorhinein bereits festgelegt. Dies ist wesentlicher Bestandteil des Aufbaus eines problemzentrierten Interviews:
Der Aufbau des problemzententrierten Interviews geht von der Problemanalyse aus, auf der in Folge die Leitfadenkonstruktion basiert. Danach folgt die Pilotphase, in der der Leitfaden erprobt wird. Daraufhin kommt es zur Interviewdurchführung und dessen Aufzeichnung.

1.9. Aufbau und Gliederung der Arbeit

Der Beginn des theoretischen Kapitels dieser Arbeit beinhaltet theoretische Ansätze rund um die „Machtinstitution Schule“, welche die Bildungssoziologin Antonia Kupfer in ihrem Lehrbuch „Bildungssoziologie. Theorie – Institutionen – Debatten“ bearbeitet hat. An Kupfers Analysen orientieren sich meine Ausführungen, die darstellen sollen, wie sich die Institution Schule historisch und im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, sowie Mechanismen der Klassenreproduktion entwickelt hat. Auf Kupfers Ausführungen eingehend nehme ich auf drei bekannte Soziologen genauer Bezug: Talcott Parsons, Michel Foucault und Pierre Bourdieu.

Kapitel 3 behandelt das Thema „Migration“ im österreichischen Kontext sowie im Kontext des österreichischen Bildungssystems. Anschließend gehe ich genauer auf die Lebensqualität von Menschen in Wien mit Migrationsgeschichte ein, sowie auf die räumliche Segregation, die stattfindet. Ich konzentriere mich dabei konkret auf den Bezirk Favoriten, da dieser auch Gegenstand in meiner späteren Kategorienbildung wird.

In Kapitel 4 folgt eine Darstellung des österreichischen Schulsystems und dessen Struktur, sowie die Präsentation der pädagogischen Intention hinter der Einführung der „Neuen Mittelschule“.

An den Aufbau des Schulsystems schließt das Thema der Segregation im österreichischen Bildungssystem an, und es wird ausgeführt, wie der familiäre Kontext der Schüler*innen dazu beiträgt.

Kapitel 5 dieser Arbeit befasst sich mit der Migrationspädagogik nach Paul Mecheril, sowie einer genaueren Betrachtung des Konzepts der „Interkulturellen Pädagogik“.

Das sechste und letzte Kapitel beinhaltet die Analyse der Interviews anhand der Kategorien, die mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring gebildet wurden.

Ich beende diese Arbeit mit meiner Conclusio und meinem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfragen.

2. Theoretische Ansätze zur Schule als Machtinstitution

Um die Bildungsprozesse und die Entwicklung der Bildungsinstitutionen der letzten Jahrzehnte aus einem historisch-gesellschaftlichen Kontext heraus darstellen zu können, möchte ich damit beginnen, dies im ersten Teil dieses Kapitels anhand der Ausführungen der Bildungssoziologin Antonia Kupfer aufzuarbeiten.
In ihrem Werk „Bildungssoziologie. Theorie – Institutionen – Debatten“ stellt sie eine Reihe der prägendsten Personen aus dem Bereich der Bildungssoziologie vor, unter anderem Talcott Parsons (1902–1979), Michel Foucault (1926–1984) und Pierre Bourdieu (1930–2002). Die Soziologen Parsons, Foucault und Bourdieu, die sich intensiv mit dem Thema Schule auseinandergesetzt haben, tragen wesentlich zu meinem Verständnis der Institution Schule bei, und bieten mir somit einen Zugang zu diesem Diskurs rund um das Thema „Schule als Machtinstitution“.

2.1. Die Sozialisationsfunktion der Schulklasse

Der Sozialökonom Talcott Parsons fand in seiner Analyse der „Schule als soziales System“ heraus, dass Kinder und Jugendliche in einer formalen Bildungseinrichtung „systematisch gesamtgesellschaftlich sozialisiert und selektiert werden“ (Kupfer 2011: 38). Kupfer geht in ihren Ausführungen auf Talcott Parsons Sozialisationsfunktion ein, welcher dieser als die „Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen und somit als Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ beschreibt (Parsons zit. n. Kupfer 2011: 38).
Parsons fügt zur Sozialisationsfunktion der Schulkassen auch die Verteilungsfunktion hinzu und betont, dass die Prozesse parallel verlaufen. Er beschrieb bereits in den 60ern, dass die Beschäftigung mit der Verteilungsfunktion der Schulklassen aufgrund der wachsenden Teilnahme der Bevölkerung an Bildung wichtig sei, denn dadurch haben die formalen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen an Bedeutung für die Verteilung der Menschen auf unterschiedliche Erwerbsarbeitsstellen gewonnen. Der Druck steigt, immer höhere Bildungsabschlüsse als Mindestvoraussetzung zur Sicherung weiterer Aussichten auf gut bezahlte und angesehene Erwerbsarbeit zu erlangen (Kupfer 2011: 39).
Dies lässt sich auch heute noch genauso bestätigen, wie Parsons dies bereits in den 1960ern festgestellt hat. Der Leistungsdruck, unter dem Schüler*innen stehen, hat

nicht nachgelassen, mehr noch, er ist gestiegen. Kindern aus ökonomisch schwachen Familien fällt es noch schwieriger, diesem Druck gerecht zu werden und eine Chance auf gut bezahlte Arbeitsplätze zu erhalten. Der Weg zu höheren Bildungseinrichtungen versperrt sich für viele bereits nach der Pflichtschulzeit.

Des Weiteren stellte Parsons bereits 1968 fest, dass der Selektionsprozess, der dazu führt, dass sich Teile derselben Altersgruppe für einen höheren Bildungsweg „entscheiden“ und andere Teile wiederum direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen, bereits in der Grundschule stattfindet. Er beschreibt:

> *„daß* [sic!] *die Schulleistung in der Grundschule das bei weitem wichtigste Selektionskriterium darstellt. Die Berichte über die Schulleistungen werden von den Lehrern und Rektoren begutachtet* […]*. Es ist deshalb nicht zu viel behauptet, wenn gesagt wird, daß* [sic!] *im großen und ganzen* [sic!] *der primäre Selektionsprozeß* [sic!] *durch unterschiedliche Schulleistung in der Grundschule erfolgt; in der junior high school wird dieser Prozeß dann ‚besiegelt‘.“ (Parsons zit. n. Kupfer 2011: 40)*

Entscheidend ist vor allem, wie Parsons erörtert, dass dieser Selektionsprozess den weiteren Schulverlauf des Kindes „besiegelt“. Denn für kaum eine/n Schüler/in ist es möglich, die von den Entscheider*innen (= Lehrkräfte sowie Direktion) durch Beurteilungen beeinflusste Schullaufbahn bzw. Schulkarriere zu verändern.

> *„Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung eines Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben ‚verdient‘ wird; der Lehrer wiederum handelt als Beauftragter des Schulsystems der Gemeinde.“ (Parsons zit. n. Kupfer 2011: 43, Herv. i. O.)*

2.2. Die Verbreitung von Macht und Wissen

Der französische Philosoph und Psychologe Michel Foucault beschäftige sich mit staatlichen Institutionen und Regimen wie Gefängnisse und Militär, aber auch Schule in ihrer Funktion als Vermittler von Macht und Disziplin sowie Wissen. Das prägendste Werk, dem sich auch Antonia Kupfer in ihrer Darstellung widmet, ist Foucaults „Überwachen und Strafen. Die Geburt der Gefängnisse“, welches 1975 zum ersten Mal auf Französisch erschienen ist (Kupfer 2011: 68).

> *„Ihm geht es darum, die gegenseitige Schaffung von Macht und Wissen herauszufinden. Er geht dabei der Frage nach, inwiefern Macht von Wissen abhängt und durch Wissen geschaffen wird und umgekehrt, ob Wissen von Macht abhängt und geschaffen wird. Foucault möchte auch die gesellschaftliche Verbreitung dieser Macht-Wissen-Konstellationen aufzeigen. Hier spielt die Schule eine wichtige Rolle, da sie eine der Institutionen ist, die im Laufe des 18. Jahrhunderts zur Verbreitung einer neuen Macht-Wissen-Konstellation beitrug, die bis heute diese Institution und durch sie unsere Gesellschaft prägt.“ (Kupfer 2011: 68 f.)*

Der Mensch wird Foucaults Theorie nach als Maschine betrachtet, die in Institutionen wie Militär, Schule und Krankenhäusern geformt und fügsam gemacht wird. Macht drückt sich später in der Manipulation und Unterwerfung der Körper aus. Gleichzeitig findet eine Analyse des menschlichen Körpers statt, dessen Ergebnisse wiederum für die Umformung des Körpers eingesetzt werden (ebd. 2011: 69).
Besonders zentral ist in Foucaults Analyse der Begriff der „Disziplin“, in welchem sowohl Macht als auch Wissen zum Ausdruck kommen:

> *„Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfene und geübte Körper, fügsame und gelehrige Körper. Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt dieselben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen). Mit einem Wort: sie spaltet die Macht des Körpers; sie macht daraus einerseits eine ‚Fähigkeit‘, eine ‚Tauglichkeit‘, die sie zu steigern sucht; und andererseits polt sie die Energie, die Mächtigkeit, die daraus resultieren könnte, zu einem Verhältnis strikter Unterwerfung um. Wenn*

> *die ökonomische Ausbeutung die Arbeitskraft vom Produkt trennt, so können wir sagen, daß* [sic!] *der Disziplinarzwang eine gesteigerte Tauglichkeit und eine vertiefte Unterwerfung im Körper miteinander verkettet." (Foucault zit. n. Kupfer 2011: 70)*

Aus seiner Theorie geht hervor, dass Macht einerseits dazu dient, die ökonomische Nützlichkeit des Körpers zu erhöhen und dadurch auch zu nutzen, und zum anderen soll sie kräftige Körper unterwerfen, um den gewünschten Interessen zu dienen (Kupfer 2011: 70).

Foucault erörtert des Weiteren die Techniken der Disziplinierung, und die Schaffung von Rängen im Klassenzimmer, die eine Art der Wissensvermittlung und Machtausübung ermöglicht, sowie die Verknüpfung von Einheit und Hierarchie. Diese hat sich aus heutiger Perspektive in vielen Schulen nur wenig verändert, obwohl pädagogische Forschungsarbeiten und Konzepte gegen diese Form der Wissensvermittlung plädieren.
Foucault konnte ebenfalls belegen, dass Unterscheidungen der Schüler*innen nach dem Vermögen der Eltern vorgenommen wurden, z.B. durch die Sitzordnung im Klassenzimmer, indem die ärmeren Kinder nicht neben den wohlhabenden sitzen durften, um kein Ungeziefer zu übertragen (ebd. 2011: 71 f.).

> *„Die Anordnung nach Rändern oder Stufen hat eine zweifache Aufgabe: sie soll die Abstände markieren, die Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten hierarchisieren; sie soll aber auch bestrafen und belohnen. Die Reihung wirkt sanktionierend, die Sanktionen wirken ordnend." (Foucault zit. n. Kupfer 2011: 72)*

Auch heute findet eine rege Debatte darüber statt, inwiefern Schüler*innen nach dem Vermögen der Eltern unterschiedlich wahrgenommen und behandelt werden. Es findet zwar heute nicht mehr unbedingt eine Rangordnung im Klassenzimmer statt, aber aus meiner Sicht lässt sich immer noch eine Rangordnung der Schulen, vor allem im urbanen Gebiet, wahrnehmen. So werden Kinder aus ökonomisch schwach situierten Familien, was zumeist mit einer Migrationsgeschichte verbunden ist, in die

sogenannten „Brennpunkt“- oder „Indexschulen“ platziert bzw. auf diese Weise segregiert.
Antonia Kupfer beschreibt in ihren Ausführungen über Foucault abschließend, dass es durch Foucaults Analysen möglich sei, „die Zustände, die die Schule bei den SchülerInnen erzeugt, näher zu bestimmen. Es sind Zustände des Gehorsams, der Angst, der Demütigung und der Abstumpfung“ (Kupfer 2011: 78).
Schule kann jedoch anders betrachtet bei vielen Schüler*innen ein produktives Lernen und persönliches Entfalten bewirken, und auch dies soll nicht unerwähnt bleiben – immerhin sehe ich dies als meine zentralste Aufgabe als Lehrkraft!

2.3. Schule reproduziert soziale Ungleichheit

Diese provokante These stammt von einem weiteren renommierten Bildungssoziologen, Pierre Bourdieu, der für diese Arbeit einen weiteren zentralen Beitrag liefern soll. Pierre Bourdieu beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit Bildung an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt ist. Kupfer bezieht sich dabei vor allem auf sein Werkt „Die Illusion der Chancengleichheit“, welches 1971 erschienen ist. Bourdieus wichtigste Aussage sei, dass das Bildungssystem das Klassensystem reproduziert, und dass die relative Autonomie des Bildungswesens eine wesentliche Voraussetzung für die Reproduktion des Klassensystems ist (Kupfer 2011: 79).
Somit liefert Bourdieu zum Diskurs um den „Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“, der heute aktueller denn je scheint, bereits bedeutende wissenschaftliche Erkenntnisse, die ich anhand von Kupfers Ausführungen kurz wiedergeben möchte.
Bourdieu zufolge setzt sich die soziale Position von Menschen im Wesentlichen aus dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital zusammen, über das die Person verfügt, sowie über die Stellung im sozialen Raum oder Feld (Kupfer 2011: 81 ff.).

> *„Es gibt drei grundlegende Arten von Kapital: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital.“ (Bourdieu zit. n. Kupfer 2011: 82)*

Auf das ökonomische Kapital soll hier nicht näher eingegangen werden, vielmehr wird das kulturelle und soziale Kapital im Zusammenhang mit Bildung näher beleuchtet, welche erst die gesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtstrukturen sichtbar macht.

Das kulturelle Kapital wird anhand der Schulleistungen sichtbar, also Noten und Abschlüssen. Das kulturelle Kapital wird unter anderem von der Familie weitergegeben, es handelt sich dabei nicht um natürlich erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern um „Investitionen von Zeit und Kapital“ (ebd. 2011: 82).

> *„Die verschiedenen Kapitalsorten entfalten ihre Wirkung immer in sozialen Räumen. Soziale Räume setzen sich aus sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile zusammen* […]*. Ein anderer Begriff für Lebensstile ist der Begriff Habitus. Damit meint Bourdieu die Erzeugung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen und die Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen.“ (ebd. 2011: 83)*

Nun lautet eine der Kernaussagen Bourdieus, „je höher das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital einer Person [ist], dass entscheidend den Habitus prägt, desto erfolgreicher absolviert diese die Schule und Universität, da es sich um Bildungseinrichtungen handelt, die mit ihrer Beschaffenheit Menschen mit höherem Kapital und einem dazugehörigen Habitus fördern und Menschen mit geringem Kapital und dazugehörigem Habitus benachteiligen“ (ebd. 2011: 83).

Wie genau kommt es nun dazu, dass das Bildungssystem das Klassensystem reproduziert? Folgende Aspekte sind dafür ausschlaggebend: die Hierarchie der Institutionen, Schulzweige, Fächer, Grade und Übungen mit ihren jeweils implizierten Wertvorstellungen. Diese Aspekte werden von Bourdieu und Passeron in Relation zum System der Klassenbeziehungen analysiert (ebd. 2011: 85). „Mit den Klassenbeziehungen sind die Charakteristika der Klassenzugehörigkeit wie die unterschiedlichen Einstellungen (Ethos) und Fähigkeiten (kulturelles Kapital) der Studierenden höherer und niedriger sozialer Herkunft gemeint“ (ebd. 2011: 85). Zusätzlich trage die relative Autonomie des Bildungswesens zur Reproduktion des Klassensystems bei. Auf den Aspekt der Schule als autonome Organisation gehe ich im späteren Verlauf der Arbeit noch genauer ein.
Der eigentliche Sinn des Bildungssystems und die daraus resultierende Ausgestaltung, so Bourdieu und Passeron, ist es, die Verteilung von Menschen auf unterschiedliche soziale Positionen zu unterstützen. In seiner natürlichen, unabhängigen Funktion (unabhängig von Politik und Wirtschaft) bildet das

Bildungssystem Menschen aus, selektiert diese dabei und verteilt sie auf unterschiedliche Lebenschancen. In dem sich also das Bildungssystem unter dem Vorwand tarnt, allein der Ausbildung der jungen Gesellschaft zu dienen, und dem weitestgehend Glauben geschenkt wird, ist es kaum wahrnehmbar, dass dieses System das soziale Klassensystem reproduziert (ebd. 2011: 86).

2.4. Schule als autonome Organisation

Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtkes Sammelwerk „Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ befasst sich mit der Organisation Schule und ihrem Umgang von Kindern mit Migrationsgeschichte und stellt darum für meiner Arbeit eine relevante Bezugsquelle dar. Die Autorenschaft geht davon aus, dass auch die Schule eine Organisation ist, „die den Zugang zu ihren Leistungen, das meint die Zuerkennung von Schulabschlüssen, entlang ethnischer Unterscheidungen im Ergebnis ungleich regelt“ (Gomolla/Radtke 2009: 20). Die Kernthese der Autor*innen lautet, dass die Institution Schule nicht nur erzieht, sondern dass diese als Institution auch diskriminiert.

2.4.1. Institutionelle Diskriminierung in der Schule – Begriffsdefinition

Da Thema und Begriff der Diskriminierung wesentlich für diese Arbeit sind, möchte ich hier Frank-Olaf Radtkes und Mechthild Gomollas Definition anführen:

> *„Diskriminieren heißt Unterscheidungen treffen und sie bewerten. Jede Unterscheidung, wie die zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘, ‚innen‘ und ‚außen‘ oder ‚aktiv‘ und ‚passiv‘, führt eine leichte Asymmetrie mit sich, weil – kontextunabhängig und kontingent – eine Seite der Unterscheidung gegenüber der anderen bevorzugt wird.“ (Gomolla/Radtke 2009: 15)*

Diese Unterscheidungen können in einer Art und Weise getroffen werden, um soziale Folgen mit sich zu bringen oder diese sogar provozieren zu wollen. Wenn z.B. Unterschiede zwischen Menschen(gruppen) absichtsvoll gemacht werden und diese Unterscheidungen explizit oder implizit sozial bewertet und auch dementsprechend kommuniziert werden, „geschieht dies mit dem Ziel, eigene Vorrechte oder Vorteile zu

behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu verweigern und Hierarchien zu begründen. Dafür werden Rechtfertigungen gebraucht“ (Gomolla/Radtke 2009: 15).
Diskriminierung, vor allem in ihrer böswilligen Art, kann auf unterschiedliche Weisen erfolgen: nonverbal durch unbedachte Handlungen oder Gesten, verbal durch kränkende Äußerungen, bis hin zu bösartigen und körperlichen Übergriffen auf einzelne Individuen. Sie kann sogar bis „zur offenen und latenten Ungleichbehandlung ganzer Bevölkerungsgruppen durch staatliche Stellen reichen“ (Gomolla/Radtke 2009: 16). Wenn in solchen Fällen von Diskriminierung gesprochen wird, so Gomolla und Radtke, ist die Ungleichbehandlung von Menschen gemeint.

> *„Als Rechtfertigung der Diskriminierung kommen Vorurteile und stereotype Denkweisen einzelner, aber auch Traditionen, Gewohnheiten und Gesetze in Betracht, die das soziale Handeln von Kollektiven strukturieren. Akteure können Einzelne, kleine Gruppen oder auch Organisationen sein, in denen bestimmte Unterscheidungen bzw. Unterscheidungspraxen bereits institutionalisiert sind.“ (ebd. 2009: 16)*

Akteur*innen müssen dabei eine Gelegenheit zu diskriminierenden Handlungen haben und über Definitionsmacht verfügen. Die Opfer/Objekte wiederum müssen Merkmale haben, die sie für Diskriminierung angreifbar machen, und eine sozial folgenreiche Ungleichbehandlung ermöglichen. Unter diesen Gesichtspunkten lässt sich auch eine Schule als Akteur bezeichnen (ebd. 2009: 16).

Im folgenden Abschnitt gehe ich näher auf die Formen der institutionellen Diskriminierung ein, und welche Bedeutung diese für Personen mit Migrationsgeschichte mit sich bringt.
Es wird angenommen, dass Diskriminierung großteils von rechtlichen Regelungen (= Gesetzen) und etablierten Praktiken in wohlfahrtsstaatlichen Organisationen der Gesellschaft ausgeht, die ihre Leistungen begrenzen wollen und von öffentlich eingeübten und anerkannten Diskursen gestützt werden, die diskriminierende Handlungen legitimieren sollen (Bommes/Halfmann zit. n. Gomolla/Radtke 2009: 18). Diese Form der Diskriminierung aufgrund ethnischer, nationaler und religiöser Zugehörigkeiten, des Geschlechts, sexueller Orientierung, Behinderungen oder des

Alters, die in einer Vielzahl sozialer Institutionen und Organisationen nachgewiesen werden kann, wird demnach institutionelle Diskriminierung genannt (ebd. 2009: 18 f.). Die institutionelle Diskriminierung von Minderheiten und Personen mit Migrationsgeschichte geschieht laut den Autor*innen auf zweifache Weise. Zum einen kann dies durch gesetzliche Vorschriften passieren, wie z.B. Aufenthaltsrecht, im Arbeitserlaubnisrecht, dem Steuerrecht, Sozialversicherungsrecht, den Bestimmungen über das Kindergeld etc. (Gomolla/Radtke 2009: 19). Zum anderen wird auch auf das „große Dunkelfeld" der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen verwiesen, wie z.B. die Ungleichbehandlung von Frauen und Männern hinsichtlich begehrter Berufspositionen bzw. Frauen in Führungspositionen (ebd. 2009: 19).

2.4.2. Etikettierungsprozesse nach Cicourel und Kitsuse

Die Ursache für den mangelnden Schulerfolg verschiedener Bevölkerungsgruppen wird kaum in der Institution selbst gesucht, sondern wird zumeist den Kollektivmerkmalen der Kinder und ihrer Eltern zugerechnet (ebd. 2009: 20). Die hier besprochenen Autor*innen jedoch wollen mit ihrem Werk die Behauptung belegen, dass die Ursache für eine Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache und jenen mit einer anderen oder zusätzlichen Erstsprache zu Deutsch nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihren migrationsbedingten Startnachteilen zurückzuführen ist, sondern dass diese Imbalance in der Organisation Schule selbst erzeugt wird (ebd. 2009: 22).

In ihren Analysen greifen sie auf die Studien der Soziologen Cicourel und Kitsuse zurück, die in den Werken „The Educational Decision-Makers" (1963) und „The Social Organisation of Juvenile Justice" (1968) die zentrale These aufstellen, dass sowohl erfolgreiche wie erfolglose Schüler*innen, wie auch jugendliche Kriminelle, zu einem entscheidenden Anteil Konstrukt und Produkt der Organisation, deren Unterscheidungen und darauffolgenden Entscheidungen sind (ebd. 2009: 59).
Cicourcel und Kitsuse schlussfolgern, dass jugendliche Karrieren „ein Produkt organisatorischer Tätigkeiten seien, bezogen auf *Entscheidungen* (Herv. i. O.), die den Übergang des Schülers oder der Schülerin von einem schulischen zu einem anderen Status innerhalb des Systems zur Folge haben" (ebd. 2009: 59). Im österreichischen

Schulsystem führen diese organisatorischen Entscheidungen zu einer Versetzung bzw. Nicht-Versetzung der Schüler*innen in die nächste Schulstufe, zur Feststellung eines Förderbedarfs oder zur Einordnung in Gruppen für besondere soziale Bedürfnisse oder der Übergangsempfehlung auf weiterführende Schulen. Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass diese klassifizierenden Handlungen dazu führen können, zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten des/r Schülers/in sowohl zu eröffnen als auch zu verschließen, was wiederum Folgen auf die individuelle Schullaufbahn bzw. den Berufsweg haben kann (Gomolla/Radtke 2009: 59 f.). Cicourel und Kitsuse beschreiben in ihren Studien einen stattfindenden Etikettierungsprozess an den Schüler*innen durch Akteur*innen bzw. Organisationsmitgliedern, den sie labeling-approach nennen, welcher mit den Selektionsentscheidungen/-prozessen einhergeht. Hinzu kommt, dass dieser Prozess nicht von einem einzigen Akteur oder einer Akteurin ausgeht, sondern gleich mehrere Akteure*innen (Lehrerkolleg*innen, Direktion, Klassenkamerad*innen) sich dieser Etikettierung anschließen und es dem/r Schüler*in dadurch fast unmöglich machen, sich dem wieder zu entziehen.

Zusätzlich scheinen individuelle Problemwahrnehmungen, Handlungen und *Entscheidungen* der Akteur*innen als wesentlich bestimmt von den Zwecken, Zielen und der Rationalität der gesamten Organisation (ebd. 2009: 61).

2.4.3. Organisationsfaktoren

Die Organisationsfaktoren, die ebenjene Entscheidungen der Schulakteur*innen beeinflussen, werden im Folgenden dargestellt.

> *„Zu den Organisationsfaktoren, die einen Einfluss auf schulische Entscheidungen haben zählen zum Beispiel:*
>
> - *die organisatorischen Funktionen und Rollen der Entscheider*innen (z.B. ändert sich die Problemwahrnehmung, ob sie als Anwalt oder als Ankläger eines Jugendlichen auftreten;*
> - *organisatorische Randbedingungen (z.B. gesetzliche Rahmenvorgaben, kommunalapolitische Gegebenheiten),*

- *organisatorische Ausstattungen mit personalen und materiellen Ressourcen (z.B. Überfüllung oder Unterauslastung der Klassen),*
- *Selbstverständnis und Profil (Leitbild) der Organisation (z.B. spezielle Förderprogramme),*
- *organisatorisch akkumuliertes Wissen über die Kinder und Jugendlichen (Vorwissen in Form von ‚Akten'),*
- *Aushandlungsprozesse (zwischen verschiedenen Organisationen, zwischen Eltern und Schule)" (Gomolla/Radtke 2009: 61);*

Die Autor*innen kritisieren ebenfalls, dass die internen Aktivitäten der Entscheider*innen und ihr Anteil an der Problemdefinition in den Entscheidungen kaum mitreflektiert werden. So wird für Schulprobleme und auffälliges Verhalten meistens nach tieferliegenden, externen Faktoren gesucht, die entweder unmittelbar in der Person oder in ihrer familiären Situation oder dem sozialen Umfeld zu finden sind (ebd. 2009: 61 f.).
Ich musste zum Beispiel feststellen, dass an meiner Schule keine internen Entwicklungsgespräche zu einzelnen Schüler*innen stattfinden, da laut einer Kollegin keine Zeit dafür ist. Obwohl gerade bei Kindern, die sich in Problemsituationen befinden, eine klassenübergreifende Zusammenarbeit und Absprache mit den Kolleg*innen hilfreich und wünschenswert wäre, um somit die für das Kind besten Entscheidungen und Hilfestellungen gewährleisten zu können. Wie die Autor*innen treffend beschreiben, werden internes Fehlverhalten oder Versäumnisse ausgeblendet.

2.4.4. Legitimation der Klassifikation in Schulen

Gomolla und Radtke beziehen sich weiter auch auf Konzepte, die Organisationen als „losgekoppelte Systeme" betrachten, was unter anderem von Rowan und Meyer (1977) mitkonzipiert wurde. Diesem Ansatz zufolge lassen sich Akteur*innen und Entscheider*innen als „Umwelt" der Organisation Schule betrachten, welche mit wechselndem Personal fortbestehen muss und dies auch kann und tut. Den Organisationsmitgliedern werden formalen Organisationstrukturen aufgetragen –

damit sind Regeln und Handlungsstrukturen gemeint – nach denen sie zu handeln haben (Gomolla/Radtke 2009: 64).

Besonders relevant an Rowan und Meyers Konzepten finde ich, dass es ihnen zufolge in Schulen vor allem um die Legitimation der permanent produzierten und reproduzierten Klassifikation von Schüler*innen, Lehrer*innen und Unterrichtsinhalten geht (ebd. 2009: 64). Die Besonderheit der Organisation Schule, so Rowan und Meyer, sei jene, dass die Organisationsstrukturen in der Schule aufgrund ihrer übergeordneten distributionalen Zwecke (der Selektion und Statuszuweisung) weniger den Belangen ihrer Aktivitäten entsprechen (z.B. bestimmte Unterrichtsziele zu erreichen oder Arbeiten im Unterricht zu koordinieren), sondern in erster Linie der Aufrechterhaltung und Begründung der leistungsgerechten Bewertung und Allokation dienen (ebd. 2009: 64). Unter Allokation, also der Verteilung der Schüler*innen, verstehe ich in diesem Sinne die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen nach der Volksschule und dem letzten Pflichtschuljahr (NMS, AHS, BHS, Polytechnische Schule, etc.).

3. **Migration**

In dem Handbuch „Schule in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken“ leiten die Herausgeber- und Autor*innen Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach damit ein, dass die Welt sich rasant verändert, und Stichworte wie Globalisierung, Transnationalisierung und Vernetzung zum täglichen Sprachgebrauch gehören würden. So wäre auch die Aufgabe des Schul- und Bildungssystems jene, auf diese Veränderungen möglichst schnell reagieren zu können, um Konzepte und Entwicklungen dahingehend anzupassen. Das wäre allerdings nicht der Fall, denn das Bildungssystem schlage leider dabei fehl, sich in gleichem Tempo auf die neuen Herausforderungen adäquat einzustellen, um auf die Bedürfnisse der Schüler*innen reagieren zu können (Leiprecht; Steinbach 2015: 7).
Lange Zeit wurde Migration „‚bildungspolitisch als ein gruppenspezifisch eingrenzbares pädagogisches Sonderproblem konstruiert‘ […]“ (Emmerich, Hommel zit. n. Leiprecht, Steinbach 2015: 7, Herv. i. O.). Somit wurde bis Ende der 1990er-Jahre die zunehmend wachsende Migrationsgesellschaft im deutschsprachigen Raum nicht wahrgenommen, und es wurde verabsäumt, auf die zunehmend heterogene Gesellschaft sowie deren Mobilität, Zugehörigkeit und Mehrsprachigkeit einzugehen (ebd. 2015: 7).
Paul Mecheril schreibt dazu:

> *„Noch nie waren weltweit so viele Menschen bereit, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen gezwungen und aufgrund von der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit in der Lage, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind.“ (Mecheril 2010: 7, Herv. i. O.)*

Migration war immer schon ein bedeutender Antrieb gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderung und Modernisierung, die vor allem als bereichernd und gewinnbringend betrachtet werden kann. Neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven können zusammen veraltete Systeme aufbrechen und zu positiver Progression führen. In Europa und im deutschsprachigen Raum hält sich jedoch hartnäckig eine Negativ-Konnotation von Migration und sie wird als störend und

bedrohlich wahrgenommen und thematisiert. Diese Negativreaktion reiht sich ein in einen historischen Werdegang, in dem „Migrant*innen“, „Ausländer“ und „Fremde“ als nicht zugehörig konstruiert und behandelt werden, und die sich einer Politik der Ausgrenzung und Kontrolle fügen müssen (Mecheril 2010: 8).

3.1. Schlüsselbegriff „Migration“

Migration kann in erster Linie als Wanderung definiert werden. Dabei wird davon gesprochen, dass Menschen ihren Wohnsitz und Lebensmittelpunkt auf längere Zeit verlagern. Traditionell versteht man darunter entweder eine Emigration (das Auswandern) oder die Immigration (das Einwandern). Neu ist jedoch, dass zum alten Lebensmittelpunkt ein neuer hinzukommt, und somit das Phänomen der Transmigration miteinbezieht. Zu unterscheiden ist auch die Arbeitsmigration und die Fluchtmigration. Während die Arbeitsmigration auf Freiwilligkeit basiert, im Streben nach besseren Lebensbedingungen, gibt es bei der Fluchtmigration konkrete Faktoren (Umwelt, Krieg, Verfolgung etc.) und Akteur*innen (Diktaturen, Milizen, radikale Gruppierungen etc.), welche Menschen zu Migration zwingen (Treibel 2008: 295).

Der Begriff Migration ist Teil eines aktuell besonders präsenten Diskurses. Dieser beschäftigt sich mit *Grenzen*. Diese können kulturell, juristisch, sprachlich und/oder geopolitisch relevant sein. Die Überschreitung ebenjener kann dann als Migration verstanden werden. Bei diesen Prozessen geht es jedoch nicht nur um Veränderungen, die mit der Überschreitung einhergehen, sondern auch um die Bestätigung des Bestehenden. Gerade die Frage nach Erhalt oder Umgestaltung dieser Grenzen macht dieses Thema zu einem besonders dynamischen und auch emotionalen Diskurs, der politisch, wirtschaftlich und alltagsweltlich diskutiert wird. Diskutiert man die Festlegung nationalstaatlicher Grenzen, muss auch darüber verhandelt werden, wie innerhalb dieser mit Differenzen, Heterogenität und Ungleichheit umgegangen werden soll (Mecheril 2010: 12 ff.).
Des Weiteren problematisiert der Begriff der Migration auch die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit. Wie werden die Grenzen der sozialen, gesellschaftlichen und individuellen Zugehörigkeit festgelegt, und wo befindet man sich selbst innerhalb dieser Grenzen, die immer eine Konstruktion des „wir“ und „sie“ nach sich ziehen (ebd. 2010: 35)?

> „[…] der Diskurs über Migration ist ein Feld, in dem die Differenz zwischen Normalität […] und Abweichung wiederholt und außer Kraft gesetzt ist. Normalität ist die Beschreibung von etwas als etwas, das erwartet werden darf. […] *Normalität ist Beschreibung und Vorschrift einer Ordnung.“ (Treibel zit. n. Mecheril 2010: 37, Herv. i. O.)*

Für die Einwanderungsgesellschaft ist es zum einen „normal“, dass es Personen mit Migrationsgeschichte gibt, es entspricht den Erwartungen. Auf der anderen Seite wieder gilt der/die Migrant*in an sich jedoch als der/die Ausländer*in, der/die Fremde, der/die Nicht-Normale. Mit der Bezeichnung „Migrant*in“ wird nicht sofort eine Flucht- oder Wanderungserfahrung verbunden, sondern es entsteht eine Wahrnehmung der Abweichung von Normalitätsvorstellungen. Zu ebenjenen Normalitätsvorstellungen zählen die Biografie, die Identität und Handlungsweisen der migrierten Personen (Mecheril 2010: 38).
Diese Normalitätsvorstellungen wirken jedoch nicht deskriptiv-passiv, sondern bestätigen und geben eben jene konstruierte Ordnung von Normal und Nicht-Normal ausgrenzend wieder, und haben also eine produktive und aktive Funktion (Mecheril 2010: 37 f.).

3.2. Wien: Lebensqualität von Personen mit Migrationshintergrund

Um den sozialen sowie räumlichen Kontext der Schule sowie der Schüler*innen genau erfassen zu können, ist es wichtig, die räumliche Umgebung ebenjener genauer zu betrachten, und den Einfluss, welchen diese Faktoren ausüben. Dazu nutze ich die Ergebnisse der Wiener Lebensqualitätsstudien und die Ergebnisse der „Politikanalyse zur Lebensqualität in Wien“, welche 2010 und 2015 veröffentlicht wurden. Diese beziehen sich auf den gesamten Raum Wien, jedoch hebe ich den 10. Bezirk hervor, da dieser in meinen Analysen im Fokus steht. Im darauffolgenden Abschnitt möchte ich konkretere Daten über den Bezirk Favoriten vorstellen.

3.2.1. Leben und Lebensqualität in Wien – Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung

Die Stadt Wien veröffentlicht im Abstand von fünf Jahren einen Bericht, der eine Großstudie zum Thema Lebensqualität in Wien beinhaltet. Die Ergebnisse dieser Berichte aus den Jahren 2009 und 2014 möchte ich hier präsentieren, da sie aus meiner Sicht einen weiteren Faktor zum Kontext des Wohnumfelds und der Lebenssituation der Schüler*innen mit Migrationshintergrund darstellen.
Für den Bericht von 2009 wurden im Zeitraum von Mai bis Dezember 2008 8700 in Wien lebende Personen im Alter ab 15 Jahren telefonisch interviewt (Stadtentwicklung Wien 2009: 7). Für den Bericht von 2014 wurden ein Jahr zuvor 8400 Personen telefonisch interviewt (Verwiebe et. al. 2014: 200).

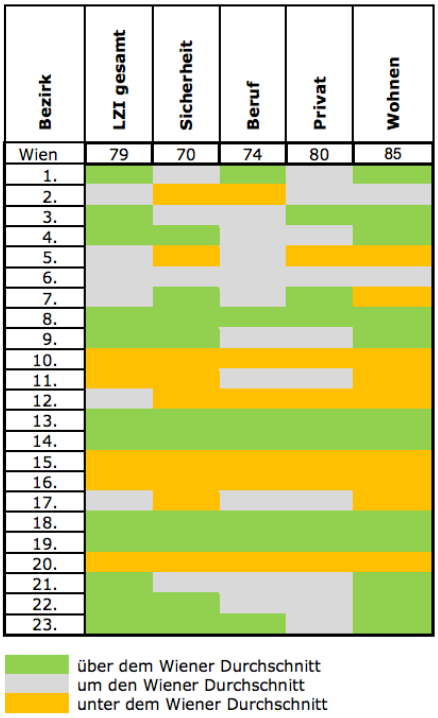
Lebenszufriedenheitsindex:

Unter den unterschiedlichen demographischen und sozialwissenschaftlichen Auswertungsergebnissen befindet sich auch die Lebenszufriedenheit der Wiener*innen.
Die Lebenszufriedenheit wird in der Studie mit Hilfe eines allgemeinen Lebenszufriedenheitsindex gemessen. Die Probanden wurden hier zu Lebensbereichen befragt, von denen angenommen werden kann, dass sie einen signifikanten Einfluss auf die individuelle Lebenszufriedenheit haben. „Dazu zählen:

- die berufliche und finanzielle Zufriedenheit,
- die Möglichkeit der individuellen Weiterentwicklung (Weiter- und Fortbildung, beruflicher Aufstieg),
- die Wahrnehmung angemessener Wohnverhältnisse und einer angenehmen Wohnumgebung,
- ausreichende Freiräume für Freizeit- und Kulturaktivitäten,
- ein zufriedenes Ausmaß an sozialen Kontakten (Freunde, Bekannte),
- eine positive Einbindung in den Familienverband,
- eine gute körperliche Verfassung (Gesundheit) sowie
- das Sicherheitsgefühl der Wohnumgebung“ (Stadtentwicklung Wien 2009: 15)

„Die Auswertung der Daten auf der Bezirksebene zeigt, dass es zwischen den sozioökonomischen Rahmenbedingungen, den daraus resultierenden Wohnbedingungen und der Lebenszufriedenheit einen deutlichen Zusammenhang gibt.“ (Stadtentwicklung Wien 2009: 78)

Lebenszufriedenheitsindex nach Komponenten 2008
(Max.=100 Punkte)



Im Vergleich zu anderen Bezirken, in denen der Lebenszufriedenheitsindex vergleichsweise hoch ist, ist dieser in den Bezirken 10, 11, 15, 16, und 20 niedrig. „Es kann – wie aus dem räumlich soziodemografischen und sozioökonomischen Muster ersichtlich – davon ausgegangen werden, dass die Personen, die in diesen Bezirken befragt wurden, auch höheren finanziellen und familiären Stressfaktoren ausgesetzt sind, welche die allgemeine Lebenszufriedenheit negativ beeinflussen“ (ebd. 2009: 78).

Abbildung 1: Lebenszufriedenheitsindex 2008. Quelle: (https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/b008123.pdf

Im Gegensatz zur Erhebung von 2008 wurde in der Erhebung von 2013 weniger auf räumliche Verteilung nach Bezirken eingegangen, sondern mehr auf die Unterscheidung der Ergebnisse nach Herkunft der Personen mit Migrationshintergrund.

Die Ergebnisse der Erhebung von 2013 kommen zu dem Schluss, dass Personen mit Migrationshintergrund mit ihrer Lebenssituation im Durchschnitt weniger zufrieden sind als Personen ohne. Faktoren, die dies mitunter stark beeinflussen sind das im Durchschnitt geringere Bildungsniveau von Personen mit Migrationshintergrund sowie das daraus resultierende Nettohaushaltsäquivalenzeinkommen. Wie groß die

Bedeutung des Bildungsniveaus für die allgemeine Lebenszufriedenheit ist, soll hier hervorgehoben werden:

> *„In Summe sind Personen mit höherem Bildungsniveau mit ihrer Lebenssituation zufriedener. Das ist vollständig auf indirekte Effekte zurückzuführen. Höhere Bildung wirkt sich – zu einem guten Teil aufgrund des in der Regel höheren Einkommens – positiv auf die Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand, der finanziellen Situation, der Wohnsituation, der Haupttätigkeit sowie der Bildungsaktivitäten und eben deshalb auch auf die Lebenszufriedenheit aus.“ (Verwiebe et. al. 2014: 191 f.)*

Wohlstandsindex

Ein weiterer Schwerpunkt der „Sozialwissenschaftlichen Grundlagenstudie für Wien“ ist die Messung des Wohlstandes der Wiener Bevölkerung anhand des Wohlstandsindex. Dieser misst die finanziellen Möglichkeiten zur Befriedung grundlegender Lebensbedürfnisse. Der Index setzt sich aus zwei Komponenten zusammen:

- der Leistbarkeit von grundlegenden Konsum- und Versorgungsgütern und
- den zur Verfügung stehenden Geldmitteln (Stadtentwicklung Wien 2009: 52)

> *„Wenngleich das allgemeine Wohlstandsniveau in Wien als relativ hoch angesehen werden kann, so gilt das nicht für alle Bevölkerungsgruppen im gleichen Ausmaß. Nach soziodemografischen Merkmalen betrachtet, zeigt sich ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Wohlstandsniveau und Bildungsniveau.“ (ebd. 2009: 52)*

Von insgesamt 100 Punkten erreicht die Gruppe der Akademiker*innen 92,2 Punkte, während die Gruppe der Pflichtschulabsolvent*innen nur 82,4 Punkte erreicht. Ein unterdurchschnittliches Wohlstandsniveau erreichen aber auch Zuwander*innen aus den Ländern Ex-Jugoslawiens (81,8), Zuwander*innen aus der Türkei (71,6) u.a. (ebd. 2009: 52).

Die aus der Türkei zugewanderte Bevölkerung gehört zudem zu der am armutsgefährdetsten Gruppe, da sie die mit Abstand schwächste sozioökonomischen Basis aufweist. Sechs von zehn befragten Personen mit türkischer Herkunft sind von Armut bedroht. Auch bei den aus Ex-Jugoslawien Zugezogenen liegt die Quote mit 30% deutlich über dem Durchschnitt (ebd. 2009: 53).

Armutsgefährdung

In der Studie von 2014 wird weiterhin ausgeführt, dass Personen mit niedrigem Bildungsniveau und niedrigem Berufsstatus die höchsten Armutsrisiken tragen. „Rund 38 Prozent der Personen mit maximal einem Pflichtschulabschluss und rund 35 Prozent der Arbeiterinnen und Arbeiter sowie der einfachen Angestellten sind armutsgefährdet. Bei Personen, die nie einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, beträgt das Armutsgefährdungsrisiko sogar 63 Prozent“ (Verwiebe et. al. 2014: 120).
Die Erhebung kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass zu den Bezirken mit dem höchsten Anteil an armutsgefährdeten Haushalten Brigittenau, Favoriten und Meidling zählen. „In diesen Bezirken liegt der Anteil der armutsgefährdeten Personen bei 29 bis 30 Prozent und ist damit deutlich höher als in den Bezirken mit der geringsten Armutsgefährdungsquote (Innere Stadt, Hietzing, Alsergrund, Mariahilf, Neubau)“ (ebd. 2014: 121).

3.2.2. Räumliche Verteilung – Segregation

In der „Politikanalyse zur Lebensqualität in Wien“ hat Elke Schaupp einen Beitrag zum Thema „Wohnsituation von Migrant*innen in Wien“ verfasst. Darin erklärt sie, dass der Begriff der „Segregation“ die ungleiche räumliche Verteilung bestimmter Bevölkerungsgruppen über ein Stadtgebiet beschreibt. Dahinter steckt vor allem ein Prozess der „Entmischung“, also die Aufteilung zwischen den „reicheren“ und „ärmeren“ Bevölkerungsgruppen in unterschiedliche Gebiete. Schaupp erörtert, dass der Prozess der Segregation demnach zu einer Konzentration bestimmter Bevölkerungsgruppen in bestimmten Stadtgebieten führt (Schaupp 2010: 29).
Klar erfasst ist in jedem Fall, dass der Prozess der Segregation eine Integration der Migrant*innen eher hindert als fördert. Dazu wird die These vorgebracht, dass ethnische Konzentrationen den Spracherwerb der Migrant*innen und die

Notwendigkeit der Anpassung an kulturelle Rahmenbedingungen des Aufnahmelandes behindern, was wiederum den Zugang zu Arbeitsmarkt, Ausbildungsinstitutionen, etc. erschwert (Schaupp 2010: 30).
Weiter ausgeführt wird diese These von Häußermann und Kapphan, auf die sich Schaupp in Folge bezieht, die gerade die Kombination von ethnischer Konzentration und Armutskonzentration als besonders problematisch verstehen, da dadurch eine „Kultur der Armut“ entstehe.
Die Autorin weist aber auch darauf hin, dass keineswegs Einigkeit darüber herrsche, was die realen Auswirkungen ethnischer Segregation sind, da es zum Teil nicht genügend empirische Belege gebe, wie z.B. hinsichtlich der Relevanz von nachbarschaftlichem Kontext bei der Integration von Zuwander*innen (Schaupp 2010: 30).

Auch für Wien stellen die Strukturen und Mechanismen des Wohnungsmarktes eine der Hauptursachen für ethnische Segregation dar, wie auch einige empirische Studien bereits belegen konnten. Die geringen Chancen am Arbeitsmarkt sowie eine offensichtliche Benachteiligung am Wohnungsmarkt gegenüber einkommensschwachen einheimischen Haushalten stellen insgesamt schlechte Integrationsbedingungen für Zuwander*innen dar (ebd. 2010: 31).

Die ungleiche Verteilung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen über das Wiener Stadtgebiet macht die Autorin anhand der Wohnverteilung der Wiener mit türkischer oder serbisch-montenegrinischer Staatsbürgerschaft deutlich.

„2001 wohnten 11,41% der WienerInnen mit österreichsicher Staatsbürgerschaft in den Bezirken 15–17. In denselben Bezirken wohnten aber je 24% der WienerInnen mit türkischer oder serbisch-montenegrinischer Staatsbürgerschaft. Dagegen wohnten lediglich ca. 7% der Angehörigen dieser Gruppen in den Bezirken 21–23. Gleichzeitig wohnten knappe 25% der WienerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft in diesen Bezirken.“ (ebd. 2010: 32)

3.2.3. Bezirk Favoriten

Am Ende dieses Kapitels, welches sich unter anderem mit der demographischen Struktur sowie der Lebenszufriedenheit der in Wien lebenden Personen befasste, möchte ich nun noch Statistiken zum 10. Bezirk, Favoriten, einfügen, da sich die Auswertung meiner Forschungsfrage räumlich auf diesen Bezirk konzentriert. Drei meiner Interviewpartner*innen sind in diesem Bezirk beruflich tätig und auch ich habe drei Jahre lang an einer Mittelschule im Zentrum von Favoriten unterrichtet. Die demografischen Daten über die Bevölkerung des 10. Bezirks geben Aufschluss über das Umfeld der Schüler*innen, die hier zur Schule gehen und leben. Auch in den Interviews wird immer wieder auf die besondere Beschaffenheit dieses Bezirks bezüglich der hohen Dichte an Bewohner*innen mit Migrationsgeschichte verwiesen. Darum sollen hier einige Daten dazu verhelfen, diesen Bezirk genauer visualisieren zu können (siehe Abb. 2).

Im Durchschnitt betrug der Anteil an Wiener*innen mit Migrationsgeschichte im Jahr 2019 rund 41% (rote Linie). In Rudolfsheim-Fünfhaus und Brigittenau lag der Anteil bei mehr als 50%, in Favoriten bei 49% und in Margareten etwas darunter.
Anfang 2020 wurden zum ersten Mal Bezirksfolder mit Zahlen und Daten zu den jeweiligen Gemeindebezirken erstellt.

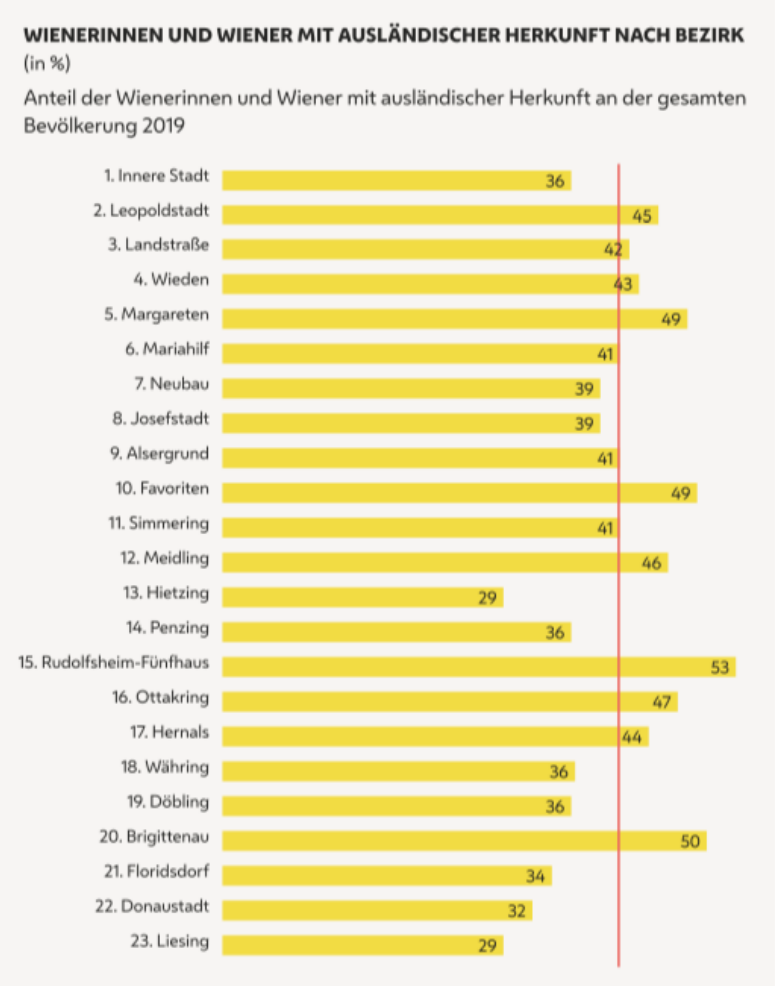


Abbildung 2: „Migrantinnen und Migranten in Wien 2019. Daten und Fakten“ Herausgegeben von der Stadt Wien – Integration und Diversität. Quelle: https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/daten-fakten-migrantinnen.pdf

Folgende Statistik in Abb. 3 gibt Auskunft über die Zusammensetzung der Bevölkerung nach der Staatsangehörigkeit.

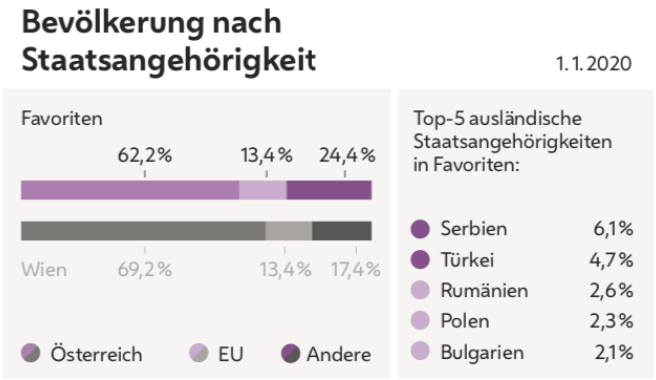


Abbildung 3: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit. Quelle: Statistik Austria, https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-in-zahlen-10.pdf

Kritisch betrachte ich hier die Definition „Top-5 ausländische Staatsangehörigkeiten“, da der Begriff „ausländisch“ negativ konnotiert ist.

In vorhergegangen Abschnitt wurde darauf hingewiesen, dass der Begriff „Ausländer“ eine besondere negative Konnotation mit sich bringt, und mit Empfindungen wie „bedrohlich“ und „nicht-wir“ behaftet ist. Historisch betrachtet wurde der Begriff von „Migrant*innen“ oder „Menschen mit Migrationsgeschichte“ abgelöst. An dieser Stelle soll kritisiert werden, dass in einer Broschüre, die 2020 veröffentlicht wurde, nun wieder das Wort „Ausländer“ bzw. „ausländisch“ Eingang findet. Auch das Wort „Top-5“ hat den Beigeschmack, als würde es sich hier um ein sportliches Ranking handeln, welche Staatszugehörigkeiten es unter die ersten fünf schafft. Das Wording sollte aus meiner Sicht deutlich überdacht werden.

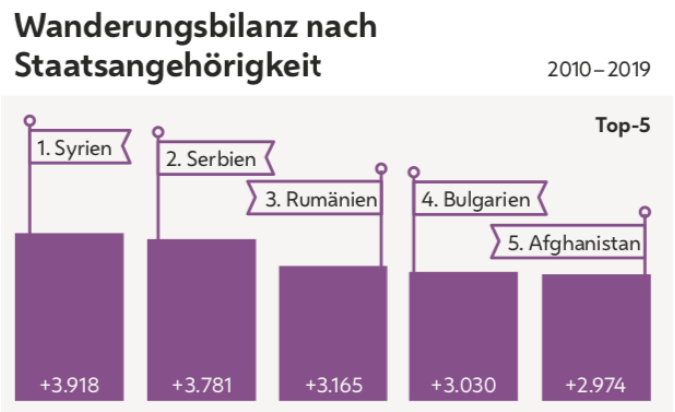


Abbildung 4: Wanderungsbilanz nach Staatsangehörigkeit. Quelle: Statistik Austria, https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-in-zahlen-10.pdf

Diese Statistik habe ich ausgewählt, weil sie sich mit der Erfahrung der Psychagogin Edith Breit deckt, welche ich interviewen durfte. Auch sie bemerkte in ihren Gruppen-Settings eine Veränderung bezüglich der Staatszugehörigkeiten der Kinder.

I: „Wie schaut das Umfeld von den Eltern und Kindern aus, mit denen du am meisten zusammenarbeitest?“

B: „Also, das ist von Jahr zu Jahr ein bisschen verschieden, im Vorjahr [2017] *war ich wahnsinnig beschäftigt mit den syrischen Kindern, mit Flüchtlingskindern.“*

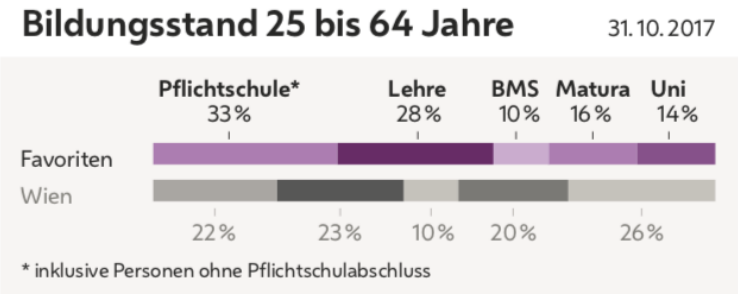


Abbildung 5: Bildungsstand 25 bis 64 Jahre. Quelle: Statistik Austria, https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-in-zahlen-10.pdf

Diese Statistik gibt Auskunft über den durchschnittlichen Bildungsstand der Personen, die in Favoriten leben.

Deutlich erkennbar ist, dass über die Hälfte der Personen keinen höheren Abschluss als Pflichtschule oder Lehre absolviert haben. Wie bereits im Abschnitt zuvor erläutert, hängt der Bildungsstand stark mit der Lebenszufriedenheit der Personen zusammen.

Dass der Bildungsstand auch mit den Beschäftigungen bzw. Arbeitsloszahlen zusammenhängt, spiegelt sich in den entsprechenden Zahlen der Arbeitslosen wider, die vom Arbeitsmarktservice Wien veröffentlicht wurden. Favoriten wies den höchsten Anteil an Arbeitslosen im Vergleich zu den restlichen Bezirken auf, dies liegt jedoch auch daran, dass der 10. Bezirk der größte in Wien ist. Auffällig ist jedoch auch, dass in Favoriten vor allem der Anteil an arbeitslosen Frauen um einiges höher ist als in den restlichen Bezirken.

Bezirk	Insgesamt	Männer	Frauen
Wien	**147.692**	**84.086**	**63.606**
1. Innere Stadt	406	224	182
2. Leopoldstadt	8.597	4944	3653
3. Landstraße	6.000	3441	2559
4. Wieden	2.358	1527	831
5. Margareten	4.681	2712	1969
6. Mariahilf	2.291	1380	911
7. Neubau	1.791	1010	781
8. Josefstadt	1.265	773	493
9. Alsergrund	2.216	1296	921
10. Favoriten	20.627	12004	8622
11. Simmering	9.650	5167	4483
12. Meidling	9.514	5426	4088
13. Hietzing	2.592	1441	1151
14. Penzing	6.408	3684	2724
15. Rudolfsheim-Fünfhaus	8.011	4853	3158
16. Ottakring	9.125	5463	3662
17. Hernals	4.507	2655	1852
18. Währing	2.913	1600	1313
19. Döbling	4.077	2282	1794
20. Brigittenau	8.999	5260	3739
21. Floridsdorf	13.310	7380	5930

*Abbildung 6: Arbeitslose (inkl. Schulungsteilnehmer*innen) nach Bezirk und Geschlecht 2019. Quelle: AMS Wien, https://www.wien.gv.at/statistik/arbeitsmarkt/tabellen/arbeitslos-bezirk.html*

4. Migration im Kontext des Bildungssystems

> *Artikel 14 Abs. 5a: Schule soll* […] *„der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern und „jeder Jugendliche soll dazu befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen.“ (Vogtenhuber et. al. 2012: 190)*

Diese Bildungsziele wurden so 2005 in der Bundesverfassung von Österreich definiert. Die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem und einem garantierten Bildungsminimum für jede/n Schüler*in findet sich auch im Nationalen Bildungsbericht von 2012 wieder. Gefordert wird dies, weil die Schulrealität für die Schüler und Schülerinnen im österreichischen Bildungssystem anders aussieht. Genauer gesagt betrifft die Chancen*ungleichheit* vor allem jene Kinder, welche aus ärmeren sozialen Verhältnissen stammen, und deren Eltern keinen hohen Bildungsweg abgeschlossen haben. Dass Bildung vererbt wird, wird sowohl im Bildungswesen wie auch in der Politik wahrgenommen, jedoch wird wenig dagegen unternommen.

„[Unter] steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichern“ (Vogtenhuber et. al. 2012: 190) – auch dieses Ziel scheint mir aus meinen Erfahrungen in der Praxis nicht erreicht zu sein, da dies zu oft an der Unterrichtsqualität sowie an den pädagogischen Potenzialen der Lehrkräfte hängt bzw. auch scheitert. Hierzu stellt aus meiner Sicht der (fast) uneingeschränkte Zugang zur pädagogischen Hochschule ein weiteres Problem im österreichischen Bildungssystem dar, da somit keine Qualitätssicherung gegeben ist, was das Lehrpersonal betrifft. Diese Ausführungen hier zu erweitern, würde jedoch den Rahmen sprengen; meiner Position an dieser Stelle einen kleinen Platz einzuräumen, ist mir dennoch ein Anliegen.
Im folgenden Abschnitt möchte ich nun näher auf den Aufbau des österreichischen Schulsystems eingehen, mit Fokus auf die Schnittstellen der Schullaufbahnen zwischen Volksschule und Sekundarstufe I sowie zwischen Sekundarstufe I und II.

4.1. Das österreichische Schulsystem

Abkürzungen:

VS	Volksschule
HS	Hauptschule
(N)MS	(Neue) Mittelschule
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
APS	Allgemeine Pflichtschule

Um der Darstellung des österreichischen Bildungssystems sowie aktuellen Daten und Statistiken gerecht zu werden, bediene ich mich im Folgenden dem Nationalen Bildungsbericht als Quelle, welcher 2018 zum vierten Mal veröffentlicht wurde. Für diesen wiederum werden Daten von der Statistik Austria bezogen. Die Nationalen Bildungsberichte haben die Funktion des Monitorings, der Empirie sowie der Analyse, und werden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE) in Auftrag gegeben.
Relevant sind für meine Arbeit die Transitionspunkte, denen ein Schulkind und dessen Eltern ab Beginn der Pflichtschulzeit begegnen. Zur Erklärung: APS bedeutet Allgemeine Pflichtschule. Die Pflichtschulzeit beträgt in Österreich neun Jahre.
Der Aufbau des österreichischen Schulsystems soll hier nun beschrieben werden:

> *„(1) Eine wesentliche Weichenstellung findet am Anfang der Pflichtschulzeit statt, die ein Teil der SchülerInnen mit dem Besuch der Vorschulstufe oder mit der Einschulung in die Sonderschule beginnt. (2) Die zentrale Schnittstelle im Bildungsverlauf ist der Wechsel von der Primar- auf die Sekundarstufe I mit der Entscheidung zwischen der Neuen Mittel- schule (NMS) bzw. der Hauptschule1 (HS; zusammen: APS) und der AHS-Unterstufe. Diese Schulwahlentscheidung ist ein entscheidender Faktor für die weitere Bildungslaufbahn, da sich die SchülerInnen der AHS von jenen der APS in der Wahl weiterführender Schultypen deutlich unterscheiden. (3) Eine erneute Differenzierung der Schultypen an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II erfordert abermals Laufbahnentscheidungen, wobei zwischen maturaführenden und*

nichtmaturaführenden Schulen gewählt werden kann. (4) Nach Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht stellt sich schließlich die Frage, ob die Schullaufbahn fortgesetzt werden soll oder eine Berufsausbildung begonnen wird. (5) Die letzte Schnittstelle im Schulwesen ergibt sich für Maturantinnen und Maturanten mit der Wahl zwischen verschiedenen tertiären Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt. Über den Weg der Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfungen sind die tertiären Bildungsangebote auch Personen ohne Matura zugänglich." (Mayerhofer, Oberwimmer et.al. 2019: 128)

Der rot eingekreiste Bereich stellt die allgemeine Pflichtschulzeit dar.

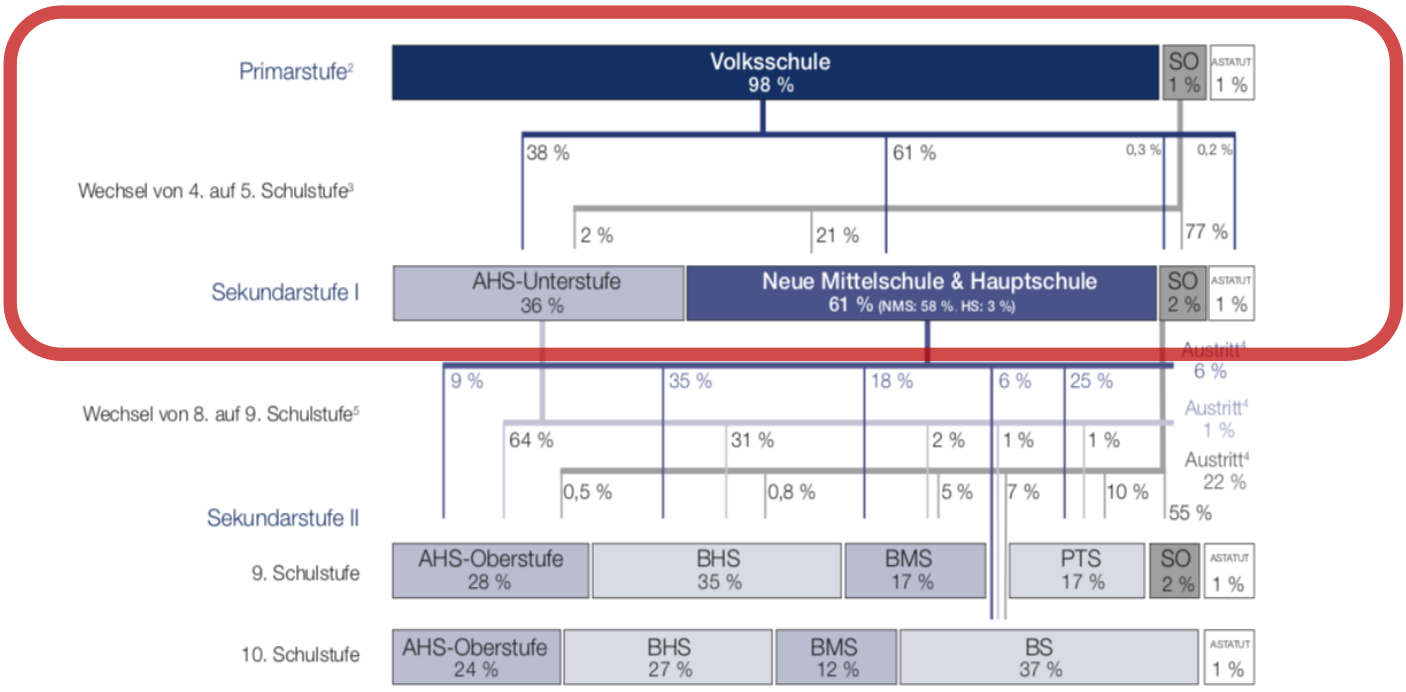


Abbildung 7: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2016). Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik, Kindertagesheimstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_C.pdf)

Deutlich erkennbar und wesentlich ist, dass sich nach der VS mehr als die Hälfte der Schüler*innen (61%) für eine NMS bzw. HS „entscheiden". Entscheiden stelle ich hier bewusst unter Anführungszeichen, da die Kinder dies in eher seltenen Fällen selbst entscheiden, sondern von Eltern, Lehrkräften bzw. Schulleitung sowie auf Basis der Noten entschieden wird.

Beim Wechsel von der 8. in die 9. Schulstufe bzw. von der SEK I in die SEK II wird deutlich, dass aus der NMS/HS nur 9% den Aufstieg in eine AHS wollen/schaffen und 35% in eine BHS (Berufsbildende Höhere Schule) wechseln, jedoch 64% der AHS-Unterstufenschüler*innen weiter an den Schulen bis zum Maturaabschluss bleiben. Auch beim Faktor Alltagssprache sind Unterschiede auszumachen: „Jugendliche mit nichtdeutscher Alltagssprache [treten] seltener in maturaführende Schulen, insbesondere in eine BHS, über und häufiger in eine Polytechnische Schule (PTS). 15% von ihnen sind nicht mehr im österreichischen Schulsystem“ (Mayerhofer, Oberwimmer et. al. 2019: 142).

Nicht nur der Faktor Sprache spielt eine Rolle, sondern entscheidet, wie schon mehrfach erwähnt, auch der Bildungsabschluss der Eltern die Bildungslaufbahn ihrer Kinder mit, was sich mit folgender Statistik zeigen lässt:

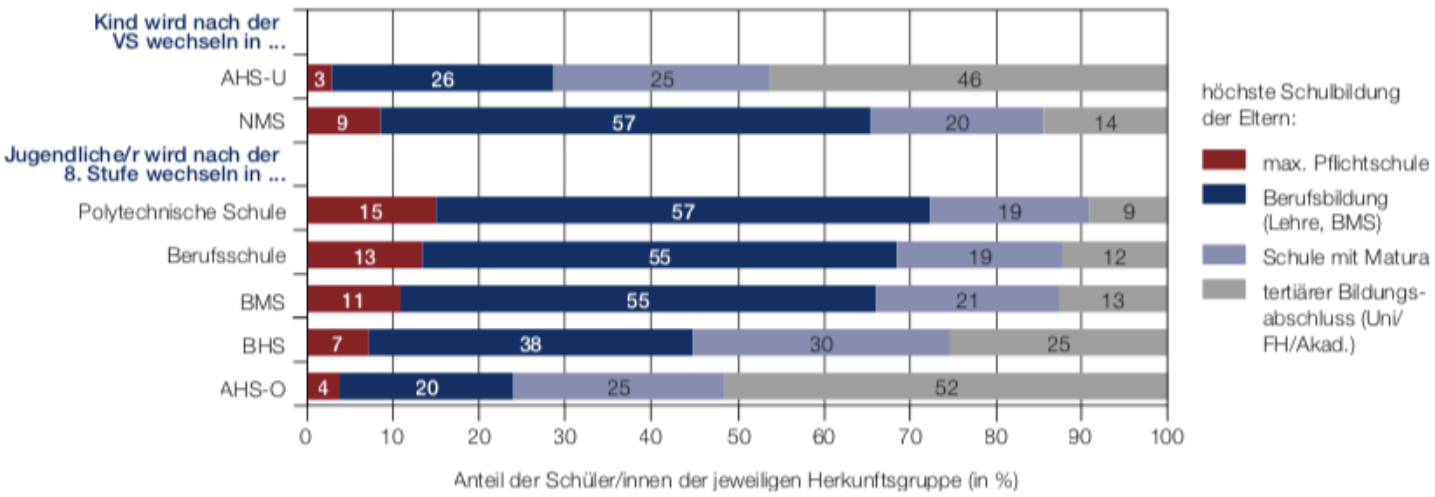


Abbildung 8: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2015, 2017). Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017). Quelle: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf

Während 46% der AHS-Unterstufenschüler*innen zumindest ein Elternteil mit einem tertiären Bildungsabschluss haben, sowie bei 25% mindestens ein Elternteil einen Maturabschluss hat, ist dieser Anteil bei NMS-Schüler*innen wesentlich geringer (20% Schule mit Matura und 14% tertiärer Bildungsabschluss). Schüler*innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss oder einen Abschluss an einer BMS vorweisen, sind mit 29% an AHS Unterstufen deutlich unterrepräsentiert (Mayerhofer, Oberwimmer 2019: 146).

4.1.1. Mutter- und Alltagssprachen

Die Bedeutung der Sprache im Unterricht, vor allem die der Sprache „Deutsch“ wird in jüngster Zeit intensiver nachgegangen, insbesondere von diversen Reformprojekten; vor allem, weil davon ausgegangen wird, dass das Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch wesentlich zum Bildungserfolg der Schüler*innen beiträgt. In den Erhebungen des Nationalen Bildungsberichts von 2018 wurden hierzu 3 Kategorisierungen getroffen:
a) nur Deutsch b) Deutsch und eine oder mehrere andere Sprachen und c) eine oder nur andere Sprachen (kein Deutsch).

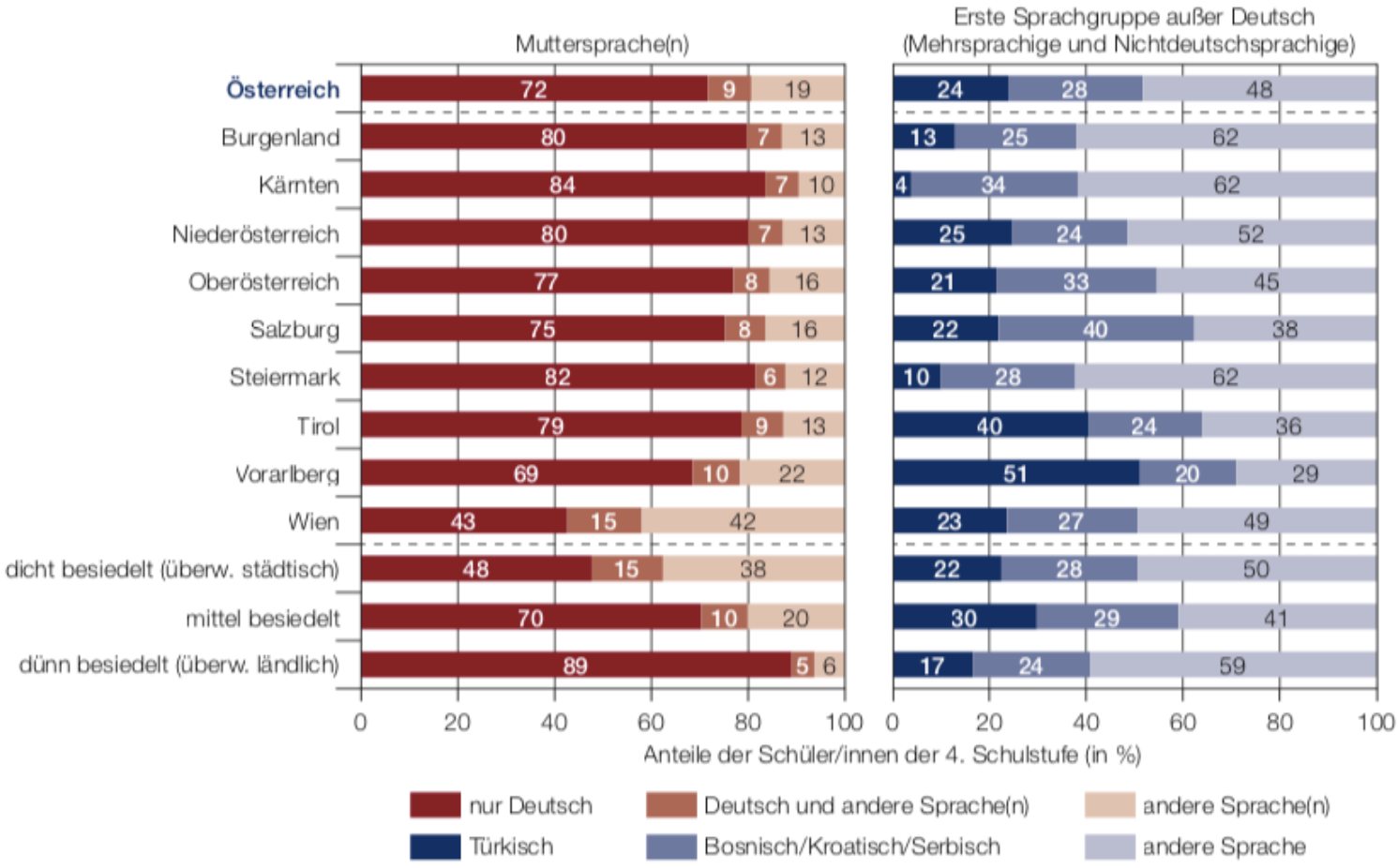


Abbildung 9: Muttersprachen der Volksschüler/innen nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2015) (NBB 2018: 25) (Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015). Quelle: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf

Mit vorliegender Statistik lässt sich erkennen, dass 2016 72% der Volksschulkinder in der 4. Klasse Deutsch als Erstsprache beherrschten (nur Deutsch), 9% Deutsch und eine andere Sprache, und 19 % andere Sprachen. Eine klare Differenz zeigt sich mit

dem Fokus auf Wien, welche die Ergebnisse des Faktors der Besiedelungsdichte widerspiegelt. Mehr als die Hälfte der VS-Kinder sprechen eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch und 42% davon sprechen nur andere Sprachen.

> *„Nach der Gesamtevidenz der Schüler/innen seit 2006/07 werden in der österreichischen Primarstufe Schüler/innen unterrichtet, die mehr als 80 verschiedene Alltagssprachen sprechen. Dabei sind amtliche Sprachen gemeint, wie sie in Listen des zuständigen Ministeriums geführt werden. Eine breitere Vielfalt an Sprachvarietäten und Dialekten darf besonders bei den nichteuropäischen Sprachen vermutet werden." (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2019: 44)*

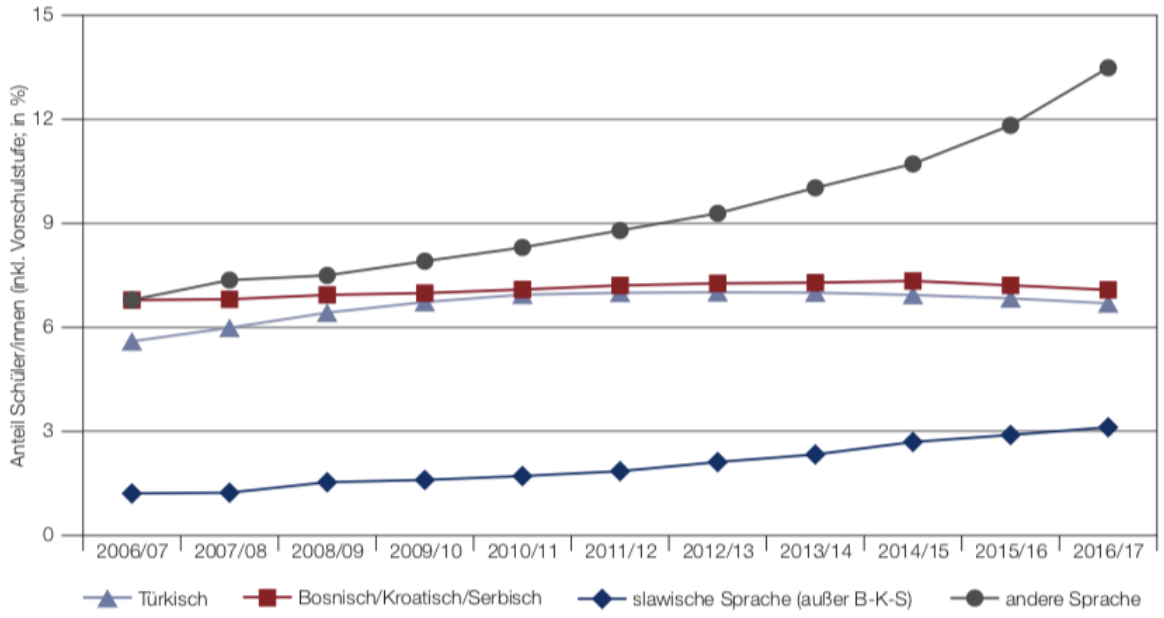


Abbildung 10: Alltagssprachen in der Primarstufe im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17) (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2018: 45). Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Auffallend ist auch die starke Zunahme an nichtklassifizierten Sprachen in den Jahren seit 2006/07, die nicht typische „Gastarbeitersprachen" (Türkisch, BKS etc.) sind.

4.1.2. Migrationshintergrund und Nationalitäten

Diese Grafik deckt sich mit jener bezüglich der Spracherhebung im vorherigen Abschnitt. Der Anteil an Schüler*innen in den Volksschulen, welche aus anderen Staaten als den EU-27/dem EWR, der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien kommen, ist in den letzten Jahren stark angestiegen.

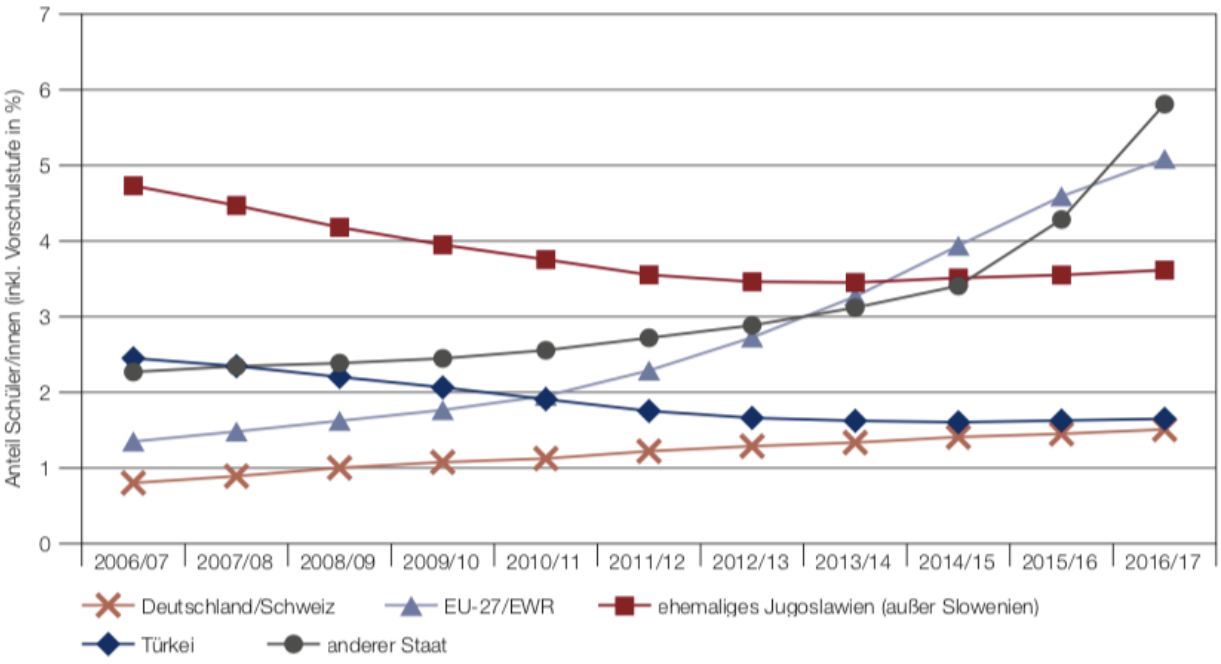


Abbildung 11: Nationalitäten in der Primarstufe im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17) (Mayerhofer, Oberwimmer, Vogtenhuber 2019: 43). Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund nimmt jährlich zu, dies liegt unter anderem auch an der Zunahme von Migrant*innen zweiter Generation, also Kindern, die bereits in Österreich oder Deutschland geboren wurden. Schaut man sich dazu den Urbanisierungsgrad an, so stellt man fest, dass in dünn besiedelten Gebieten mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus zweiter Generation leben, während in dicht besiedelten Gebieten, allen voran Wien, mehr Schüler*innen aus erster Generation die Schulen besuchen. Dies deckt sich ebenfalls mit der Grafik zur Verteilung der Muttersprachen nach Bundesland und dem Urbanisierungsgrad, welche weiter oben erläutert wurde (ebd. 2019: 43 f.).

4.2. Die (Neue) Mittelschule[1]

> *„Das bildungspolitische Ziel ist die Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen, begleitet von einer Qualitätsoffensive im Lernen und Lehren. Ziel ist eine moderne Leistungsschule mit einer neuen Lernkultur, die sich an den individuellen Potenzialen der Schülerinnen und Schüler orientiert.“ (Bachmann 2012: 805)*

Die Einführung des Modells der Neuen Mittelschule war neben der Reform von Bildungsstandards und dem damit verbundenen Projekt „PädagogInnenbildung NEU“ ein wichtiges Ziel im Bestreben des Voranbringens einer Bildungsreform durch Unterrichtsministerin Claudia Schmidt und soll nach ihren Angaben auch weitergeführt werden. Die Unterrichtsministerin nannte damals vier Ziele, die mit dem neuen Modell der NMS erreicht werden sollen:

- *„Spätere Bildungswegentscheidung, Talente länger (gemeinsam) fördern, Chancengerechtigkeit.*
- *Innere Differenzierungsmaßnahmen, dynamischer Leistungsbegriff, individuelle Leistungsentwicklung, Beachtung von Erkenntnissen der Gehirnforschung, Notwendigkeit vielfältiger Lernsettings etc.*
- *Individualisierter Unterricht und selbsttätiges Lernen zum Kompetenzaufbau, verändertes Rollenverständnis von Lehrpersonen „vom ‚dozierenden‘ Wissensvermittler zum Lernbegleiter“*
- *Begleitung von Unterrichtsentwicklung und Impuls für Schulentwicklung durch LerndesignerInnen; Teamteaching als Unterstützung von Individualisierung und innerer Differenzierung sowie zur Stärkung der Reflexionskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer.“ (Altrichter et. al. 2015: 24)*

Dem Konzept der Neuen Mittelschule ging bei dessen Entwicklung die Idee der Einführung einer Gesamtschule voraus, die jedoch im österreichischen Parlament

[1] *„Mit dem Schuljahr 2020/21 ersetzt die Mittelschule (MS) die Neue Mittelschule (NMS) als Pflichtschule für die 10- bis 14-Jährigen. Alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule können nach positivem Abschluss der Volksschule eine Mittelschule besuchen.“ (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung) (Quelle: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html)*

nicht die nötige Zustimmung erfuhr. Die durch eine frühe Selektion in der Transitionsphase von Volksschule zu NMS oder AHS einhergehenden Nachteile sollten somit verhindert werden, was stattdessen Chancengleichheit zusichern sollte (Petrovic/Svecnik 2015: 13 f.).
Ein weiterer Grundgedanke war zum Zeitpunkt der Implementierung der NMS, dass grundsätzlich der Lehrplan des Realgymnasiums gelte und die österreichischen Bildungsziele und Bildungsstandards bindend wären.

4.3. Segregation im österreichischen Schulwesen

Mit der Frage nach der optimalen, chancengleichen Förderung und Unterstützung aller Schüler*innen stellt sich in jüngerer Vergangenheit auch immer wieder die Frage nach dem Einfluss der Zusammensetzung der Schüler*innen in den Klassen. In diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe der Homogenität und Heterogenität genutzt, welche nur in Verbindung zueinander gedacht werden können.

> „*Mit Homogenisierung wird ein Prozess der Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern verstanden, die sich bezüglich bestimmter Merkmale (z. B. sozioökonomischer oder ethnisch-kultureller Hintergrund) ähnlich sind. Wenn Schüler/innen mit solchen Merkmalen ungleich auf Schulen, Klassen oder Lerngruppen verteilt sind – wodurch in manchen Schulen, Klassen oder Leistungsgruppen diese Merkmale häufig, in anderen Schulen hingegen selten auftreten – so spricht man von (schulischer) Segregation.“ (Karsten 2010 zit.n. Biederman et.al. 2016: 133)*

Der Grund für diese unterschiedliche Verteilung von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte lässt sich auf nationaler Ebene zum Beispiel auf die an sich ungleiche Verteilung in den Bundesländern zurückführen. Auf der Ebene des Schulsystems fördern die unterschiedlichen Schultypen (AHS versus NMS/HS) das hohe Ausmaß an sozioökonomischer Segregation. Auf regionaler Ebene ergeben sich aus den bereits segregierten Einzugsgebieten (in dieser Arbeit mit Fokus auf Wien, Favoriten) Unterschiede in den sozialen und ethnischen Zusammensetzungen an den Schulen. Auch innerhalb von Schulen kann sich durch eine selektive Klassenteilung eine Segregation bilden (Biederman et. al. 2016: 133 ff.). Dazu fällt mir vor allem die

Implementierung der Deutschkurse und Deutschklassen (2019/2020) ein, die Schüler*innen aufgrund der Bewertung ihrer Deutschkenntnisse in Klassen zusammenfügt, die nicht am Regelunterricht teilnehmen. Dazu gibt es weitere sozialpädagogische Projekte wie die „Sozialkompetenz Gruppe“ oder die so genannte „Auszeitklasse“, in denen Schüler*innen temporär aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten in Gruppen zusammengefasst und von ihren Stammklassen getrennt werden. Diese Konzepte werden im empirischen Teil dieser Masterarbeit noch genauer vorgestellt.

4.4. Interschulische Segregation

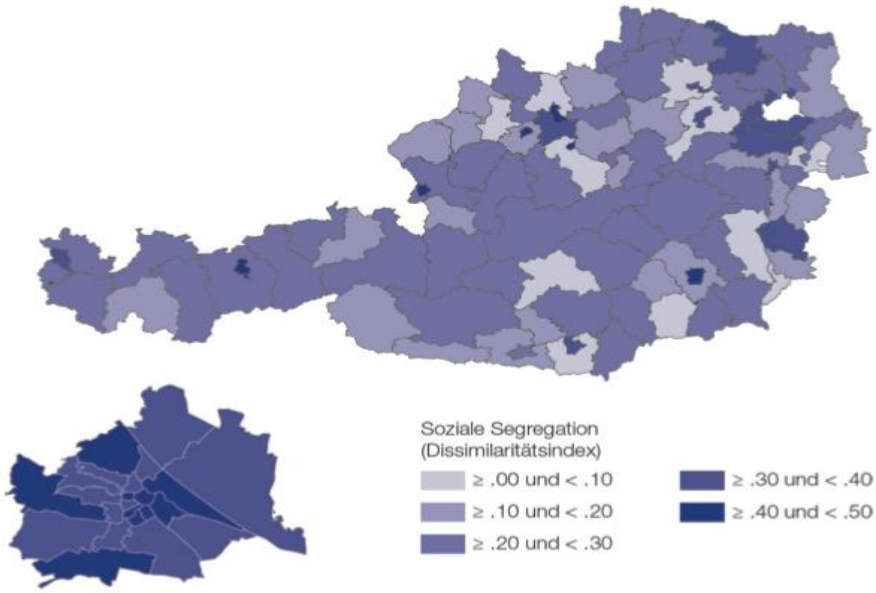
Aus dem bereits zitierten Bericht zum Thema Segregation im österreichischen Schulwesen, welcher im Nationalen Bildungsbericht 2015 veröffentlicht wurde, wurde auch das Ausmaß an sozialer und ethnisch-kultureller Segregation anhand des Dissimiliaritätsindex (DI) von Duncan und Duncan gemessen. Dieser Index gibt das Ausmaß an, in dem zwei Gruppen A und B ungleich auf die Schulen eines Bezirks verteilt sind. Der DI ist zwischen 0 (keine Segregation) und 1 (maximale Segregation) normiert (Biedermann et. al. 2016: 148).

> *„Ein Wert von DI = .3 bedeutet etwa, dass 30 % der Schüler/innen der Gruppe A (oder B) die Schule wechseln müssten, um eine Gleichverteilung (keine Segregation) zu erreichen. Werte kleiner als .3 können als geringe Segregation, Werte zwischen .3 und .6 als mittelstarke Segregation und Werte über .6 als starke Segregation bezeichnet werden“ (Altrichter et al., 2011; Leckie, Pillinger, Jones & Goldstein, 2012, zit. nach. Biedermann et. al. 2016: 148).*

Die Datenanalyse basiert auf den Überprüfungen der Bildungsstandards in Mathematik der 4. und der 8. Schulstufe. Folgende Variablen wurden dabei berücksichtigt (Kompositionsmerkmale): Geschlecht, Sozialstatus der Herkunftsfamilie, Familiensprache der Schüler/in, Migrationshintergrund, Schultyp, Kleinstschule, Urbanisierungsgrad des Schulstandorts, Privatschule, Alter, Leistungsgruppe.

Wenig überraschend ergeben sich bei der Testung nach dem Sozialstatus der Schüler*innen regionale Unterschiede bei Blick auf die Bezirke rund um Wien, aber auch innerstädtisch gesehen. Die Regionen rund um Wien sind durch einen überdurchschnittlichen Sozialstatus der Schülerschaft gekennzeichnet. Die Bezirke Favoriten (10.), Simmering (11.) und Meidling (12.) weisen wiederum einen unterdurchschnittlichen Sozialstatus auf, während sich die Bezirke Innere Stadt (1.) und Hietzing (13.) deutlich über dem österreichischen Mittelwert bewegen (Biedermann et. al. 2016: 146).

Wenden wir uns nun wieder dem Grad der interschulischen Segregation zu. Auch hier lässt sich beobachten, dass die ethnisch-kulturelle Segregation regional unterschiedlich ausgeprägt ist. Auffällig und interessant für vorliegende Arbeit ist, dass für die 8. Schulstufe im 10. und 23. (Liesing) Wiener Gemeindebezirk ein deutliches Ausmaß an Segregation festgestellt werden kann. Im Hinblick auf die soziale Segregation weisen auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe die Ergebnisse auf eine deutliche, mittelstarke interschulische Segregation in einzelnen Wiener Bezirken hin. In diesen Bezirken müssten zum Teil 40 bis 50% der Schüler*innen mit geringem Sozialstatus die Schule wechseln, um das bestehende Ausmaß an Segregation auszugleichen (Biedermann et. al. 2016: 149 f.).



Anmerkung: DI < .3 = geringe, DI ≥ .3 bis ≤ .6 = mittelstarke, DI > .6 = starke Segregation.

Abbildung 12: Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung. (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/09/NBB_2015_Band1_v4_final_WEB.pdf).

Wie auf obiger Abbildung zu erkennen ist, kann in Wien in sämtlichen Bezirken von einer mittel bis mittel-starken Segregation gesprochen werden.
Weiter wird in der Evaluierung ausgeführt, dass österreichweit 66% der interschulischen Segregation auf die Segregation zwischen AHS und NMS/HS zurückzuführen ist; die Segregation innerhalb der gleichen Schultypen macht somit 33% aus (Biedermann et. al. 2016: 151).

Es wird jedoch hervorgehoben, dass sich für ethnisch-kulturelle Segregation ein anderes Bild ergibt, denn hierbei handle es sich ausschließlich um Segregation innerhalb der Schultypen. Österreichs AHS und NMS/HS unterscheiden sich somit deutlich hinsichtlich ihrer ethnisch-kulturellen Zusammensetzung! Zur Frage des Ausmaßes der innerschulischen Segregation kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass diese weitaus geringer ausfällt als die interschulische (Biedermann et. al. 2016: 151).

Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass bei der Zusammensetzung der Schüler*innen an Österreichs Schulen ein erheblicher Handlungsbedarf besteht, vor allem in Bezug auf den Anspruch auf chancengleiche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Einer dieser Strategien bezieht sich auf die Wohnraumsegregation, welche in vorliegender Arbeit schon mehrfach eine Rolle in der Lebensrealität/-qualität von Schüler*innen und deren Familien gespielt hat. Für die Zusammensetzung der Schüler*innen an den Schulen ist die soziale Struktur des umliegenden Wohnraums von zentraler Bedeutung.

> *„Daher ist es für die Bildungspolitik von Interesse, wie sich die Bewohnerschaft im jeweiligen Einzugsgebiet von Schulstandorten verändert – oder umgekehrt formuliert, Wohn(bau)politik ist immer auch Schulpolitik.“ (Biedermann et. al. 2016: 159)*

In den USA wurde aufgrund von Untersuchungsergebnissen belegt, dass Kinder mit sozial-ökonomisch schwachem Hintergrund, welche in Schulen in wohlhabenden Nachbarschaften besucht hatten, bessere Leistungsergebnisse (in diesem Fall in Mathematik) erbracht hatten (Kahlenberg 2011 zit. n. Biedermann et. al. 2016: 159).

4.5. Die häusliche Lernumwelt

Im Folgenden wird der familiäre Hintergrund der Jugendlichen beleuchtet. Es wird aufgezeigt, wie wichtig der Einfluss der Familie gerade auf Bildungschancen und Bildungserfolg ist und welche Faktoren dabei eine Rolle spiele.

Die Bedeutung der familiären Ressourcen für die Entwicklung eines Kindes

Das Elternhaus ist Ausgangspunkt für verschiedene Voraussetzungen, die von Kindern mitgebracht werden. In Jana Chudaskes Werk zum Thema „Sprache, Migration und schulfachliche Leistung“ analysiert diese den Einfluss von sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Dabei fasst sie die Bedingungen zusammen, die in einer Familie von Bedeutung sind, um die Entwicklung der Kinder zu beeinflussen. Sie geht davon aus, dass sich die häusliche Lernumwelt aus der *Familienstruktur* und den *elterlichen Ressourcen* zusammensetzt. Unter der Familienstruktur versteht man die Vollständigkeit und Größe der Familie oder die Reihung des Kindes in der Geschwisterkette (Chudaske 2012: 90).

Familiäre Einflussfaktoren

In diesem Werk stellt Chudaske unter anderem die Klassifikation familiärer Einflussfaktoren nach Cowan et al. 1994 vor, dazu gehören:

- *„Soziokultureller Hintergrund: Schulbildung, Einkommen, ethnische Zugehörigkeit*
- *Familienstruktur: Familienstand, Anzahl der Kinder*
- *Funktionstüchtigkeit jedes Elternteils: Intelligenz, Persönlichkeit*
- *Kognitionen der Eltern: Werte, Überzeugungen, Erwartungen*
- *Verhalten der Eltern“ (Chudaske 2012: 90 f.)*

In ihren Untersuchungen fassen McElvany et al. die Faktoren Sozialstatus, Bildung der Eltern und Migrationsstatus unter den familiären Strukturmerkmalen zusammen. Von Bedeutung ist, dass alle drei Variablen positiv und hoch signifikant mit dem Individualmerkmal Wortschatz korrelieren. Als Konsequenz stellt sich somit heraus, dass im deutschen Bildungssystem (und dies kann auch auf das österreichische

geschlussfolgert werden) das Vorliegen eines Migrationshintergrundes in Verbindung mit mangelnder Beherrschung der Unterrichtssprache einen Risikofaktor für Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb darstellt (ebd. 2012: 91).

Elterliche Ressourcen

Chudaske stellt ebenfalls die elterlichen Ressourcen dar, die es ermöglichen, den Bildungserfolg der Kinder vorauszusetzen. Dabei zitiert sie Bourdieu, der ebenjene in drei bereits bekannte Faktoren teilt, welche hier noch einmal wiederholt werden sollen:

- *„ökonomisches Kapital (materieller Besitz bzw. finanzielle Mittel und Eigentum)*
- *kulturelles Kapital und kulturelle Praktiken (durch Sozialisation und Bildung erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Güter und Bildungszertifikate)*
- *soziales Kapital (Netz sozialer Beziehungen bzw. deren Vielfalt und Dauer)“ (ebd. 2012: 92)*

Besonders relevant finde ich auch die Bedeutung von Beziehung und Emotionen im Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Kinder. Chudaske verweist hier auf Bernhard Wolf, der zur der häuslichen Lernumwelt auch die emotionale Zuwendung der Eltern zählt, die einen wesentlichen Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes nehmen sollen. Dabei bezieht er sich auf die Theorie des Bindungsverhaltens von Kleinkindern, auf die hier jedoch nicht genauer eingegangen werden soll (Chudaske 2012: 93).
Zusätzlich spielt auch der *Anregungsgehalt* der häuslichen Lernumwelt eine zentrale Rolle, also sämtliche Faktoren, die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten und sich somit auch auf die Intelligenzentwicklung auswirken. Chudaske bezieht sich hier auf die Forschungsergebnisse von Trudewind C. (1975), der hier folgende Aspekte hervorhebt, die sich auf die Intelligenzentwicklung auswirken können:

- *„Elterliche Forderung nach Leistungsmotivation bzw. Leistungsdruck*
- *Förderung der Sprachentwicklung*
- *Bereitstellung eines Lernangebots z.B. Bücher“ (ebd. 2012: 95).*

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungen TIMSS, PISA und IGLU/PIRLS (international vergleichende Schulleistungsuntersuchung) zeigen für Deutschland einen hohen Zusammenhang zur sozialen Herkunft, seitdem wird die soziale Schichtzugehörigkeit immer wieder mit Bildungserfolg bzw. -misserfolg in Verbindung gebracht. Der soziale Status der Eltern wird zumeist für die Merkmale Bildungsabschluss, Beruf und Einkommenshöhe erfasst.

> *„Soziale Sichtung bezeichnet ein Phänomen gesellschaftlicher Ungleichheit. Einige Menschen gelten mehr als andere (Prestige), haben mehr zu sagen (Macht) und können sich mehr leisten (Einkommen und Besitz): sie haben einen hohen sozialen Status“ (Neidhardt zit. n. Chudaske 2012: 88).*

4.6. Beziehungen zwischen Eltern, Kind und Schule

Im Verlauf der Interviews, deren Ergebnisse im zweiten Teil der Arbeit vorgestellt werden, kam deutlich heraus, dass die Eltern eine wesentliche Rolle im Bildungsverlauf und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen spielen. Nicht nur in Bezug auf den sozio-ökonomischen oder sprachlichen Kontext, sondern auch in Bezug auf die Involviertheit der Eltern im Schulkontext bzw. Schulgeschehen. In diesem Abschnitt soll deshalb die Beziehung Eltern – Kind – Schule genauer betrachtet werden.

Die Aufgabenverteilung zwischen Elternhaus und Schule hat sich im Kontext der sich ändernden Bildungsanforderungen sowie sich wandelnder Familien klar transformiert. Die Schule ist schon lange nicht mehr ein Ort der reinen Wissensvermittlung. Die vormals institutionelle Trennung von Erziehung und Bildung hat sich in der Praxis nicht halten lassen. Seit der Bildungsreform von 1970 betrachtet man Unterricht und Erziehung als Einheit (Walper 2015: 127 f.).

<u>Perspektive der Lehrkräfte</u>

Der Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften beschränkt sich laut Angaben der Lehrer*innen auf punktuelle Gespräche an Elternabenden bzw. Elternsprechtagen. Diese werden von den Eltern zum Großteil als negativ erlebt, da es inhaltlich meistens

um Lern- und Erziehungsprobleme geht und weniger um Schulerfolge. Als unangenehm wird auch ein Gefühl des Machtgefüges zwischen Eltern und Lehrer zugunsten der Lehrkräfte empfunden. „So beklagen sich viele Eltern, dass sie stark an didaktischen Hilfen und Ratschlägen von Lehrern interessiert seien, aber nur selten brauchbare Tipps erhalten und es selbst bei gravierenden Lern- oder Verhaltensproblemen kaum zu einer intensiven Zusammenarbeit komme“ (Wild et al. 2010: 145).

Für Volker Krumm ergibt sich aus Lehrerbefragungen in Österreich eine zurückhaltende bis ablehnende Haltung der Lehrkräfte gegenüber einer stärkeren Einbeziehung der Eltern in den Schulkontext. Begründet wird dies damit, dass Eltern ihre Erziehungsprobleme auf die Schule abwälzen wollten und nur so lange als Gesprächspartner*innen zur Verfügung stünden, solange daraus ein Vorteil für das Kind entsteht. Auf der anderen Seite wird das Engagement der Eltern am Schulgeschehen als selbstverständlich erachtet und es sei auch wünschenswert, wenn die Eltern Interesse zeigen, und an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder Anteil nehmen (ebd. 2010: 145).

Elterliches Schulinteresse

Auch Michael Feldhaus untersucht das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule und der „Schnittstelle beider Kontexte, dem elterlichen Schulinteresse“.
Er geht unter anderem der Frage nach, inwieweit Veränderungen in der familialen Beziehungsdynamik mit Veränderungen des Schulinteresses korrespondieren (Feldhaus 2015: 135).

Feldhaus führt aus, dass das Verhältnis zwischen Familie, Schule und Bildungserfolg von Kindern inzwischen in vielen Studien thematisiert worden ist. So werden dem elterlichen Schulengagement in Bezug auf die familiären Einflussfaktoren (wie sie eingangs definiert wurden) eine große Bedeutung beigemessen.
Es werden dabei zwei Arten von Schulengagement unterschieden:

- Häusliches Schulengagement: Interesse an den schulischen Leistungen, elterliche Unterstützung bei den Hausarbeiten;

- Innerschulisches Engagement: Präsenz im Kontext Schule wie z.B. bei Elternabenden, Schulfesten oder bei der Mitarbeit im Elternbeirat (ebd. 2015: 136)

Feldhaus konzentriert sich in seinem Beitrag jedoch vor allem auf das häusliche Schulengagement, und das Interesse, mit dem die Eltern den Schulverlauf ihres Kindes begleiten.

Insgesamt stellt sich heraus, dass „ein an den Lernprozessen des Kindes orientiertes, emotional zugewandtes und Autonomie förderndes Schulengagement von Eltern entwicklungsfördernd für das Kind ist“ (ebd. 2015: 137).

In welcher Form sich Eltern engagieren, wird von Hoover-Dempsey und Sander in drei Einflussfaktoren unterteilt:

1) „die spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten von Eltern, sich überhaupt zielführend engagieren zu können (z.B. Unterstützung bei den Mathematikhausaufgaben)

2) Situative Bedingungen des familialen/elterlichen Kontexts (z.B. zur Verfügung stehende Zeit von erwerbstätigen Eltern, Arbeitsbedingungen der Eltern, ökonomische Situation, zusätzliche familiale Belastungen durch Betreuung weiterer Kinder, Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern usw.)

3) Konkrete Anfragen und Aufforderungen seitens der Kinder, der Lehrkraft oder der Schule an die Eltern, sich zu engagieren“ (ebd. 2015: 137)

Die elterlichen Bildungsaspirationen, also die Erwartung an die Schulleistungen und Schulabschlüsse der Kinder, stellen einen wesentlichen, motivierenden Einflussfaktor dar.

Untersucht wird auch das Engagement bei der Hausaufgabenbetreuung, welches jedoch mit zunehmendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen abnimmt, weil die Schüler*innen zunehmend selbstständiger werden und weil den Eltern oft das Fachwissen fehlt, je höher die Schulstufe ist. Natürlich darf man auch nicht vergessen, dass die Schule im Laufe der Zeit und je älter die Kinder werden, an Attraktivität und Bedeutung verliert (Pubertät, Identität, Bedeutung der Peer-Group, die „erste Liebe“ rücken in den Fokus).

Das elterliche Schulengagement, und vor allem die Qualität der elterlichen Hilfe bei Schulaufgaben, hängt auch hier wieder vom sozio-ökonomischen Status der Familie

ab, wie sich laut Feldhaus aus empirischen Befunden ableiten lässt (ebd. 2015: 137 f.).
Eltern mit einem geringen Status scheinen eher weniger über spezifisches Fachwissen (gerade in höheren Schulstufen) und auch über weniger Ressourcen zu verfügen, um diese Aufgaben selbst oder durch (professionelle) Dritte übernehmen zu lassen (z.B. Nachhilfe) (ebd. 2015: 138).
Auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind darf man nicht außer Acht lassen, denn auch diese spielt eine Rolle im Bildungsverlauf. Eine positive Beziehung zwischen Eltern und Kindern geht mit einem höheren Schulengagement einher als bei einer negativen Beziehung.

Für diese Forschungsergebnisse wurden Daten des deutschen Beziehungs- und Familienentwicklungspanels herangezogen, dabei wurden zentrale Auskunftspersonen (Eltern), Ankerpersonen (Partner, Stiefeltern) sowie die Kinder in jährlichen Abständen befragt (ebd. 2015: 140).
Feldhaus stellte in seinen Analysen fest, dass Eltern mit höherem Bildungsabschluss zwar auch hohes Interesse an den schulischen Aktivitäten und Leistungen der Kinder haben, jedoch nicht signifikant mehr als Eltern, mit geringerem Bildungsabschluss *(ebd. 2015: 146).*

Häuslicher Anregungsgehalt

Interessant ist vor allem, „dass die vielfach aufgezeigten herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungserfolgen weniger allgemein auf das elterliche Interesse zurückzuführen sind, sondern neben der Transmission von Kompetenzen und Fähigkeiten, insbesondere auf die Art der Durchführung und Organisation von häuslichen Lehr-Lern-Prozessen“ (ebd. 2015: 147).

> *„Vor allem auch unter Fördergesichtspunkten ist interessant, ob der Effekt der sozialen Herkunft über den häuslichen Anregungsgehalt vermittelt wird und/oder die Qualität der familialen Lern- und Entwicklungsumgebung einen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung von Unterschieden in der kognitiven und Sprachentwicklung von Kindern leistet.“ (Wild 2010: 112)*

Diese Vermutung stützt sich auf eine Studie, bei der 1.364 Familien von der Geburt des Kindes bis zum neunten Lebensjahr begleitet wurden. Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien wiesen demnach geringere kognitive und sprachliche Leistungen auf, und zeigten häufiger internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten. Der mütterlichen Sensibilität und dem häuslichen Anregungsgehalt wurde dabei eine vermittelnde Funktion zugewiesen.

Relevant sind diese Ergebnisse vor allem für Fördermaßnahmen, die am häuslichen Anregungsgehalt ansetzen sollten, da sie vielfältige Funktionsbereiche der kindlichen Entwicklung beeinflussen und gerade auch benachteiligte Kinder davon profitieren sollten (Wild 2010: 112 f.).

Auch konnte bestätigt werden, dass die Zufriedenheit mit den Schulnoten sich positiv auf das Schulinteresse der Eltern auswirkt. Feldhaus' Analyse konnte ebenfalls bestätigen, dass eine Zunahme der elterlichen Wertschätzung zusammen mit einer Zunahme des wahngenommenen Schulinteresses der Eltern auftritt (Feldhaus 2015: 14).

5. **Migrationspädagogik**

Eine zentrale Frage dieser Arbeit ist, wie das Bildungssystem auf die steigende Diversität an Schulen reagiert bzw. reagiert hat.
Darum soll in folgendem Kapitel der Begriff und die Bedeutung der „Migrationspädagogik“ vorgestellt werden. Eine zentrale Rolle spielt hier der Bildungswissenschaftler Paul Mecheril, da er zu dieser Thematik bereits zahlreiche namhafte Werke verfasst hat und somit als Experte genannt werden kann.

„Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden, um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n), um die Frage der Repräsentation von MigrantInnen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen, um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidungen sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen.“ (Mecheril 2010: 19)

Die Migrationspädagogik beschäftigt sich mit Zugehörigkeiten sowie den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung. Diese Zugehörigkeiten werden politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen immer wieder hergestellt.
Um die Dimensionen dieser Zugehörigkeiten angemessen umfassen zu können, bedient sich Mecheril des Ausdrucks der „natio-ethno-kulturellen“ Zugehörigkeiten, den ich auch in meiner Forschungsfrage nutze.
Seine begriffliche Herangehensweise verbindet er ebenfalls mit Edward Saids „Othering“-Konzept.

> *„Die Imagination des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ ist häufig damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. Das Andere des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘, dass ‚Nicht-Wir‘, zeichnet sich in der Fantasie, die dieses ‚Wir‘ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt.“ (Mecheril 2010: 14)*

Die Migrationspädagogik möchte die Möglichkeit einer Praxis bieten, in der nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen Ausschau gehalten wird, in der weniger Macht über Andere ausgeübt wird. Die Praxis und die Kritik, die darin beinhaltet ist, zielt darauf ab, nicht so sehr auf symbolische, räumliche und institutionelle Einteilung von Menschen angewiesen zu sein, die ihre Würde und ihr Handlungsvermögen beeinflussen können (ebd. 2010: 19).

5.1. Die Benachteiligung Migrationsanderer im Schulsystem

Mecheril legt in seinem Werk „Migrationspädagogik“ seinen Fokus auf das deutsche Schulsystem, seine Forschungsergebnisse treffen jedoch auch auf das österreichische zu. Das Schulsystem hat in letzten Jahrzehnten zu wenig und nicht adäquat auf die Veränderungen der Gesellschaft reagiert. Eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte wurde bis jetzt noch nicht ermöglicht. Mecheril hält fest, dass sich seit etwa Mitte der 1990er-Jahre die Situation von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte unverändert zeigt und durch schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit gekennzeichnet ist. Er kommt zum selben Ergebnis wie der Nationale Bildungsbericht statistisch belegt. Schüler*innen mit Migrationsgeschichte sind an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert, selbst bei vergleichbarem sozialen Status (ebd. 2010: 121 f.).
Mecheril erörtert im Zusammenhang mit der Schlechterstellung von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte einen Prozess der Positionierung, der damit einhergeht. Sie werden in dem Sinn positioniert, „dass sie sich an untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln“ (ebd. 2010: 122).
Er bezeichnet dies als eine *produktive Positionierung* (ebd. 2010: 122 f.). Gleichzeitig und komplementär werden auch Nicht-Migrationsandere durch das Schulsystem positioniert. Dieser Prozess soll als eine gesellschaftliche Unterscheidungspraxis zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen verstanden werden, die der Schule zwar über- und vorausgelagert ist, in und von der Schule aber aufgegriffen und bestätigt wird. Mecherils Theorie stimmt in diesem Sinne mit jener von Pierre Bourdieu überein, und zwar dass das Bildungssystem ein wesentlicher Faktor zur Reproduktion

des Klassensystems darstellt. Das Bildungssystem soll die Verteilung von Menschen auf unterschiedliche soziale Positionen unterstützen.
Dazu führt Mecheril weiter aus, ebenfalls fortsetzend an Bourdieus Konzept des Habitus, dass der Habitus der Migrationsanderen und Nicht-Nichtmigrationsanderen in der Schule profiliert und bekräftigt wird: „In der Schule lernen die Kinder, was es in Deutschland heißt, ‚MigrantIn' bzw. ‚Nicht-MigrantIn' zu sein" (ebd. 2010: 123).
Ebenso macht Mecheril auf den Ausdruck der ‚Schlechterstellung der Anderen' aufmerksam (ebd. Herv. i. Original 2010: 123). Damit will er zum Ausdruck bringen, wie das deutsche Schulsystem daran beteiligt ist, Personen mit Migrationsgeschichte als ‚anders' (Herv. i. Original) zu etikettieren und ihnen aufgrund dessen den Raum für gesellschaftliche Teilhabe begrenzt wird bzw. diese als deplatziert wahrgenommen werden (ebd. 2010: 123).
Wie der Prozess der Schlechterstellung aussieht, bzw. welche Gründe dafür aufgezählt werden, wurde bereits in Kapitel 3 (Institutionelle Diskriminierung) näher ausgeführt.

5.2. Anerkennung von Zugehörigkeitsverhältnissen

An dieser Stelle möchte ich das Konzept des „Anerkennungsgedanken" vorstellen. Auch hier ist meine zentrale Informationsquelle Mecherils Werk „Migrationspädagogik", welche bereits weiter oben häufiger zitiert wurde.
Abgeleitet ist der Anerkennungsgedanke jedoch von Axel Honneths sozialphilosophischer Anerkennungstheorie. Dabei unterscheidet Honneth drei Arten von Anerkennung: emotionale Achtung (Liebe), rechtliche Anerkennung (gleiche Rechte) und wechselseitige Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich individuierten Personen (Solidarität bzw. egalitäre Differenz). Die anzuerkennenden Menschen sollen hier nicht nur als „Menschen überhaupt" sondern in ihrer historisch konkreten Einzigartigkeit und Besonderheit anerkannt werden (Prengel 2019: 55 f.). Annedore Prengel führt in ihrem Werk „Die Vielfalt der Pädagogik" dazu aus, dass pädagogische Institutionen beschränkte Einflussmöglichkeiten haben. So „können sie zum Beispiel ökonomisches Elend nicht beseitigen. Die Möglichkeit einer Atmosphäre der Gerechtigkeit zu schaffen, läge aber in ihrer Verantwortung!" (Prengel 2019: 56).

Die Prämissen des Bildungssystems, unter denen Prengel unter anderem das Prinzip der Gerechtigkeit sieht, erweitert Mecheril um den Grundsatz der Gleichheit. „Die normativen Grundlagen des Bildungssystems und auch der Thematisierung von Bildung unter migrationswissenschaftlicher Perspektive sind zunächst dem Grundsatz der Gleichheit verpflichtet“ (Mecheril 2010: 180). Nach diesem Prinzip müssen öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für alle Menschen gleich zugänglich sein. Niemand darf aufgrund marginalisierender Merkmale (Ethnizität, Religion, Geschlecht, etc.) ausgeschlossen werden: „Demokratische Bildung ist dem Prinzip der Gleichbehandlung verpflichtet“ (Mecheril 2010: 180).
Es wurde jedoch bereits bewiesen, dass diese Gleichbehandlung aufgrund ungleicher Startbedingungen der Schüler*innen in der Realität nicht existiert, deshalb besteht eine zentrale Anforderung an das Bildungssystem darin, den von den Schüler*innen eingebrachten Besonderheiten zu entsprechen.
Auch Annedore Prengel kommt zu dem Schluss, dass die vorherrschende Selektionsfunktion auf sämtlichen Schulebenen, einen Teil der Kinder und Jugendlichen systematisch ausgrenzt und ausblendet, und somit blinde Flecken in der Gesellschaft entstehen (Prengel 2019: 56).
Somit ist der Leitgedanke der „Anerkennung von Differenz“ zentral bei der Konzeptualisierung der (Bildungs-)Gerechtigkeit, durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen der Schüler*innen, welche vor allem in jenen pädagogischen Feldern gefordert wird, für die „Differenz“ eine zentrale Bezugsgröße ist, wie zum Beispiel in der Interkulturellen Pädagogik (Mecheril 2010: 180).

> *„Der Begriff der Anerkennung markiert die normativen Grundlagen der politischen Ansprüche auf Teilhabe und Selbstbestimmung, die zwar als universelle Ansprüche verstanden, zumeist aber infolge strukturellen Mangels und Nachteilen von Minderheitengruppen formuliert werden.“ (ebd. 2010: 181)*

Der Erziehungswissenschafter Georg Auernheimer, welcher sich insbesondere mit der Interkulturellen Pädagogik befasst, schreibt in Bezug auf kulturelle Differenz und Bildung: „Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe“ (Auernheimer zit. n. Mecheril 2010: 182). Auf die Interkulturelle Pädagogik soll im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

Weiter wird ausgeführt, dass der Gleichheitsgrundsatz nicht nur die Basis der Programmatik des demokratischen Staates, sondern auch der Programmatik des Bildungswesens ist. „‚Gerechtigkeit', so Auernheimer muss an eine über die schlichte Gleichbehandlung hinausgehende Achtsamkeit für Unterschiede und die Pluralität der ‚Identitätsentwürfe' geknüpft sein" (ebd. 2010: 183).

5.3. Interkulturelle Pädagogik

Auf die Theorie der Interkulturellen Pädagogik soll in diesem Teil nun genauer eingegangen werden.
In dem Werk „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik" von Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz beschreiben diese die Interkulturelle Pädagogik wie folgt:

„Die Interkulturelle Pädagogik ist die Fachrichtung bzw. Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Konsequenzen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und der Bildung mit sich bringt, dass sie in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer, heterogener werdenden Lage geschehen." (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 11)

Interkulturelle Pädagogik untersucht die unterschiedlichen Folgeerscheinungen von gesellschaftlicher Heterogenität für die individuellen Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen. Mit dem Begriff der *Heterogenität* soll die Diversität von Lebenslagen beschrieben werden, diese Unterschiede können sozial oder ökonomisch bedingt sein. Sie können in unterschiedlichem Maße Einfluss auf die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes haben (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 12). Sie sind für den Bildungserfolg bzw. Bildungs- und Lebenschancen eines Individuums genauso relevant wie physisch angeborene Fähigkeiten oder Möglichkeiten. Wie sich diese angeborenen Fähigkeiten später entwickeln, hängt jedoch stark von der Umgebung bzw. Umwelt ab, in der sie im besten Fall erkannt, gefördert und unterstützt werden. Hier wiederum ist es von Bedeutung, welche sozialen, ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Möglichkeiten die Umwelt zur Verfügung stellen kann, um ihre Entwicklung positiv zu unterstützen; dabei handelt es sich zunächst um die Familie.

Die Erziehungs- und Bildungschancen sollen für alle Kinder herkunftsunabhängig zur Verfügung stehen, und so soll die Interkulturelle Pädagogik daran mitwirken, dass die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen diese Aufgabe bestmöglich verwirklichen können (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 12). In den unterschiedlichen Einrichtungen, die ein Kind im Laufe seiner Bildung durchläuft, sollen Kompetenzen erworben werden, die es dem Individuum ermöglichen, selbstbestimmt zu leben und zugleich Verantwortung für andere übernehmen zu können, und um friedlich und demokratisch in der durch Heterogenität bestimmten Lage handeln zu können.
Die Interkulturelle Pädagogik untersucht, inwieweit die Bildungsinstitutionen diesem Ziel entsprechen (Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 12).

5.3.1. Von der „Ausländerpädagogik“ zu „Interkultureller Pädagogik“

An dieser Stelle soll nun aus historischer Perspektive kurz umfasst werden, wie die Bildungswissenschaft und das Bildungssystem auf die Bedingungen der wachsenden Migrationsgesellschaft reagiert hat. Als Quelle bediene ich mich abermals Paul Mecherils „Handbuch der Migrationspädagogik“ auf den Seite 56 bis 57, die Hervorhebung finden sich im Original:

„1960er-Jahre: Noch reagiert im Bildungssystem niemand auf die stete Zuwanderung von „Gastarbeitern“, „Ausländer“ werden zum einen noch nicht zum Thema und zum anderen wird mit ihrer baldigen Rückkehr in ihre respektiven Heimatländer gerechnet. 1970er-Jahre: Es entsteht zum ersten Mal ein Problembewusstsein in Bezug auf die steigende Zahl an Schüler*innen mit Migrationsgeschichte, welche sich in Sorgen und Überforderungen von Lehrkräften und Eltern darstellen, die den Bildungserfolg ihrer Kinder gefährdet sehen. In Form einer schulpädagogischen Sonderpädagogik, definiert sich dann die „Ausländerpädagogik“, bei der man sich vor allem auf die Defizite ebenjener fokussiert, allen voran, was die Sprache betrifft. Eine Doppelperspektive auf das Umsetzen der Ausländerpädagogik im Bildungssystem setzt sich ab 1964 (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz) bis in die 1980er-Jahre durch. Auf der einen Seite ist das Ziel eine schulische Integration der „Ausländerkinder“ durch Regelunterricht und spezielle Förderungen wie z.B. Vorbereitungsklassen. Auf der anderen Seite sollte die „Rückkehrfähigkeit der

Ausländerkinder“ durch zumeist am Nachmittag stattfindenden Muttersprachenunterricht bewahrt werden (ebd. 2010: 56).

1980er-Jahre: „Eine intensive Kritik der Defizit-, Förder- und Sonderperspektive der Ausländerpädagogik setzt ein“ (ebd. 2010: 56). Folgend auf die Erkenntnis, dass die „ausländischen MitbürgerInnen“ keine vorübergehende Erscheinung in Gesellschaft, sondern ein Teil davon geworden sind, auch im Schulsystem. Konzepte der interkulturellen Bildung und Erziehung sollen als selbstverständliche schulische Aufgabe betrachtet werden. Diese Konzepte bleiben jedoch vorerst auf den akademischen Diskurs beschränkt: „Die Schulpraxis weist weiterhin einen größtenteils kompensatorischen Charakter auf; Aspekte ethnischer, lingualer und kultureller Differenzen werden in der Lehrerbildung nicht adäquat und nicht als grundsätzliche Aufgaben von LehrerInnen behandelt“ (Mecheril 2010: 57). Erst Ende der 1980er bewegte sich der Fokus weg von „Defiziten“ hin zu „Differenzen“, im Zuge dessen die Kulturen der Migrant*innen und Minderheiten „entdeckt“ werden. „Rhetoriken der Anerkennung, Forderung nach Respektierung von Differenz und Vielfalt haben Konjunktur. Sie bilden die die begrifflichen Angeln der „multikulturellen Gesellschaft. Interkulturalität und die Begegnung mit Anderen werden als Bereicherung verstanden“ (ebd. 2010: 57).

1990er-Jahre: Die interkulturelle Bildung wird als zentrale Qualifikation für alle Schüler*innen und als Querschnittsaufgabe aller Bildungseinrichtungen verstanden. Auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wird ein Mangel im professionellen Umgang mit Differenzen und Fremdheit festgestellt und somit nimmt die „interkulturelle Kompetenz“ eine wichtige Rolle in der Weiterbildung von Lehrkräften ein. Nun etabliert sich die Interkulturelle Pädagogik als eigenständiges erziehungswissenschaftliches Fachgebiet (ebd. 2010: 57).

2000er-Jahre: Durch die Veröffentlichung der PISA-Vergleichsstudien werden die Lücken und Schwächen des deutschen Schulsystems deutlich und breit diskutiert. Öffentlich und medial wird das Thema „Multikulturalität und Schule“ stark aufgegriffen und die Debatte ist dabei vor allem auf das „(Sprach-)Defizit ausländischer Kinder und Jugendlicher“ fokussiert (ebd. 2010: 57). Ab der zweiten Hälfte der 2000er kommt dann zum Thema Sprache noch das Thema „Religion“ hinzu, wobei hier vor allem der Islam und Muslime im Vordergrund stehen. Hier ortet der Autor die europäische Tradition der „Abgrenzung“ durch Selbsterfindung und verweist auf den orientalistischen Diskurs, der noch bis vor den 11. September zurück reicht (ebd. 2010: 57 ff.).

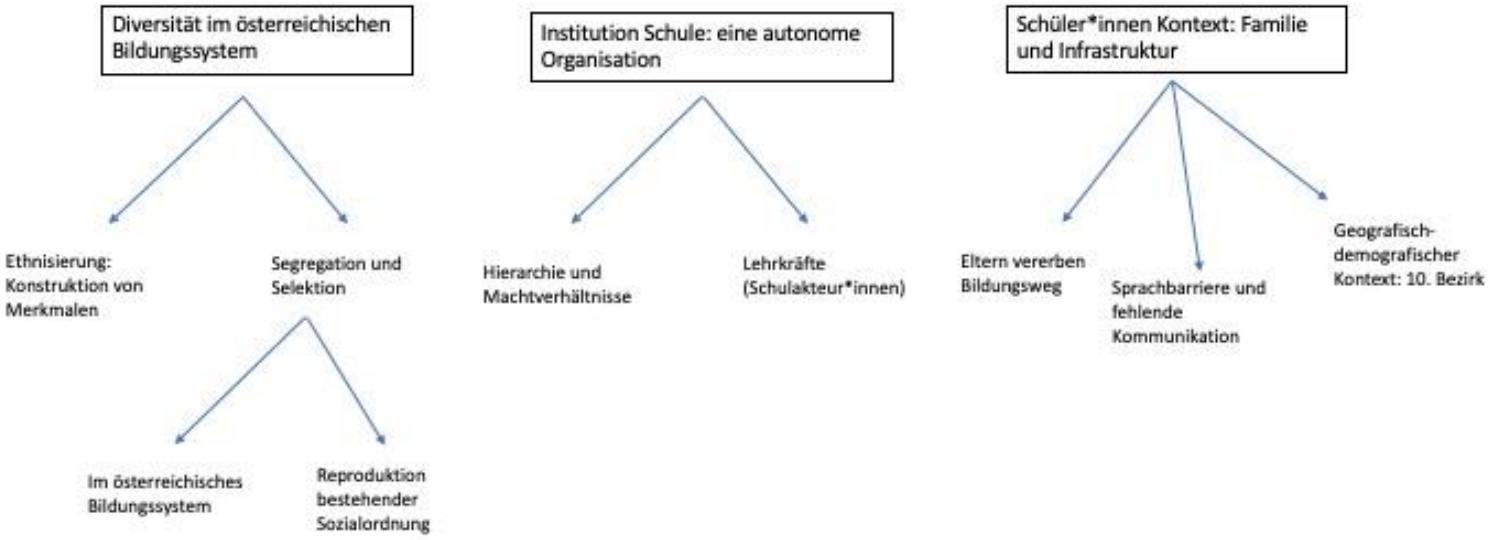
Erkennbar ist, dass die die Wissenschaft meist schon sehr früh auf die Defizite und Herausforderungen an den Schulen hinweisen konnte, die Politik jedoch wenig, spät oder gar nicht darauf reagiert hat. Zu diesem Ergebnis kommt es auch in den Leitfadeninterwies, dich ich nun im letzten Kapitel vorstellen möchte.

6. Analyse

In folgendem Kapitel möchte ich die Ergebnisse meiner Leitfadeninterviews darstellen, welche ich anhand der qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert habe. Zuvor sollen jedoch meine Interviewpartner*innen kurz vorgestellt werden:

- Toni Kronke ist CPO bei Teach for Austria. Teach for Austria ist Teil einer internationalen Bildungsinitiative, welche sich für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzt. Teach for Austria (TFA) bietet Akademiker*innen jeglicher Studienrichtung (ausgenommen Lehramt) ein zweijähriges Fellowship-Programm an, durch welches die teilnehmenden „Fellows“ an Mittelschulen oder Fachmittelschulen eingesetzt werden, deren SchülerInnen aus ökonomisch und sozial benachteiligtem Umfeld kommen, sogenannten „Indexschulen“. Die Fellows arbeiten als Lehrkraft in einer vollen Lehrverpflichtung in den Fächern, die sich am besten mit dem erlernten Studium überschneiden. Der Großteil der Schüler und Schülerinnen an den Schulen besteht aus Kindern mit Migrationsgeschichte. Ziel ist es, den Kindern einen höheren Bildungsweg zu ermöglichen.
- Sonja Macher ist bereits das fünfte Jahr als Lehrkraft an einer NMS im 10. Bezirk beschäftigt. Sie hat das Fellowship-Programm von Teach for Austria absolviert und hat zuvor im Qualitätsmanagement bei Anker gearbeitet. Sie ist gelernte Ernährungswissenschafterin.
- Edith Breit ist seit 20 Jahren Schulpsychagogin an einer Mittelschule im 10. Bezirk und hat zuvor ebenfalls als Lehrerin gearbeitet. An ihrer Schule arbeitet sie mit verhaltensauffälligen Kindern in Einzel- und Gruppensettings.
- Eva Pachmayr ist Sozialarbeiterin und arbeitet in einem Krisenzentrum im 10. Bezirk, in dem Kinder im Alter von 3 bis 15 Jahren für die Dauer von mehreren Tagen bis Wochen untergebracht werden können. Zu einer Unterbringung kommt es, wenn es im Haushalt des Kindes zu psychischer und/oder physischer Gewalt kommt, bzw. Gefahr im Verzug ist. Die Kinder werden dort versorgt und beaufsichtigt, und die Betreuer*innen ermöglichen einen strukturierten, stabilen Tagesablauf. So wird auch die Schule weiterhin besucht, was einen engen Kontakt mit der jeweiligen Bildungseinrichtung des Kindes nötig macht.

Die nun vorgestellten Ergebnisse meiner Analyse ergeben sich aus der Triangulation der Inhaltsanalyse nach Mayring, dem theoretischen Korpus, der im vorangegebenen Kapiteln erörtert wurde, sowie durch den Einfluss persönlicher Erfahrungen als Lehrkraft an einer NMS im 10. Bezirk. Die Methode der Introspektion ermöglicht es mir, hier einen persönlichen Beitrag zu den Ergebnissen leisten zu können.
Die Haupt- sowie Unterkategorien, die sich durch das Analysieren der Leitfadeninterviews ergaben, sind folgende:



6.1. **Kategorie 1:** Diversität im österreichischen Bildungssystem

Wie hat das österreichische Schulsystem auf die Veränderungen und die wachsende Diversität der Schülerschaft in den letzten Jahrzehnten reagiert? Dies ist eine zentrale Frage, die es zu beantworten gilt, wenn man aktuelle Prozesse von Aus- und Abgrenzungen im Bildungssystem analysieren möchte. Meine Interviewpartner*innen decken sich dabei zum Großteil in ihren Ansichten, und zwar dass das Schulsystem den aktuellen Herausforderungen nicht gerecht wird, und Ressourcen fehlen, um der steigenden Kluft zwischen Schüler*innen aus sozial schwachen und sozial starken

Familien entgegenzuwirken. Ingrid Gogolin sagt dazu, dass das System Schule sich immer noch verhält, als würde es einer monolingualen Schülerschaft gegenüberstehen, und dass Mehrsprachigkeit und „kulturelle Andersheit“ vielfach als Probleme wahrgenommen werden (Gogolin 2008: 3).
Auch Toni Kronke (CPO von Teach for Austria) ist wie Gogolin der Ansicht, dass das Schulsystem nicht hinreichend auf die Diversität und Multikulturalität der Schüler*innen vorbereitet ist.

„Ich glaube, dass die Schule interessanterweise, wir haben da ganz am Anfang darüber gesprochen, dass es ein altes Schulsystem ist mit sehr alten Mechanismen, und die Schule ist tatsächlich nicht auf diese Art und Weise der Diversität vorbereitet. An den Zielschulen von TFA unterrichten über 100 Fellows [= Lehrkräfte von Teach for Austria] *in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich, und im Schnitt haben 86% der Schülerinnen in den Fellowklassen* [= Klassen in denen TFA-Fellows unterrichten] *eine andere Erstsprache als Deutsch. Das heißt nicht, dass die nicht Deutsch können, es zeigt nur sehr große Diversität, und es gibt viele Schulen an denen das 99% ist. Das zeigt mir, da kann man jetzt sagen, ‚Super! Das ist Multikulti!‘ Ja, oder ‚Super, da kann man ja, da kommen ganz viele Kulturen zusammen!‘ Aber seltsamerweise gibts da ja anscheinend eine Kluft, ein Art und Weise von Segregation zwischen diesen Bevölkerungen im autochthonen Österreich, wenn man überhaupt jemals davon sprechen konnte. Die Lehrkräfte sind auf diese Form der Diversität nicht vorbereitet, und es gibt keine guten Unterstützungsmechanismen an den Schulen, damit die Lehrkräfte damit umgehen können.“ (Interview Kronke, Pos. 8)*

Auch Frau Machers Erfahrung an ihrer Schule im 10. Bezirk spiegelt die Diversität an den Schulen wider.

*„Also, zuerst einmal zur Beschreibung der Schule. Die Schule befindet sich im 10. Bezirk in Wien und ist durch das Umfeld einfach durch ganz viel Zuzug aus dem Ausland bekannt. Die Schule umfasst 430 Schüler*innen, hat ca. 40 Lehrer*innen und wenn man sich die Zusammensetzung ansieht der Schule, so stellt man fest, dass der Anteil der Schüler*innen mit österreichischem Background ein Drittel ausmacht, aber von diesem Drittel ist es halt auch so, dass es größtenteils Schüler*innen sind, die Migration im zweiten Durchlauf sind, also die Migrant*innen in der zweiten Generation*

*sind. Dann haben wir einen Anteil, der von türkischsprachigen Schüler*innen geprägt ist, dann einen Teil der von Schüler*innen geprägt ist, die aus Serbien, Bosnien und Mazedonien kommen. Und dann haben wir noch einen Anteil an Schüler*innen, die aus Syrien und Afghanistan kommen. Man muss dazu sagen, dass wir Schüler*innen haben, die keine Migrationsgeschichte aufweisen, aber die kann man beobachten, sind meistens eher sozial schwach. Und wenn man sich das anschaut, was ich da erzählt hab', dann spiegelt sich das auch im österreichischen Bildungsbericht wider für Wien. Das, was der Bildungsbericht zeigt in den letzten Jahren, zeigt sich in unserer Schule absolut wieder."*
(Interview Macher, Pos. 2)

In den weiteren Kategorien wird ausgeführt, wie das System auf diese Diversität eingeht, an dieser Stelle sollte die aktuelle Situation nur noch einmal verdeutlicht werden.

6.1.1. **Unterkategorie:** Segregation und Selektion

Ein Prozess, der in den Interviews besonders hervorstach und einen gewichtigen Teil meiner Kategorisierung bildet, ist der der offensichtlichen Segregation, die im österreichischen Bildungssystem stattfindet, welche sich in der Gesellschaft wiederum reproduziert. Mehrfach wird betont, dass Bildung „vererbt" wird, und dass das Bildungssystem dazu beiträgt, Kinder aus sozial benachteiligten Familien von denen zu trennen, die aus sozial starken Familien kommen. Dies formuliert auch Herr Kronke von Teach for Austria:

„Wir sehen, und das ist auch wieder meine Erfahrung in Deutschland als auch in Österreich, wir haben hier ein Schulsystem das Kinder aussiebt, so nenn' ich das immer. Wo Kinder mit 10 Jahren auf einen Weg geschickt werden, der ihnen dann einen erfolgreichen Bildungsweg erleichtert oder sehr stark erschwert. Das heißt wir bringen hier Kinder, kleine Kinder, dividieren wir auseinander und bringen sie im Zweifel auf einen Weg, wo sie dann durch ein soziales Netz fallen, sie fallen da durch! Mit einem Pflichtschulabschluss hab' ich in Österreich wirklich wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt an gesellschaftlicher, politischer Teilnahme, und das zeigen ja auch die Zahlen. Du siehst, in Österreich ist es so, dass wenn, oder in Wien ist es so, dass

wenn du lediglich einen Pflichtschulabschluss hast, oder unter denjenigen Menschen, die nur einen Pflichtschulabschluss haben, sind mittlerweile fast 40 Prozent arbeitslos. Und das bedeutet, du schickst Kinder mit 10 Jahren auf diese Reise, dass kann sich ein Bildungssystem eigentlich nicht leisten, und das sollten wir uns als Gesellschaft nicht leisten." (Interview Kronke, Pos. 4)

Zwei weitere Kategorien werden hier angesprochen, die im Verlauf dieser Analyse noch erläutert werden. Die Rolle der „Eltern die Bildung vererben" und die Rolle der „Stadt Wien" und deren Infrastruktur (geografischer und demographischer Kontext), wo ebenfalls, wie bereits in den Daten der Stadtentwicklung zu entnehmen ist, ein Prozess der Segregation wiederzukennen ist.

Zur Erinnerung soll hier noch mal eines der Bildungsziele wiederholt werden, die in der Bundesverfassung von 2005 formuliert wurden:

Artikel 14 Abs. 5a: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert." [2]

Diese Unabhängigkeit von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund in der schulischen Weiterentwicklung der Kinder, sieht Herr Kronke jedoch durch die aktuellen Prozesse der Ethnisierung und in Folge Segregation aufgrund sozioökonomischer Merkmale gefährdet.

Wir können sehen, *„dass Kinder, deren Eltern viel Bildung und ein angemessenes Einkommen haben, sehr viel bessere Bildungsoutputs haben als die Kinder, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss haben und nicht so viel verdienen. Das ist ein riesengroßes Problem, nicht nur für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin, sondern es ist auch ein gesellschaftliches Problem, weil wir damit natürlich, weil das für die Gesellschaft schlecht ist, weil das Bildungssystem keinen Ausgleich*

[2] Vgl. Bundesverfassungsgesetz, Artikel 14. Abgerufen unter: https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&FassungVom=2021-09-28&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=) [letzter Zugriff am 10.10.21]

schafft, sondern eher weiter dafür sorgt, dass hier eine bestimmte Bevölkerungsgruppe exkludiert wird, und nicht so stark teilnimmt an wirtschaftlichen, demokratischen Prozessen in der Gesellschaft." (Interview Kronke, Pos. 2)

Frau Macher kennt diesen Selektionsprozess ebenfalls und ortet den Ursprung dafür in der Bildung und dem Wissen über das hiesige Bildungssystem an sich. Zum einen in der Bildung der Eltern, da gerade Eltern mit Migrationsgeschichte oft nicht wissen, wie das österreichische Bildungssystem funktioniert, welche Möglichkeiten es gibt und wie sie ihre Kinder unterstützen können. Ihre Perspektive mischt sich hier mit Teilen einer weiteren Kategorie meines Analyseprozesses, welche sich stark mit der Rolle der Eltern befasst. Des Weiteren hat sie das Gefühl, „je höher die schulische Ausbildung ist, desto weniger reproduziert es sich (sozialgesellschaftliche Reproduktion), und je geringer die schulische Ausbildung ist, umso eher reproduziert es sich" (Interview Macher, Pos. 6 & 18). Dabei vergleicht sie sich selbst mit ihrem familiären Umfeld. Sie ist in ihrer Familie die einzige mit Studienabschluss, und nimmt in ihrem Verhalten um ein Vielfaches mehr Toleranz wahr als bei ihren anderen Familienmitgliedern, die „nur" einen Hauptschulabschluss haben.
Auf der Mikroebene reflektiert sie weiter das Verhalten der Lehrkräfte, und welches Reproduktionspotenzial dahintersteckt. „Wir [Lehrkräfte] reproduzieren viel durch unser eigenes Verhalten, so wie wir miteinander reden, wie wir aufeinander zugehen" (Interview Macher, Pos. 12).

Vergleicht man diese Aussagen nun mit den Inhalten der theoretischen Ansätze von Talcott Parsons und Pierre Bourdieu, so ergeben sich hier einige Parallelen. Auch Parsons bestätigt, dass Kinder und Jugendliche in formalen Bildungseinrichtungen systematisch gesamtgesellschaftlich sozialisiert und selektiert werden: „Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung eines Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert" (Parsons 1968: 166–167).

Auch Bourdieu kommt zu dem Schluss, dass die relative Autonomie des Bildungswesens zur Reproduktion des Klassensystems beiträgt. Der eigentliche Zweck des Bildungssystems sei es, die Verteilung von Menschen auf unterschiedliche soziale Positionen zu unterstützen. Antonia Kupfer fasst dies wie folgt zusammen:

„In seiner natürlichen, unabhängigen Funktion (unabhängig von Politik und Wirtschaft) bildet das Bildungssystem Menschen aus, selektiert diese dabei und verteilt sie auf unterschiedliche Lebenschancen. In dem sich also das Bildungssystem unter dem Deckmantel tarnt, dass es allein der Ausbildung der jungen Gesellschaft diene und ihm weitestgehend Glauben geschenkt wird, ist es kaum wahrnehmbar, dass dieses System das soziale Klassensystem reproduziert." (Kupfer 2011: 86)

Auf die Frage, ob Herr Kronke Bourdieus Aussage zustimmen würde, antwortet dieser wie folgt:
„Was wir sehen, in urbanen Gebieten in Österreich und auch in Deutschland, wo Schulen, das haben wir ja gerade gesagt, wo durch das System starke Diversion der Schüler und Schülerinnen schon passiert, natürlich wird das da reproduziert. Weil da geht's nicht darum, in einer Gemeinschaft zu lernen, voneinander zu lernen, in ganze andere soziale Bereiche vorzustoßen, ganz neue Perspektiven zu erfinden, sondern ich bin dort in meiner Peergroup und in der bleib' ich dann vielleicht auch. Ich hab', ich wills mal so formulieren, die Schule und wie sie jetzt gerade funktioniert, trägt nicht dazu bei, Unterschiede aufzuheben, sondern sie verstärkt es sogar, ob gewollt oder ungewollt, es passiert einfach. Ich sag' nicht, dass die Leute, die das auch organisieren, dass die schlechte Intentionen haben, oder Rassisten sind oder was auch immer! Aber dass das systemisch passiert, das ist ein Faktum. Dass das System diese Trennung vollzieht und dadurch natürlich das verstärkt. Die einen haben das kulturelle und soziale Kapital und die anderen haben's nicht, und die sind dann sogar noch an verschiedenen Schulen, die treffen sich nicht mal." (Interview Kronke, Pos. 12)

Frau Pachmayr findet es vor allem problematisch, dass diese Trennung bereits im Kindergarten stattfindet, und es danach immer schwieriger wird, diese Differenzen aufzuholen, „weil es eben durch Alterskohorten geregelt ist, was man zu welcher Zeit in der Jugend oder in der Kindheit können muss. Und wenn man da durch den Raster fällt, relativ chancenlos ist wieder aufzuholen" (Interview Pachmayr, Pos. 18).

6.2. **Kategorie 2:** Institution Schule: eine autonome Organisation

Die Schule als solches, als eine autonome Organisation, lässt sich somit, wie bereits Gomolla und Radtke festgestellt haben, als Institution mit diskriminierenden Faktoren definieren.
Folgende Voraussetzungen erfüllen sich dafür:

- Unterschiede zwischen Menschen(gruppen) werden absichtsvoll gemacht, diese Unterschiede werden explizit und implizit sozial bewertet. (Gomolla/Radtke 2009: 15)

Das österreichische Schulsystem unterteilt die Bildung der Kinder und Jugendlichen seit der Einführung der Schulpflicht in Bildung für Kinder aus ökonomisch und sozial wohlhabenden Haushalten und jenen, die weniger soziales/kulturelles Kapital mitbringen. Sichtbar wird dies in der Form der Mittelschule und Gymnasien. Soziale Bewertung findet implizit in der Verteilung der Schüler und Schülerinnen nach der Volksschule auf die Mittelschulen und Gymnasien statt. Nicht nur die Leistungen, sondern die Herkunft der Schüler*innen spielt eine tragende Rolle.

- Diese Unterscheidungen können in einer Art und Weise getroffen werden, dass diese soziale Folgen mit sich bringen, oder beabsichtigt sind. (ebd. 2009: 15)

Die sozialen Folgen machen sich vor allem in der Konstruktion und Reproduktion der Klassengesellschaft bemerkbar, was, wie oben beschrieben, auch von den Interviewpartner*innen wahrgenommen wird. Vor allem wirkt sich dieser Prozess jedoch auf die individuellen Lebenswege der Kinder und Jugendlichen aus, die ihrem „vorgegebenen“ Bildungsweg oft ausgeliefert sind.

- Als Rechtfertigung der Diskriminierung kommen Vorurteile und stereotype Denkweisen einzelner, aber auch Traditionen, Gewohnheiten und Gesetze in Betracht, die das soziale Handeln von Kollektiven strukturieren. (ebd. 2009: 16)

Wieso hat das österreichische Bildungssystem sich noch nicht an die Diversität und die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst? Warum wird hier an Gewohnheiten und Gesetzen festgehalten, die offensichtlich zum Nachteil bestimmter Gruppen wirken, in diesem Fall Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als

Deutsch? Sind dies die stehengebliebenen Traditionen aus den Zuwanderungsperioden Mitte bis Ende der 20. Jahrhunderts?
Mecheril begründet diesen stagnierenden Zustand der Bildungspolitik mit der „Nationalstaatenthese“. Diese besagt,

„dass das entstehende Prinzip des Nationalstaates, die Einführung der allgemeinen Schulpflicht an die Unterscheidung von Volksbildung und Elitenbildung bindet und das Bildungssystem beauftragt, durch kulturelle Vereinheitlichung zur nationalen Kohärenz beizutragen.“ (Mecheril 2010: 124)

Herr Kronke wiederum sieht die Perioden der Migration in jedem Fall als prägenden Entwicklungszeitpunkt zu einer diversen, multikulturellen Gesellschaft, die sich zwar in den Schulen widerspiegelt, aber vom Bildungssystem nicht adäquat wahrgenommen und integriert wird.

„Jetzt ist die Frage, warum sind denn dann trotzdem so viele Menschen mit Migrationshintergrund oder einer anderen Muttersprache als Deutsch eben nicht in der Lage, den erfolgreichen Bildungsweg zu gehen, und ich bin kein Soziologe, aber meine Hypothese ist, dass natürlich durch die Einwanderungspolitik der 50er-60er-Jahre vor allen Dingen Arbeiter und Arbeiterinnen angezogen wurden, die hier als Migranten und Migrantinnen im Land angekommen sind, und das sind keine Akademiker und Akademikerinnen, und es sind Menschen, die nicht sehr viel Geld verdienen, und da haben wir es dann wieder, daher sind es dann auch die, die es besonders schwer hatten, einen Bildungsweg zu gehen.“ (Interview Kronke, Pos. 8)

Fakt ist, dass die Institution Schule zu wenig auf diese Ereignisse reagiert hat. Man kann hier anführen, dass aus pädagogisch-didaktischer Perspektive an den Schulen Veränderungen stattgefunden haben, Stichwort *Migrationspädagogik*, dies jedoch bei weitem noch nicht ausreicht, um alle Schüler*innen hinreichend unterstützen und fördern zu können.

6.2.1. **Unterkategorie:** Hierarchie und Machtverhältnisse in der Organisation Schule

In dieser Unterkategorie soll hervorgehoben werden, welche hierarchischen Strukturen an Schulen sowie in dessen Umfeld gegeben sind, und wie sich diese auf die Schullaufbahn der Schüler*innen, aber auch ihren Schulalltag, auswirken können. Auf die Rolle der Eltern wird im darauffolgenden Abschnitt „*häusliche Umwelt*“ noch mal intensiver geblickt!

<u>Beziehung Schule und Eltern</u>

Herr Kronke erkennt ganz klar eine Top-Down-Dynamik, die von der Schule auf die Eltern wirkt, und dabei Druck und Ängste erzeugt, den Anforderungen nicht gerecht zu werden.

„Das funktioniert ganz stark paternalistisch, die Schule sagt wie es geht und die Eltern sollen folgen. Wenn die Eltern das nicht verstehen, dann haben sie halt Pech gehabt, die Eltern müssen es richten. Wenn die Eltern nichts machen, dann können wir ja auch nichts tun. So hab’ ich das erlebt, im Lehrkörper und auf Schulebene. Meistens wurden die Eltern eingeladen, um sie zu belehren oder um ihnen zu sagen was gerade alles schlecht läuft. […] *Das liegt daran, dass da kein Dialog auf Augenhöhe stattfindet.* […] *Es sind keine potenzialfokussierten Gespräche mit den Eltern, wo es darum geht, sich auf gemeinsame Ziele zu einigen, und viele, viele Eltern kommen gar nicht erst in die Schule, weil sie auch Angst haben, also das ist meine Hypothese, weil sie Respekt haben vor der Institution Schule.“ (Interview Kronke, Pos. 14)*

Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von der „Resonanz“ zwischen schulischen Anforderungen und den familiären Ressourcen.
Dabei soll es nicht um das „absolute Fehlen gewisser Fähigkeiten und Kompetenzen“ gehen, sondern um den Umstand, dass die Ressourcen der Familien den Anforderungen der Schule nicht mehr gerecht werden können. Die Voraussetzung seitens der Schule, dass das familiäre Netzwerk unterstützend wirkt und einen Ort des Schutzes vor der Schule darstellt, ist oft nicht gegeben und produziert somit Ungleichheiten. Es schneiden vor allem jene an der Schule positiv ab, die die

Normalitätserwartungen der Schule erfüllen. Darunter fällt zum Beispiel, dass Familien das Bildungssystem und dessen Arbeits- und Funktionsweise kennen, die Rolle der Schulakteur*innen verstehen und auch mit den Rechten und Pflichten als Erziehungsberechtigte vertraut sind. Zur Erinnerung, diese Problematik wurde bereits von Frau Macher angesprochen.
Das schulische Netzwerk oder die „kulturelle Praxis der Schule“, worin sich Eltern bestmöglich einbringen sollten (Elternabende, Sprechstunde, Feste, etc.) ist in der Regel sprachlich einseitig ausgebildet und damit potenziell ausschließend (Mecheril 2010: 126).

„Das Machtgefälle ist ganz klar da, das ist einfach so. Allein durch die Notengebung geb’ ich schon den Weg vor, auf der anderen Seite muss man sagen, die Art und Weise mit Interkulturellen einen interkulturellen Dialog zu führen, ist nicht so einfach, da kann es zu positiver und negativer Diskriminierung kommen, da muss ich mich sehr viel hinterfragen, sehr viel reflektieren und mich sehr gut darauf vorbereiten, in welchem Feld ich jetzt hier arbeite. Und ich glaube da gibt es zurzeit sehr wenig Unterstützungsmechanismen für Lehrkräfte – und auch nicht die Kultur an der Schule, das gemeinsam zu bearbeiten.“ (Interview Kronke, Pos.16)

Auch Frau Macher ist der Meinung, dass den Lehrkräften im Umgang mit Kindern, die auffällig im Unterricht sind, für Kindern mit Sprachbarrieren sowie für die Kommunikation mit Eltern oft die Unterstützung seitens der Schule fehlt.
„Wir als Lehrkräfte bräuchten in diesen Bereichen auch eine Ausbildung, und das hat halt keiner von uns.“ (Interview Macher, Pos. 28)

Mehrfach wurde in den Interviews auch betont, dass sich die Rolle der Lehrkräfte stark verändert hätte, und diese schon lange nicht mehr nur als Wissensvermittler*innen fungieren; nun ist dies nichts Neues, da seit der Bildungsreform 1970 Unterricht und Erziehung als Einheit betrachtet werden (Walper 2015: 127 f.).

„[Das] *muss man wirklich sagen, die Rolle der Lehrkräfte an unseren Schulen ändert sich extrem. Du bist jetzt, als Lehrkraft hat man früher gesagt, da um Wissen zu vermitteln und das war’s. Nein, du bist alles in einem: Sozialarbeiter*in, Vermittler*in, Kulturvermittler*in, da gibt’s so viele Aufgaben die ich auch als Lehrkraft übernehmen*

muss, und vor allen Dingen für die am wenigsten privilegierten Kinder muss ich noch mal ganz andere Schritte setzen und mir Kompetenzen aneignen als Lehrkraft, als einfach zu sagen, ich vermittel' Wissen und die Eltern müssen den Rest machen. Die Lehrkräfte müssen mittlerweile sehr viel übernehmen, was im Elternhaus nicht übernommen wird, nicht übernommen werden kann, aus welchen Gründen auch immer." (Interview Kronke, Pos. 14)

Beziehung zwischen Eltern und Schüler*innen

Auch die Beziehung der Eltern zu den Kindern spielt eine Rolle, sowie der Druck, der hier von der Schule weitergegeben wird. Dies führt die Sozialarbeiterin Frau Pachmayr in ihrem Interview aus und erzählt von Erfahrungen mit Eltern,

„*die die Schule tyrannisieren mit, ‚sie wollen zu viel und die Kinder werden ihren Erwartungen nicht gerecht'. Weil sie ihren Kindern ja nur eine bessere Zukunft wünschen, wie* [als] *sie selber hatten, aber gleichzeitig eben nicht sehen, dass ihre Kinder nicht mehr schaffen. Umgekehrt natürlich auch, dass die Eltern überhaupt nicht greifbar sind für die Schule und deshalb auch Probleme entstehen.* [Das sind] *die Machtverhältnisse, die am ehestens spürbar sind, und es wirkt sich halt immer auf die Kinder aus, das ist halt immer, wenn man Eltern hat, die überhaupt nicht dahinter sind, ist es schwierig für die Kinder, und wenn es Eltern sind, die jeden Tag bei der Lehrerin stehen und sagen, dass es nicht mehr tragbar ist, wirkt sich das irgendwie immer auf das Gefühl dem Kind gegenüber aus. Genau, das merk ich auch bei meiner täglichen Arbeit, wenn wir Eltern haben, die täglich bei uns anrufen oder mehrmals täglich, das wird dann einfach mühsam mit der Zeit." (Interview Pachmayr, Pos.12)*

Beziehung Schüler*innen miteinander

Spannend ist jedoch auch, dass sich auch innerhalb der Schülerschaft ein Machtgefüge entwickelt, wie Frau Macher wahrnehmen konnte. Sie beschreibt dies anhand einer Beobachtung von Schüler*innen, die Deutschklassen besuchen und einen außerordentlichen Status haben.

„Wir machen auch Schubladen durch Systeme z.B. wie die Deutschförderklassen. Und vor allem im Bereich Deutschförderklassen kann man unterteilen in jene, die in der Deutschförderklasse sind, jene die im a.o. Status [außerordentlich] *sind, jene die darüber hinaus sind, und dass in diesen Bereichen Diskriminierung stattfindet. Und das ist ein gewisses Machtgefüge, und der, der da mal raus ist aus diesem Gefüge, übt dann erst recht wieder Druck auf die anderen aus, was ich ziemlich grausam und* grauslig *finde, aber es findet trotzdem statt.* […] *Also, ich kann mich ganz explizit an ein Beispiel erinnern: ein Schüler, der im dritten Jahr in Österreich ist; das erste Jahr seiner ersten Beurteilung, und dann zu einem Schüler in der Deutschförderklasse hingeht und sagt: ‚Du nix sprechen Deutsch, du dumm?' Wo ich mir gedacht hab', du sprichst selber noch sehr gebrochen Deutsch und redest so mit einem anderen Schüler? Warum tust du das? Und ja, sie reproduzieren einfach, weil sie selber so behandelt worden sind von anderen." (Interview Macher, Pos. 14)*

Worum es sich bei den Begriffen „a.o. Status" und „Deutschförderklasse" handelt, soll hier kurz definiert werden:

- *Schüler*innen mit a.o. Status:*

Dieser Status wird von der Schulleitung dann vergeben, wenn ein Kind dem Unterricht aufgrund zu großer Sprachbarrieren noch nicht folgen kann. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn das Kind erst vor kurzem zugezogen ist. Solange das Kind den „a.o. Status" hat, wird es nur in den Gegenständen beurteilt, in denen es positiv abschließen kann. In den Gegenständen, in denen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht positiv benotet werden kann, erhält es keine Note. Der Status eines außerordentlichen Schülers/einer außerordentlichen Schülerin kann maximal zwei Jahre andauern. Danach wird das Kind in jedem Fall beurteilt.[3]

Ich denke, allein aus epistemischer Perspektive kann über den Begriff „außerordentlich" bereits vielfach diskutiert werden. Für mich ist dies ein stigmatisierender, etikettierender Begriff, der dem Kind vermittelt, dass es „kein/e ordentliche/r Schüler*in" ist. Hier besteht für mich ein klarer Moment des „Wir" und

[3] Vgl. Arbeiterkammer: Außerordentliche Schüler/-innen. Abgerufen unter: https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Ausserordentliche_Schueler_-innen.html [letzter Zugriff: 29.02.2021]

„Nicht-Wir“ im System Schule bzw. im Schulalltag der Kinder und Jugendlichen und somit ein weiterer Prozess der Aus- bzw. Abgrenzung. Dazu passt wieder die Beobachtung von Frau Macher, die miterlebte, wie Kinder des Deutschförderkurses Opfer von Diskriminierung wurden.

- *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse:*

Seit 2018/19 werden Schüler*innen mit einem außerordentlichen Status in eigenen Deutschförderklassen oder in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet.
Ziel sei es, das frühzeitige und rasche Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch zu ermöglichen, um die Teilnahme am Regelunterricht im normalen Klassenverband so bald wie möglich garantieren zu können.
Die Zuteilung zu den Deutschförderkursen oder -klassen erfolgt anhand eines österreichweiten, einheitlich standardisierten Testverfahrens (MIKA-D-Tests), diese Testung findet im Rahmen der Schuleinschreibung statt.[4]

An dem Konzept der Deutschförderkurse und -klassen wird jedoch immer wieder Kritik laut, da, wie ich dies bereits zuvor bereits bemerkt habe, es zu einer erneuten Segregation von Schüler*innen führt, die wiederum die Diskriminierung und Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen zur Folge hat.
Es findet hier auch ein klarer Etikettierungsprozess statt, wie ihn Cicourel und Kitsuse beschreiben. Noch einmal wiederholt werden soll an dieser Stelle, dass dieser Prozess nicht von einer einzigen Person ausgeht, sondern sich gleich mehrere Akteur*innen (Lehrerkolleg*innen, Direktion, Klassenkamerad*innen) dieser Etikettierung anschließen und es dem/r Schüler*in dadurch fast unmöglich machen, sich dem wieder zu entziehen. Deutlich spürbar ist dies an Erfahrungen, wie sie Frau Macher zuvor beschrieb, wenn Schüler damit beginnen, sich gegenseitig zu diskriminieren, weil sie den „a.o. Status“ haben oder die Deutschförderklasse besuchen.

[4] Vgl. Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Abgerufen unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html [letzter Zugriff am: 28.09.2021]

Des Weiteren gehen auch Expert*innen wie die Soziologin Veronika Wöhrer davon aus, dass die Bedeutung von Mitschüler*innen mit besseren Deutschkenntnissen für den Spracherwerb von besonderer Bedeutung ist.[5]
Im September 2020 wurde aus diesem Grund eine Petition veröffentlicht, die die Deutschförderklassen sowie die damit verbundenen MIKA-D-Tests abschaffen soll.
„Der Begriff ‚Deutschförderklassen' grenzt an Verhöhnung, denn Kinder lernen Sprache am besten von anderen Kindern. In einer Deutschklasse ist das einzige Sprachvorbild die Lehrperson."[6]

Auch die Psychagogin Edith Breit schließt sich der Kritik an den Deutschklassen an:

„Also ich bin prinzipiell dafür, dass die Kinder die Sprache in der Klasse lernen, also vielleicht mit einem kleinen Deutschkurs, aber ich bin gegen diese Deutschklassen. Ich glaube, die schmoren da zu sehr im eigenen Saft. Voriges Jahr habe ich das bemerkt, da waren ganz viele Kinder, die eben aus dem syrischen Raum waren, die haben dann im Klassenraum halt immer arabisch gesprochen, da ist der Sprachzuwachs gering, das ist klar." (Interview Breit, Pos. 11)

Sozialkompetenz-Gruppen (SKG)

Eine weitere Form der Ausgrenzung in den Schulen, die ich hier noch kurz vorstellen möchte, ist die Sozialkompetenz-Gruppe, die in Frau Machers Schule im 10. Bezirk implementiert wurde. Im Bildungsministerium wurde dies unter dem Konzept der „Auszeitklassen" bzw. „Time-Out-Klassen" vorgestellt, für Schüler*innen mit starken Verhaltensauffälligkeiten, die im Unterricht in hohem Maße stören, und wo die Möglichkeiten an Interventionen bereits ausgeschöpft sind.

„Die SKG ist so aufgebaut, dass man, wenn man gegen Regeln des Schulalltags verstößt, aber in einem gravierenden Ausmaß, in diese Klasse kommt. Diese Klasse befindet sich ganz unten im Erdgeschoss der Schule, man hat einen anderen

[5] Vgl. Studium.at (2019): Forscher stellen Bildungspolitik kritisches Zeugnis aus. Abgerufen unter: https://www.studium.at/forscher-stellen-bildungspolitik-kritisches-zeugnis-aus [letzter Zugriff am: 30.09.21]
[6] Vgl. Dönmez, Ali:„PädagogInnen fordern Abschaffung von „Deutschklassen" . In: OTS 14.09.2020. Abgerufen unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20200914_OTS0064/paedagoginnen-fordern-abschaffung-von-deutschklassen-bild [letzter Zugriff am: 30.09.2021]

Stundenplan, eine andere Stundentafel. Man beginnt nicht um acht Uhr wie alle anderen, sondern um acht Uhr fünfzehn. Man hat andere Pausen, man hört zu einem anderen Zeitpunkt auf. Damit man separiert von seiner Gruppe wird, dass man sich mal besinnen kann, darum geht's. Es wird auch mit anderen Lehrern besprochen, was passiert ist, warum es passiert ist. An und für sich finde ich die Idee spannend, aber ich glaube, dass es wesentlich intensivere, psychologische Betreuung bräuchte. Dass man im Vorfeld wesentlich intensiver noch abklärt, warum man in diese Gruppe kommt, und eine Zieldefinition stattfindet, in diesen drei Wochen, also zu Beginn eine Vision ausarbeitet, und die versucht in diesen drei Wochen durchzuziehen. Momentan ist es bei uns so, dass, vor allem Lehrer und Lehrerinnen eingesetzt werden, die als besonders unbarmherzig und unempathisch gelten, ich denke nicht, dass das der richtige Ansatz ist. Ich habe nicht nur einmal im Lehrerzimmer Kommentare vernommen wie, ‚So, ich geh jetzt wieder in den Häfen [entspricht Gefängnis, Anm. d. Autorin]*', und damit war der Raum der SKG gemeint. Dies ist natürlich ganz und gar nicht Sinn dieses Konzepts." (Interview Macher, Pos. 28)*

Auch Frau Breit berichtet von der Auszeitklasse aus ihrer Schule, und sieht den Vorteil dabei nicht so sehr für Teilnehmer*innen der Time-out Klasse, sondern für die Mitschüler*innen und Lehrkräfte. *„Die Kinder, die dort sind, stören meistens, und die stören manchmal auch die anderen Kinder, weil halt der Lehrer ununterbrochen ermahnt, ermahnt, ermahnt, und dann sagen die, jetzt bin ich schon froh, wenn der mal weg ist'.* […] *Ich glaub', dass es der Klasse manchmal sehr guttut, wenn diese Kinder mal drei Wochen nicht da sind. Dem Kind selbst glaube ich nicht, dass es sehr viel bringt. Ich glaube, dass es der Klasse was bringen kann, wenn diese Kinder mal ein bisschen weg sind." (Interview Breit, Pos. 29,31)*

Das Konzept der „Time-Out-Klassen" oder „Auszeitklassen" wird allgemein mit gemischten Gefühlen wahrgenommen. Nach einigen gravierenden Vorfällen von Mobbing und Gewalt an Österreichs Schulen im Jahr 2019, stellte das Bildungsministerium unter Heinz Faßmann (Österreichische Volkspartei) in Aussicht, ab Herbst 2019 diese „Auszeitklassen" an allen Schulen zu implementieren, wo dies nötig sei. Dies kann jedoch nur dann effektiv umgesetzt werden und für die betreffenden Schüler*innen hilfreich sein, wenn genug Ressourcen, also geschultes Personal und dafür wiederum Geld zur Verfügung gestellt wird. Dies ist bis jetzt leider

(noch) nicht der Fall, und somit liegt die Befürchtung im Raum, dass dieses Konzept eine unausgereifte Schnellmaßnahme ist und bleibt, die die Schulen vor zusätzliche Aufgaben stellt, jedoch wenig Nutzen verspricht.[7]

6.3. **Kategorie 3**: Kontextualisierung: Familie und Umfeld der Schüler*innen

Die dritte Hauptkategorie behandelt die familiären Strukturen und Kontexte der Schüler*innen. Das Hauptmerkmal dieser Kategorie liegt auf den Eltern bzw. dem häuslichen und innerschulischem Engagement.
Jedoch auch das Umfeld mit Bezug auf den 10. Bezirk wird in einer Unterkategorie zusammengefasst, da auch dieser Aspekt mehrfach in den Interviews erwähnt wurde.

Während meiner Zeit als Lehrerin sowie auch in den Interviews, die ich führte, stellte sich immer wieder heraus, welche tragende und wichtige Rolle am Bildungsverlauf die Eltern und die häusliche Lernumwelt der Kinder und Jugendlichen einnimmt. Dies soll hier hervorgehoben und analysiert werden.

6.3.1. **Unterkategorie:** Schulengagement der Eltern

Im Laufe der Interviews und der Recherchen stellte sich mir immer wieder die Frage, wo die Verantwortung der Eltern für den Bildungsverlauf ihrer Kinder anfängt und aufhört. Ich bekam des Öfteren den Eindruck, als würde von der Seite des Bildungssystems der Großteil der Verantwortung den Eltern „zugeschoben“ werden, um Bildungsmisserfolge von Jugendlichen zu rechtfertigen bzw. zu erklären. Aber ist dies wirklich so? Bzw. wo kann und soll hier das Schulsystem eingreifen, wo beginnt die Verantwortung der Schulakteur*innen?

In dieser Unterkategorie möchte ich auf das Schulengagement der Eltern eingehen, dass bei den Lehrkräften oft bemängelt wird.
Auf die Frage, wo Frau Breit (Schulpsychagogin) die Herausforderungen an ihrer Schule sieht, antwortete sie:

[7] Vgl. Schrott, Heidi (2019): Time-out-Klassen bei fehlenden Ressourcen. In: der Standard. Abgerufen unter: https://www.derstandard.at/story/2000103084691/time-out-klassen-bei-fehlenden-ressourcen [letzter Zugriff am: 30.09.2021]

„Also, herausfordernd finde ich, dass die Eltern nicht in diesem Maß mitarbeiten, wie wir das gerne hätten. Es gibt also sehr viele, die, wie soll ich sagen, bildungsfern sind, und denen Schule nicht wichtig ist, und das seh' ich schon als großes Manko, weil sie nicht erkennen, wie wichtig die Schule für die Kinder ist. Ganz im Speziellen, wenn die Kinder nicht in die Schule kommen. Also da seh' ich wirklich ganz große Defizite auch im System, da ist es kaum möglich, diese Kinder aufzufangen. Die gehen dann aus unserer Schule mit keinem Abschluss, und ich glaub', dass das auch für die Gesellschaft ein großes Defizit ist, wenn diese Kinder so hinausgehen." (Interview Breit, Pos. 5)

Auch Frau Macher führt aus, dass die Eltern zum Teil „unerreichbar" scheinen und somit schwer in das Schulgeschehen mit einzubinden wären.

*„Die Eltern sind auch häufig eine Insel, die man sehr oft als unerreichbar einstufen muss, leider, und ich versteh' oft die Verdrossenheit der Schüler, weil sie jetzt zum Teil schon wesentlich weiter sind als ihre Eltern. Sie wissen schon mehr als ihre Eltern und verstehen mehr von der Landessprache, und ich versteh' den Konflikt mancher Schüler*innen, in den sie mit 13 oder 14 kommen, wenn sie schlicht und ergreifend mehr wissen in manchen Bereichen als ihre Eltern." (Interview Macher, Pos. 2)*

Frau Macher spricht hier auch einen interessanten Aspekt in der Entwicklung der Schüler*innen an, und zwar, dass die Kinder sich zum Teil in der Diskrepanz befinden, schulisch mit Ende der Pflichtschulzeit schon „weiter" zu sein, als ihre Eltern, vor allem was den Spracherwerb betrifft.

Michael Feldhaus konnte in seinen Studien feststellen, dass das Interesse am Schulverlauf von bildungsfernen Eltern sich nicht groß von Eltern mit höherem Bildungsniveau unterscheidet. Vielmehr wirkt sich das Schulengagement der Eltern im häuslichen sowie im innerschulischen Rahmen aus. Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass das häusliche Schulengagement zum Teil aufgrund sprachlicher oder fachspezifischer Barrieren nicht möglich ist und somit das innerschulische Engagement aufgrund von Scham auf Seite der Eltern, bzw. ebenfalls aufgrund von Schwierigkeiten in der Kommunikation, fehlt.

Jedoch wird das Engagement von Seiten der Eltern, wie Volker Krumm durch Befragungen der Lehrkräfte herausfand, von ebenjenen widersprüchlich aufgenommen. Zum einen sollen sich Eltern so wenig wie möglich in das Schulgeschehen einmischen, zum anderen wird ein gewisses Maß an Engagement vorausgesetzt, vor allem wenn es um die Unterstützung der Kinder in der häuslichen Lernumgebung geht (vgl. Kapitel 4.6.).

Frau Breit beantwortet dies in ihrer Antwort auf die Frage, ob sie einen Selektionsprozess im Bildungssystem wahrnimmt, indem sie meint, dass die Schüler*innen Personen brauchen (hier spricht sie von Eltern), die sich „um sie kümmern“, und spricht damit das Schulengagement an.

„Ich glaub', dass es nur wenigen Kindern gelingt, deren Eltern schlechte Bildung haben, die dann weitergehen können, das gelingt nur wenigen. Die müssen also wirklich Personen haben, die sich da auch darum kümmern. Und eine Kindergärtnerin oder eine Volksschullehrerin sagt, der muss weitergehen, der ist so gescheit. Oder die Eltern selbst haben erkannt, dass Bildung wichtig ist. Aber ich glaube, dass es sehr viele Kinder gibt, die einfach den Bildungsweg ihrer Eltern dann auch beschreiten. Also Akademikerkinder gehen ins Gymnasium, machen ein Studium. Kinder von Hilfsarbeitern, die gehen in die Hauptschule.“ (Interview Breit, Pos. 15)

Frau Breit spricht hier auch einen wesentlichen Punkt im Schulverlauf an, den *Transitionsprozess* von Primarstufe (VS) in die Sekundarstufe 1, also AHS oder MS, wie ich ihn in Kapitel 5 beschreibe. Denn auch im Nationalen Bildungsbericht wird klar hervorgehoben, dass die Schulwahlentscheidung zu diesem Zeitpunkt ein wichtiger Faktor für die weitere Bildungslaufbahn ist (Mayrhofer et. al 2019: 128).

6.3.2. **Unterkategorie:** Sprache als Barriere

Das „fehlende“ Engagement der Eltern liegt oft an sprachlichen Barrieren, die es verhindern, dass Eltern ihre Kinder auf schulischer Ebene unterstützen können; dies soll in folgender Unterkategorie hervorgehoben werden.

Herr Kronke führt dazu den Aspekt aus, dass sich vermutlich viele Eltern, die mit dem österreichischen Schulsystem nicht vertraut sind, oder sich aufgrund sprachlicher Barrieren nicht vertraut machen können, sich darauf verlassen, dass das Schulsystem ihre Kinder auf die beste Weise unterstützt.

„Aber dann geht's auch darum, zu überlegen, wie schaff' ich das, die Eltern zu integrieren in den Prozess. Die Eltern selbst haben keine Ahnung, wie das Schulsystem funktioniert, wenn ich nicht auf dem Niveau Deutsch spreche in so einem komplizierten Schulsystem, wie es das österreichische ist, wie möchte ich, wie kann ich da als Elternteil mich darauf verlassen, und eine gute Entscheidung treffen. Die Eltern verlassen sich darauf, dass das staatliche Schulsystem das Richtige tun wird für ihre Kinder, dem ist aber nicht so, sonst würden nicht alle ihre Kinder an der NMS landen. Und da gibt's 'nen riesengroßen Gap und da geht's darum, sich zu fragen, wie wollen wir uns hier miteinander verständigen und auf Augenhöhe mal kommen." (Interview Kronke, Pos. 14)

Frau Macher sieht die Problematik hier sehr ähnlich wie Herr Kronke, dass es den Eltern aufgrund von Wissens- und Sprachbarrieren oft nicht möglich ist, die Kinder hinzureichend zu unterstützen oder zu beraten. Dies sieht sie auch als wesentlichen Faktor für den Selektionsprozess im Schulsystem, und so könnte dies somit auch der ersten Kategorie zugeordnet werden.

„In dem Selektionsprozess, glaub' ich, spielen die Eltern 'ne ganz wichtige Rolle, und wenn die Eltern nicht wissen, welche Schulen es gibt, und das spielt wieder darauf an, dass die Eltern oft weniger wissen, als die Kinder, wie sollen sie sie dann beraten. Denn alleine schaffen sie nicht das Ausmaß zu bearbeiten, was es alles an Schulen gibt und wie sollen sie so ihre Kinder richtig unterstützen können?" (Macher, Pos. 6)

Auch die Sozialarbeiterin Frau Pachmayr erzählt mir, dass sie im Krisenzentrum immer wieder mit fehlender oder zumindest schwieriger Kommunikation mit den Eltern zu kämpfen haben.

„Genau, also wir haben schon sehr viele Eltern quasi, wo es für uns auch schwierig ist, mit denen in Kommunikation und Austausch zu treten, wir haben die Möglichkeiten

bei Gesprächen wie Krisengesprächen eben einmal die Woche, einen Dolmetsch zu organisieren, also das ist für uns gewährleistet, heißt aber trotzdem, dass wenn unter der Woche irgendwelche Problematiken auftauchen, man sich bei Telefonaten oft nicht verständigen kann und sich dann über Google Translate sich irgendwie Hilfe holt oder, also, Kinder, wir versuchen dass so gut wie möglich zu vermeiden, aber Kinder, die dieselbe Sprache sprechen oder die eigenen Kinder bitten, Sachen zu übersetzen, bevor man gar nichts kommunizieren kann. Und, da übernehmen die Kinder auch oft eine Rolle, die ihnen eigentlich gar nicht aufgebürdet werden soll, aber im alltäglichen Leben geht es manchmal nicht anders." (Interview Pachmayr, Pos. 6)

Es scheint, als ob hier ein Etikettierungsprozess stattfindet, wie ihn Bukow und Llaryora beschreiben. Sind Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bereits etikettiert als „wenig bis gar nicht engagiert für das Schulgeschehen" und „wenig bis kaum erreichbar aufgrund sprachlicher Barrieren"?
Aus meiner Erfahrung, nachdem ich vier Jahre bereits als Lehrerin tätig bin, würde ich diese Frage mit „ja" beantworten (diese Anmerkung möchte ich als einen introspektiven Zugang nach Mayring kennzeichnen). Die Zuschreibung, „Eltern mit Migrationsgeschichte sind schwer zu erreichen und wenig am Schulgeschehen beteiligt", findet statt. Der Grund dafür ist jedoch hier die weitaus wichtigere Frage. Und dies kann ebenfalls aus den Interviews abgeleitet werden, weil von Seiten des Staates und des Schulsystems zu wenig Unterstützung und Ressourcen zur Verfügung stehen, um die Eltern im häuslichen Schulengagement zu unterstützen: z.B. gratis Nachhilfe für die Kinder, sowie im innerschulischen Kontext; Lehrkräfte bzw. Schulakteur*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, um die Kommunikation zu unterstützen, adäquate Aufklärung über das österreichische Schulsystem, etc. fehlen.

6.3.3. **Unterkategorie:** Favoriten – räumlicher Kontext der Schüler*innen

Des Öfteren wird in den Interviews auf die besonderen Umstände des 10. Bezirks verwiesen, da dieser einen hohen Anteil an Bewohner*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufweist. Dies spiegelt sich natürlich auch in den Schulen wider, wie es Frau Macher veranschaulicht (vgl. S. 71f) und dabei auch auf die Entwicklung der Schülerschaft hinweist. Vergleicht man diese mit den zuvor

vorgestellten Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht, so bestätigen sich diese Daten mit den Ausführungen von Frau Macher.

Der 10. Bezirk gehört zu den Bezirken mit dem höchsten Anteil an Armutsgefährdeten, dieser Umstand ist auch in Frau Breits Antwort abgebildet, welche auf die Frage, wie das soziale Umfeld von Eltern und Kindern aussieht, wie folgt antwortet:

„Ja, wie schaut das soziale Umfeld aus, es gibt wahnsinnig viele Eltern, die arbeitslos sind, von den Kindern, die ich da betreue […]*, und da ist es schon so, dass die meisten oder sehr viele Eltern nicht in Beschäftigung sind, und wenn dann sehr minderqualifiziert, ja quasi bildungsfern. Es gibt sehr viele Analphabeten, bin ich draufgekommen. Wenn man sagt, sie müssen was unterschreiben oder sie müssen was durchlesen, dann merkt man, dass auch die Eltern kaum die Schule besucht haben.“ (Interview Breit, Pos. 9)*

Frau Breit bezieht sich in ihrer Antwort auf das soziale Umfeld der Kinder in Bezug auf die Beschäftigung der Eltern, dies spiegelt sich in den Zahlen der Arbeitslosen und des Bildungsstands in Favoriten wider, welcher in Kapitel 3 erörtert wurde. Hier sei noch einmal auf Elke Schaub verwiesen, die betont, dass ein niedriges Bildungsniveau zu einem höheren Armutsrisiko beiträgt.

Auch Frau Pachmayr beschreibt den 10. Bezirk als von Diversität geprägt und dass dies auch auf die von ihr betreuten Kinder und Jugendlichen zutrifft.

„Also, ich glaub’, dass, äh, im zehnten Bezirk ein bisschen eine andere Zusammensetzung der Bevölkerung ist, deswegen glaub’ ich nicht, ah, dass das auf ganz Wien anwendbar ist. Aber man kann auch sagen, dass ist auch kein offenes Geheimnis, dass der zehnte Bezirk als Migrantenbezirk gilt, und deshalb ist bei uns die Aufteilung schon mehr als die Hälfte, oder [dass ich] *die Hälfte der Kinder als Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnen würd’, wobei die meisten von denen selbst trotzdem schon in Österreich geboren worden sind, aber eine andere Muttersprache haben und sich oft in schulischen Belangen schwerer tun als andere, weil eben da oft schon Barrieren aufgebaut wurden oder Entwicklungsverzögerungen von vorneherein*

vorhanden sind. Weil die Eltern sie zum Beispiel nicht fördern können von zu Hause aus.“ (Interview Eva Teil 2, Pos. 6)

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Schüler*innen, die im 10. Bezirk die Mittelschule besuchen und auch hier ansässig sind, mit erschwerenden Faktoren wie hoher Arbeitslosigkeit und Armutsgefährdung konfrontiert sind. Die städtische Segregation, der hohe Anteil an Einwohner*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, vereinfacht die Integration der Schüler*innen sowie deren Familien nicht. Es fehlt an Unterstützungsmaßnahmen seitens des Staates, sprachliche sowie kulturelle Barrieren aufzuheben, und dies spiegelt sich in den Schulen wider. Wie bereits von Herrn Kronke angesprochen, sind die Kinder und Jugendlichen dazu verleitet, in ihren Peergroups zu bleiben, da diese nicht nur in der Schule aufeinandertreffen, sondern auch aufgrund der Wohnsituation ihre Freizeit miteinander verbringen. Familie, Verwandte und Freunde wohnen oft in der Nachbarschaft, dies habe ich aus eigenen Beobachtungen wahrgenommen. Die Schüler*innen sowie auch die Familien sind dadurch nicht auf den Deutsch-Spracherwerb angewiesen, bzw. haben zum Teil wenigsten dieses Gefühl. Einige Schüler*innen sehen ihre Zukunft in den Betrieben von Verwandten, die ebenfalls in Favoriten leben und hier beruflich tätig sind, wie ich es vor allem in den vierten Klassen (8. Schulstufe) oft zu hören bekommen habe. Die Zukunftsvorstellung einiger Jugendlichen geht somit auch gar nicht über den 10. Bezirk hinaus.

Conclusio

In der Conclusio möchte ich nun versuchen, die Forschungsfragen dieser Masterarbeit zusammenfassend zu beantworten.

Das aktuelle Schulsystem trägt aus meiner Perspektive, und den Ergebnissen dieser Arbeit nach zu urteilen, zu wenig dazu bei, bestehende gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (Horvath 2017: 197 f.) abzubauen, sondern reproduziert diese vielmehr. Es handelt sich hierbei um kein neues Ergebnis, verliert jedoch deswegen aus meiner Perspektive keinerlei seine Relevanz, da es eine Bestätigung und eine zu kritisierende Tatsache darstellt, dass Segregation im deutschsprachigen Bildungssystem aufgrund natio-ethno-kultureller Merkmale weiterhin stattfindet. Dies passiert auf einer Metaebene, durch eine sozioökonomische Segregation der Schülerschaft durch die unterschiedlichen Schultypen Mittelschule und Gymnasium. Prozesse der Segregation lassen sich jedoch auch auf Makroebene finden, in Form von Deutsch- und Auszeitklassen, oder Etikettierungen wie dem „außerordentlichen Status“. Ein zentrales Differenzmerkmal in ebenjenen Aus- und Abgrenzungsprozessen bildet die Sprache, und führt somit zu bzw. festigt bestehende Formen der Diskriminierung im Schulsystem.

Das Schulsystem ist (leider) derzeit nicht dazu in der Lage, Schüler*innen, die eine oder mehrere soziale Risikofaktoren mitbringen, adäquate und chancengleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Ich möchte hier Abstand davon nehmen, zu pauschalisieren; viele Schulleitungen und auch Lehrkräfte sind durchaus daran interessiert und engagiert, hier entgegenzuwirken und allen Schüler*innen dieselben Möglichkeiten und Unterstützungen zu bieten. Dies wird nur leider politisch zu wenig gefördert.

Inwieweit ist die Organisation Schule nun an der Konstruktion von Minderheiten anhand natio-ethno-kultureller Merkmale beteiligt? Wie bereits erwähnt, ist die Organisation Schule vor allem an der Konstruktion von Minderheiten anhand sprachlicher Merkmale beteiligt und Sprache, wiederum, ist Teil der Kultur und der kulturellen Identität. Aus meiner Sicht lässt sich klar beantworten, dass hier Aus- und Abgrenzungen stattfinden.

Es lassen sich auf mehreren Ebenen Selektionsprozesse wahrnehmen, sei es nun in den Transitionsphasen (Volksschule auf Gymnasium oder Mittelschule), oder durch Deutschklassen bzw. Zuschreibungen wie dem „außerordentlichen Status“ – aus den

Ergebnissen dieser Arbeit schließt sich für mich, und dies ist auch eine Bestätigung meiner Wahrnehmung im Berufsalltag als Lehrkraft, dass Prozesse der Etikettierung und des „Othering“, also der Abgrenzung in „Wir“ und „Nicht–Wir“, immer noch deutlich stattfinden.

Das Bildungssystem reagiert seit den großen Migrationsphasen Mitte des 20. Jahrhunderts zu langsam und unzureichend auf die Diversität an Schulen und fördert zudem, dass sich die Kluft zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Schüler*innen und deren Familien vergrößern. Dies wurde im Zuge der Coronapandemie im Jahr 2020/21 besonders sichtbar gemacht, als ein Teil der Schüler*innen nicht mehr erreichbar waren, nicht mehr unterstützt werden konnten und/oder Aufgaben aufgrund fehlender technischer Mittel nicht absolvieren konnten, und somit ein Bildungsrückstand entstand. Bei diesen Schüler*innen handelte es sich zumeist um Kinder aus sozioökonomisch schwachen Haushalten.
Diese Kluft, die hier besteht, beinhaltet schulische Defizite, vor allem hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen, Defizite in der Ausstattung digitaler Medien, Defizite in Bezug auf Unterstützung im privaten Lernumfeld (Nachhilfe, Betreuung), und Defizite in Bezug auf berufliche Chancen sowie auf Chancen verschiedener Ausbildungswege.

Doch lassen sich nicht nur Ausgrenzungsprozesse bei den Kindern feststellen, sondern genauso auch bei den Eltern. Die Kommunikation zwischen Eltern und Schule findet, wie aus den Interviews hervorkam, oft nicht auf Augenhöhe statt. Ein patriarchales, hierarchisches System setzt sich hier fort, bei dem Eltern bevormundet und verantwortlich gemacht werden für die schulischen Leistungen der Kinder. Natürlich kann dies nicht pauschalisiert werden, viele Lehrkräfte engagieren sich durchaus an einer wertschätzenden Kommunikation mit den Eltern. Jedoch ist hier auch eine deutlich „Überforderung“ seitens der Pädagog*innen spürbar. Denn Lehrkräfte sind mittlerweile bei weitem mehr als nur Wissensvermittler, wie dies auch Herr Kronke und Frau Macher festgestellt haben. Sie übernehmen die Rollen von Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Freund*innen, Berater*innen. Sich dann noch als Dolmetscher*in zu bemühen, bzw. als Vermittler*in zwischen unterschiedlichen Kulturen und Sprachen, drückt sich oft als empfundene Belastung und Überforderung aus. Aber auch hier gibt es seitens der Politik und des Bildungsministeriums keine fachspezifische Unterstützung zur Entlastung der Schulen. Es konnte zum Beispiel

immer noch nicht durchgesetzt werden, dass an jeder Schule eine Psycholog*in bzw. Psychagog*in fix zugeteilt und angestellt ist, sondern ebenjene Expert*innen immer noch nur stundenweise an mehreren Schulen verteilt im Einsatz sind.
Zu wenig fachspezifisches Personal soll nun in Form einer Digitalisierungsreform wettgemacht werden, denn auch hier wurde nach den Erfahrungen mit Distance Learning im Kontext der Pandemie klar, wie schlecht ausgestattet Schulen und Familien zum Teil sind.

Nun möchte ich diese Arbeit nicht damit schließen, das Bildungssystem und all ihre Akteur*innen zu verteufeln, denn auch ich bin ein Teil davon, genauso sowie engagierte und motivierte Kolleg*innen, Freunde, sowie Organisationen und Initiativen, die ihre Arbeit und ihr Wirken darauf ausrichten, den Bildungsweg für so viele Kinder und Jugendliche so gut und professionell wie möglich zu unterstützen, und das mit viel Erfolg, wie ich selber als Teil der Organisation Teach for Austria miterleben darf. Unter der Prämisse „Gerechtigkeit und Gleichheit“ als normative Grundlagen des Bildungssystems, wie dies Prengel und Mecheril beschreiben, passiert auf Makroebene bereits einiges an positiver Veränderung an den Schulen, das System auf Metaebene zu ändern – dieser Weg wird mit kleinen, aber wirkungsvollen Schritten bestritten. Die COVID-19-Pandemie könnte zumindest eine Chance in sich bergen: die Fehler und Lücken sichtbar zu machen und zu politischem Handeln zu zwingen, um diese Kluft und dieses Produzieren von Differenzen zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ nachhaltig zu verändern und im besten Fall zum Stillstand zu bringen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Pocrnja, Nagyn, Mauch (2015): Ziele und Merkmale der neuen Mittelschule. In: Eder, F., & Universität Salzburg. Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS): Befunde aus den Anfangskohorten: Forschungsbericht. Graz: Leykam.

Bachmann, Helmut (2012): Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? Erziehung und Unterricht 162, 9–10, 805–811. Abgerufen unter: https://docplayer.org/14576244-Die-neue-mittelschule-nms-auf-dem-weg-zur-gemeinsamen-schule-in-oesterreich-wie-gelingt-die-paedagogische-weiterentwicklung.html [letzter Zugriff am: 03.10.2021]

Biedermann, Horst; Weber, Christoph; Herzog-Punzenberger, Barbara; Nagel, Arvid (2016): Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung: Mttelschule Abgerufen unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html [letzter Zugriff am: 30.10.21]

Chudaske, Jana (2012): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.

Feldhaus, M. (2015). Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Journal of Family Research, *27*(2). https://doi.org/10.3224/zff.v27i2.20073 . S. 135-151.

Fouroutan, Naika; Ilkiz, Dilek (2016): Migrantionsgesellschaft. In: Mecheril, Paul: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz; 136–166.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik (2. Aufl.). Opladen: Budrich.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Horvath, Kenneth (2017): Migrationshintergrund. In: Miethe, Ingrid; Anja, Tervooren; Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS; 197–216.

Khan, Jeannine (2018): Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger. Wiesbaden: Springer VS.

Khan-Svik, Gabrielle (2010): Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungs-wissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften:; 15–32.

Kupfer, Antonia (2011): Bildungssoziologie. Bildung-Institutionen-Debatten. Wiesbaden: Springer.

Lassnig, Lorenz; Mayerhofer, Lisa; (et.al.) (2019): Indikator B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Oberwimmer, Konrad.; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam; 49–122.

Leiprecht, Rupert; Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft : ein Handbuch (1. Auflage.). Schwalbach/Ts. : Debus Pädagogik.

Mayrhofer, Lisa; Oberwimmer, Konrad; (et. al.) (2019): Indikator C: Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam;.123–196.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; (2008): Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse (2.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Mecheril, Paul ; Castro Varela, Maria do Mar ; Dirim, Inci ; Kalpaka, Annita ; Melter, Claus Weinheim (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz; 8–30.

Oberwimmer, Konrad; Baumegger, David; Vogtenhuber, Stefan; (2019) Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam; 123–161.

Parsons, Talcott (1968) [1959]: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Talcott Parsons – Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt; 161–193.

Petrovic, Angelika; Svecnik, Erik (2015): Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In: Eder, Altrichter, Hofmann & Weber (Hrsg.):

Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht. Graz: Leykam.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer.

Schaupp, Elke (2010): Die Wohnsituation von MigrantInnen in Wien: Das Konzept „ethnische Segregation“, subjektive Wahrnehmungen und Dynamiken. In: Stadtentwicklung Wien: Politikfeldanalysen zur Lebensqualität in Wien. Vertiefende Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung für Wien. MA18, Stadtentwicklung und Stadtplanung: Wien. 31–42. Abgerufen unter: https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/b008339.pdf [letzter Zugriff am: 30.10.2021]

Treibel, Anette (2008): Migration. In: Baur; Korte; Löw & Schroer: Handbuch Soziologie. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Trommsdorff, Gisela (2005): Eltern-Kind-Beziehungen über die Lebensspanne und im kulturellen Kontext. In: Fuhrer, Urs et al. (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Verwiebe, Roland; Riederer, Bernhard; Troger, Tobias (2014): Lebensqualität in Wien im 21. Jahrhundert: Endbericht an die Stadt Wien. Unter Mitarbeit von L. Seewann. Universität Wien: Institut für Soziologie. Abgerufen unter: https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/b008404.pdf [letzter Zugriff am: 29.09.2021]

Vogtenhuber, Stefan; Baumegger, David (et. al.) (2019): Indikatoren C.: Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad.; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Schreiner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Vogtenhuber, Stefan; Lassnig, Lorenz; Radinger, Regina; Gurtner-Reinthaler, Saya Maria; (2012): F: Outcome – Wirkung des Bildungssystems. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam; 178–194.

Waburg, Wiebke; Schurt, Verena (2010): Interdependente Geschlechtskonstruktionen in der Mädchenschule. Ein empirisch-intersektioneller Blick auf geschlechtersegregierte Lernkontexte. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungs- wissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 159–188.

Walper, Sabine (2015): Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis? In: Zeitschrift für Familienforschung, 27. Jahrg., Heft 2/2015, S. 127–134.

Wild, Elke; Lorenz, Fiona; Schneider, Wolfgang (Hg.) (2010): Elternhaus und Schule. 1. Aufl. Stuttgart Paderborn [u.a.]: UTB GmbH Schöningh.

Ucakar, Karl; Gschiegl, Stefan; (Studienprojektleitung) (2008): Wiener Lebensqualitätsstudien. Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung für Wien 2008. Zusammenfassender Bericht. Stadtentwicklung Wien, Magistratsabteilung 18, Stadtentwicklung und Stadtplanung (Hg). Abgerufen unter: https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/b008123.pdf [letzter Zugriff am: 28.09.2021]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lebenszufriedenheitsindex 2008 Quelle: https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/b008123.pdf

Abbildung 2: „Migrantinnen und Migranten in Wien 2019. Daten und Fakten“ Herausgegeben von der Stadt Wien – Integration und Diversität. Quelle: https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/daten-fakten-migrantinnen.pdf 40

Abbildung 3: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit. Quelle: Statistik Austria, https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-in-zahlen-10.pdf..... 41

Abbildung 4: Wanderungsbilanz nach Staatsangehörigkeit. Quelle: Statistik Austria, https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-in-zahlen-10.pdf..... 41

Abbildung 5: Bildungsstand 25 bis 64 Jahre. Quelle: Statistik Austria, https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-in-zahlen-10.pdf..... 42

Abbildung 6: Arbeitslose (inkl. SchulungsteilnehmerInnen) nach Bezirk und Geschlecht 2019 Quelle: AMS Wien, https://www.wien.gv.at/statistik/arbeitsmarkt/tabellen/arbeitslos-bezirk.html 42

Abbildung 7: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2016) Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik, Kindertagesheimstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_C.pdf 45

Abbildung 8: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2015, 2017) Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017). Quelle: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf 46

Abbildung 9:Muttersprachen der Volksschüler/innen nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2015) (NBB 2018: 25) (Berechnung und Darstellung: BIFIE

(BIST-Ü-D4 2015). Quelle: : https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf 47

Abbildung 10: Alltagssprachen in der Primarstufe im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17) (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2018: 45) Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFI..... 48

Abbildung 11: Nationalitäten in der Primarstufe im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17) (Mayerhofer, Oberwimmer, Vogtenhuber 2019: 43) Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE. 49

Abbildung 12: Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/09/NBB_2015_Band1_v4_final_WEB.pdf 53

Abstract

Die Analysen des österreichischen Nationalen Bildungsberichts zeigen, dass die Diversität an den österreichischen Schulen, in Bezug auf dessen Schülerschaft, jährlich zunimmt, vor allem in urbanen Regionen.
Trotz der steigenden Heterogenität an Österreichs Schulen, verhält sich das Schulsystem jedoch immer noch so, also stünde es einer monolingualen, homogenen Schülerschaft gegenüber. Anstelle eines inklusiven Schulsystems werden hier Prozesse verortet, die diskriminierende Inhalte, Ansätze, Strukturen und Strategien aufweisen. Wie werden auf die daraus resultierenden Bedürfnisse und Forderungen der Schüler*innen sowie Lehrkräfte reagiert?
Das Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht darin darzustellen, wo und wie Segregations- und Ausgrenzungsprozesse im Bildungssystem stattfinden, und welche Konsequenzen dies für die Schülerschaft an Österreichs Schulen hat. Im Zuge dessen soll aufgezeigt werden, ob und wie Machtverhältnisse an den Schulen konstruiert, reproduziert und gelebt werden, und wie das hierarchische aufgebaute System Schule sich auf den Schulalltag der Schüler*innen, aber auch auf die Familien der Kinder auswirkt. Die Ergebnisse dieser Masterthesis konzentrieren sich vor allem auf die Stadt Wien und die Mittelschule.

The analyses of the Austrian National Report on Education show that diversity in Austrian schools, in terms of their studends, is increasing every year, especially in larger urban areas.
Despite the increasing heterogeneity in Austria's schools, however, the school system still behaves as if it were facing a monolingual, homogeneous school population. Instead of an inclusive school system, processes are located here that exhibit discriminatory content, approaches, structures and strategies. How are the resulting needs and demands of students and teachers responded to?
This master thesis aims to show where and how segregation and exclusion processes take place in the education system and what consequences this has for the students in Austrian schools. In the course of this, it will be shown whether and how power relations are constructed, reproduced and lived in schools, and how the hierarchical system of schools affects the daily school life of the students, but also the families of the children. The results of this thesis focus on the city of Vienna and middle schools.