



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Bildungserfahrung und Migrationsbiografie – eine intersektionale Betrachtung von Bildungswegen

verfasst von / submitted by

Hannah Tröger, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2023/ Vienna, 2023

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

UA 066 810

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

Masterstudium Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christa Markom

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Möglichkeit nutzen, um Danke zu sagen. Ich habe in den letzten Monaten von vielen unterschiedlichen Seiten Unterstützung erhalten, ohne die diese Masterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Mein herzliches Danke geht an...

- meine Partizipant*innen: Ohne euch wäre diese Forschung gar nicht erst möglich gewesen. Vielen Dank für eure Zeit und vielmehr noch für euer Vertrauen, mit welchem ihr mir eure biografischen Erzählungen und Bildungserfahrungen in die Hände gelegt habt.
- meine Betreuerin Christa Markom: Danke für deine Begleitung und deinen Input. Danke für den Austausch, deine Motivation und dein Vertrauen in mich.
- an meine Chefin und meine Kolleg*innen: Danke, dass ihr mir durch an meine Masterarbeit angepassten Arbeitszeiten ermöglicht habt, Arbeit und Masterarbeit vereinbaren zu können.
- meine Eltern, meine Oma und meine Freund*innen: Danke für eure Unterstützung die letzten Monate hinweg. Sei es durch Motivation, durch das gemeinsame Durchdenken von Theorien und Konzepten oder einfach durch guten Zuspruch. Danke, dass ihr immer für mich da wart und seid.
- meinen Freund: Vielen Dank für deine Schulter, an die ich mich immer anlehnen konnte und kann. Danke für deinen unermüdlichen Zuspruch, deine Unterstützung und deinen unerschütterlichen Glauben an mich.

Abstract Deutsch

In der vorliegenden Masterarbeit setze ich mich mit dem Zusammenspiel von Migration und Bildung auseinander. Die Arbeit befasst sich mit dem Bildungsweg und den Bildungserfahrungen von Personen mit Migrationsbiografie aus der Balkanregion in Österreich, die einen akademischen Bildungsweg eingeschlagen haben. Meine Forschungsfrage lautete wie folgt:

„Welche Erfahrungen haben Personen mit Migrationsbiografie aus der Balkanregion in ihrer Bildungslaufbahn in Österreich gemacht und welche Prozesse von Majorisierung und Minorisierung wurden innerhalb des Bildungswesens für sie sichtbar?“

Die methodische Herangehensweise meiner Arbeit stellte das narrativ-biografische Interview dar. Die Erfahrungen meiner neun Partizipant*innen habe ich im Kontext der Bildungsanthropologie mithilfe der Theorien zu Habitus (Bourdieu 1983), Habitustransformation (El-Mafaalani 2017), *funds of identity* (Esteban-Guitart/Moll 2014) und *educated person* (Levinson/Holland 1996) betrachtet und anhand der Konzepte Intersektionalität, *Otherring* und *visibility* (Brighenti 2007) analysiert.

Durch die Betrachtung der neun Interviews war es mir möglich, fünf Ergebniskategorien festzumachen, mittels derer ich die Erfahrungen der Partizipant*innen einordnen und darstellen konnte: (1) die Rolle der Eltern, (2) Geld, (3) Noten, (4) Studium und (5) *Otherring*-Erfahrungen. Die Erfahrungen der Partizipant*innen waren von der Wahrnehmung von Differenz durchzogen, indem sie ihre eigene Biografie zu jener der „Norm“ abgrenzten. Weiters waren die Erzählungen von Fremdheitskonstruktionen geprägt, da die Partizipant*innen – basierend auf ihrer Migrationsbiografie – innerhalb ihres Bildungsweges von Lehrer*innen, Professor*innen oder anderen Schüler*innen als „fremd“ verortet wurden.

Die Bildungserfahrungen der Partizipant*innen haben Prozesse der Majorisierung und Minorisierung, die sie im Laufe ihrer Biografie erlebten, sichtbar gemacht. Ihre Erfahrungen in Bezug auf die Wahrnehmung von Differenz wie auch die Konstruktion von Fremdheit demonstrieren, dass viele der Partizipant*innen sich selbst unfreiwillig als „die Anderen“ wahrgenommen haben. Die vorliegende Masterarbeit möchte Sichtbarkeit für migrationsspezifische intersektionale Wechselwirkungen schaffen und auf ungleichheitsreproduzierende Strukturen innerhalb des österreichischen Bildungswesens aufmerksam machen.

Schlagwörter: Bildung, Ungleichheit, Migration, Biografie

Abstract English

The presented master thesis engages with the interaction of education and migration. This thesis addresses the educational path and the educational experiences of people with migration biography from the Balkan region in Austria, who chose an academic path after school. My research question reads as follows:

“Which experiences have been made by people with migration biography from the Balkan region throughout their educational path in Austria and how did processes of majorization and minorization within the education system become visible to them?”

For my methodological approach, I conducted nine narrative-biographic interviews. I contextualized the participant's experiences by applying the following concepts: Habitus (Bourdieu 1983), Habitus transformation (El-Mafaalani 2017), funds of identity (Esteban-Guitart/Moll 2014) and educated person (Levinson/Holland 1996). My analysis is based on using the concepts of intersectionality, Othering and visibility (Brighenti 2007) in their interdependency as analytical lens.

I was able to define five categories which outline and conclude the participants' experiences: (1) the role of parents, (2) money, (3) grades, (4) academic path and (5) experiences of Othering. It was found that the participants' experiences have been characterized by the recognition of difference by depicting their own biography as non-normative. Furthermore, based on their migration biography, the participants experienced the construction of otherness on part of teachers and students.

The participants' educational experiences made processes of majorization and minorization visible. They demonstrate that many participants involuntarily perceived themselves as different and as the other. The aim of the presented master thesis is to make intersectional correlations within their specific aspects in terms of migration visible. Moreover, this thesis wants to shine light on the structures within the Austrian education system that reproduce inequality.

Keywords: education, inequality, migration, biography

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Abstract Deutsch	3
Abstract English	4
Einleitung	8
1 Theorie	11
1.1 Die Verortung des Forschungsfeldes innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie ..	11
1.1.1 <i>Anthropology at Home</i>	12
1.1.2 <i>Anthropology of Education</i>	13
1.1.3 Die kultur- und sozialanthropologische Migrationsforschung.....	17
1.1.4 Balkanismus	21
1.2 Das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit.....	24
1.2.1 Forschungsinteresse	24
1.2.2 Zentrale Erkenntnisse im Forschungsfeld der Bildungsungleichheit.....	25
1.3 Die wichtigsten theoretischen Konzepte	32
1.3.1 Bourdieus Habitus und die Kapitalformen.....	32
1.3.2 Habitustransformation	36
1.3.3 <i>Funds of Identity</i>	37
1.3.4 <i>The Educated Person</i>	38
1.4 Analysewerkzeuge	39
1.4.1 <i>Otherring</i>	39
1.4.2 Intersektionalität.....	41
1.4.3 <i>Visibility</i>	42
2 Das österreichische Bildungssystem	46
2.1 Der Aufbau	46
2.1.1 Die verschiedenen Schultypen	46
2.2 Die möglichen Bildungswegentscheidungen	49
2.2.1 Die erste Bildungswegentscheidung	49
2.2.2 Die zweite Bildungswegentscheidung	50
2.2.3 Die dritte Bildungswegentscheidung	51
2.3 Die Hierarchisierung im österreichischen Bildungssystem	51
2.3.1 Ein historischer Abriss des österreichischen Bildungswesens	52
2.3.2 Soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem.....	56
3 Der Feldforschungsprozess	60
3.1 Forschungsfeld und Forschungsfrage.....	60

3.2 Die erste Interviewphase	61
3.3 Fortsetzung der Forschung: Interviews und Transkriptionen	62
3.5 Kodierung, Literaturrecherche und erste analytische Überlegungen	62
4 Methodik	63
4.1 Literaturrecherche	63
4.2 Das Feldtagebuch	63
4.3 Das Interview	64
4.3.1 Das narrativ-biografische Interview	64
4.3.2 Der Leitfaden.....	67
4.3.3 Der Ablauf eines Interviews.....	68
4.3.4 Reflexion der Interviews	69
4.4 Die Transkription	70
4.4.1 Transkriptionslegende	72
4.4.2 Pseudonymisierung	73
4.5 Die Kodierung	74
4.6 Hermeneutik	76
4.7 Die Datenauswertung und Interpretation	76
4.8 Reflexion der Methodik	77
4.9 Persönliche Rolle im Feld	77
4.10 Ethik im Feldforschungsprozess	78
4.11 Postkoloniale Reflexion des Forschungsverhaltens	80
5 Analyse.....	81
5.1 Vorstellung der Partizipant*innen.....	81
5.1.1 Die Partizipant*innen – Steckbriefe.....	81
5.1.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede	83
5.1.3 Die Heterogenität der Ergebnisse.....	84
5.2 Erkenntnisse der Forschung	86
5.2.1 Rolle der Eltern	86
5.2.2 Geld	93
5.2.3 Noten	97
5.2.4 Studium	101
5.2.5 <i>Otherring</i> -Erfahrungen	108
6 Abschließende Diskussion	118
6.1 Die Wahrnehmung von Differenz	120
6.2 Die Konstruktion von Fremdheit.....	121

Literaturverzeichnis.....	126
Internetquellen.....	136
Graue Literatur	136
Abbildungsverzeichnis:	137

Einleitung

Die Beschäftigung mit Bildungsungleichheit hat in Österreich vor allem durch die Covid-19-Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen und Lockdowns im öffentlichen Diskurs wieder mehr Beachtung erfahren. Die Pandemie machte die unterschiedlichen Lebensrealitäten und damit einhergehende Ressourcen, mit denen die Schüler*innen (nicht) ausgestattet sind, schmerzlich sichtbar. Während manche Schüler*innen den Unterricht durch einen eigenen Laptop in einem eigenen Zimmer, gegebenenfalls mit unterstützenden Eltern im Homeoffice bestreiten konnten, stellte das nicht für alle Kinder die Realität dar. Ohne Laptop, ohne eigenes Zimmer, mit Eltern, die trotz Lockdowns außer Haus arbeiten mussten, da sie zu den sogenannten Systemerhalter*innen zählten, sah die Bewältigung der Schule anders aus. Diese Befunde machten darauf aufmerksam, wie ungleich die Voraussetzungen der Schüler*innen sind und stellten die Frage in den Raum, wie die Schule sie trotzdem anhand gleicher Maßstäbe bemessen kann.

Die Auseinandersetzung mit Ungleichheit im Bildungswesen ist in den Sozialwissenschaften, und damit auch in der Kultur- und Sozialanthropologie, nichts Neues. Das Bildungswesen wird als eine Institution verstanden, die nicht nur „gebildete“ Menschen hervorbringt, sondern die dabei auch gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert. Das Bildungswesen in Österreich stellt ein besonders spannendes Beispiel zur Betrachtung von Ungleichheitsreproduktionen dar, da es viele verschiedene Schulformen aufweist, die aber gesellschaftlich nicht gleichwertig angesehen werden. Der Zugang zu den Schulformen ist leistungsbasiert und die erste wichtige Bildungswegentscheidung findet bereits nach Abschluss der Primarstufe statt. Die Leistung wird anhand von Noten bemessen, die Fairness postulieren. Dabei werden aber die verschiedenen Lebensrealitäten der Schüler*innen, die leistungsstrukturierend wirken können, nicht beachtet. Hier stellt sich mir die Frage: Ist das fair?

Mein persönliches Interesse für die Thematik der Bildungsungleichheit in Österreich wurde in den letzten eineinhalb Jahren durch meine berufliche Tätigkeit verstärkt. Ich arbeite seit September 2021 in einer Lernbetreuung des Diakonie Flüchtlingsdienstes, welche einen kostenfreien, unterstützenden Raum für Schüler*innen darstellt. Die meisten Schüler*innen, die dieses Angebot in Anspruch nehmen, haben Migrationsbiografie, die allermeisten Fluchterfahrung. Durch meinen Beruf erfahre ich in erster Hand, mit welchen Schwierigkeiten die Schüler*innen im Alltag konfrontiert sind und wie hart sie arbeiten müssen, um nur annähernd die gleiche Leistung zu erbringen, wie Mitschüler*innen mit bildungsnahen bzw. bildungsfördernden Ressourcen (Bspw. eigenes Zimmer, technische Geräte, etc.). Weiters

berichten mir Schüler*innen auch von Diskriminierung durch Lehrpersonen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Bildungsungleichheit, verstärkt durch meinen Beruf, hat mir die Augen geöffnet und mich aus meiner eigenen Blase ausbrechen lassen. Ich selbst habe mir als *weiße*¹, autochthone Österreicherin nie Gedanken über das Schulsystem gemacht. Ich war auf einer privaten Volksschule, anschließend auf einer AHS und befinde mich nun dabei, mein Masterstudium abzuschließen. Ich hatte alle bildungsfördernden Ressourcen, die wünschenswert sind: ein eigenes Zimmer, deutschsprachige Eltern, die mir beim Lernen helfen konnten wie auch die Möglichkeit auf Nachhilfe. Das Lesen des Buches „Generation Haram“ von Melisa Erkurt (2020), in dem sie aus persönlicher, aber auch aus Lehrer*innensicht Bildungsungleichheit beschreibt, ließ eine Blase platzen, über die ich mir nie bewusst Gedanken gemacht habe. Die Erkenntnis, dass potenziell bereits im Volksschulalter der weitere Bildungsweg von Kindern und damit gegebenenfalls auch die Möglichkeit zu studieren wie auch spätere Berufschancen bestimmt wird, ließ mich fassungslos zurück. Aus diesem Grund habe ich beschlossen, meine Masterarbeit im Bereich der Bildungsanthropologie anzusiedeln und auf Bildungsungleichheit aufmerksam zu machen.

Wie ich im späteren Verlauf näher darstellen werde, hat sich die Bildungsanthropologie in Österreich simultan mit der Beschäftigung mit Migration in den 1990er, 2000er Jahren herausgebildet. Seither stehen vor allem Prozesse der Hierarchisierung und Differenzierung innerhalb des Schulsystems in Bezug auf Migration im Vordergrund des Forschungsinteresses. Diesem Forschungsinteresse schließe ich mich mit dieser Arbeit an. In der vorliegenden Masterarbeit werde ich mich den Bildungserfahrungen von Personen mit Migrationsbiografie widmen. Da die Gruppe „Personen mit Migrationsbiografie“ zu heterogen wäre und von Personen, die vor einem Krieg fliehen mussten, bis hin zu Personen, die für ein Studium von Deutschland nach Österreich migriert sind, alle beinhalten würde, habe ich mich für eine regionale Einschränkung entschlossen. Ich wählte die regionale Einschränkung des Balkanraumes², da durch die Gastarbeiter*innenpolitik in den 1960er und 1970er Jahren viele Personen aus dem Balkanraum dauerhaft nach Österreich migriert sind. Der Begriff „Migrationsbiografie“ zeigt auf, dass ich mich dabei nicht auf Personen beschränke, die tatsächlich selbst migriert sind, sondern auch Personen miteinbeziehe, die Österreicher*innen sind und gleichzeitig in zweiter oder dritter Generation Migrationsbiografie vorweisen. Zudem

¹ In dieser Arbeit wird *weiß* klein und kursiv geschrieben, während Schwarz großgeschrieben wird. Dieses Stilmittel wird angewandt, da diese Bezeichnungen als politische Kategorien verstanden werden müssen, anhand derer gesellschaftliche Hierarchien und intersektionale Diskriminierung aufgezeigt werden.

² Der Balkanraum wird in späterer Folge im Kapitel „Balkanismus“ geografisch definiert und deckt sich nicht mit dem geografischen Raum Exjugoslawiens.

fügte ich einen (abgeschlossenen) akademischen Werdegang als eine weitere Einschränkung hinzu. Meine Masterarbeit soll dazu dienen, den Partizipant*innen durch narrativ-biografische Interviews einen Raum zu geben, ihre Bildungserfahrungen zu teilen. Anhand dieser Bildungserfahrungen möchte ich herausfinden, ob für die Partizipant*innen im Verlauf ihres Bildungsweges Prozesse der Majorisierung und Minorisierung sichtbar wurden. Ausgehend von der Betrachtungsweise migrationsspezifischer Erfahrungen möchte ich darstellen, welchen Einfluss eine Migrationsbiografie auf Bildungserfahrungen haben kann. Daher lautet die Forschungsfrage meiner Arbeit wie folgt:

„Welche Erfahrungen haben Personen mit Migrationsbiografie aus der Balkanregion in ihrer Bildungslaufbahn in Österreich gemacht und welche Prozesse von Majorisierung und Minorisierung wurden innerhalb des Bildungswesens für sie sichtbar?“

Die Erkenntnisse der vorliegenden Masterarbeit liegen einer empirischen Forschung zugrunde. Daher strukturiert sich die Arbeit folgendermaßen: (1) Zuerst werde ich mich der Theorie widmen. Dafür werde ich meinen kultur- und sozialanthropologischen Zugang darstellen und einen Überblick über das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit liefern. Außerdem werden die verschiedenen Konzepte vorgestellt, die ich im späteren Verlauf in meiner Analyse nutzen werde. (2) Im Anschluss folgt eine Darstellung des österreichischen Bildungswesens. Dabei werde ich sowohl einen geschichtlichen Abriss bieten wie auch die Struktur des Bildungswesens darstellen. (3) Im darauffolgenden Kapitel werde ich die verschiedenen Schritte meines Forschungsprozesses beschreiben. (4) Das Kapitel 4 widmet sich der Methodik. Dabei werde ich auf meine methodische Herangehensweise eingehen und diese reflektieren. (5) Zuletzt folgt die Darstellung der Erkenntnisse. In diesem Kapitel werde ich die Partizipant*innen beschreiben und die wichtigsten Erkenntnisse herausarbeiten. (6) Anhand dieser Erkenntnisse werde ich meine Forschungsfrage in einer abschließenden Diskussion beantworten.

1 Theorie

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen, auf welchen diese Masterarbeit basiert. Zuerst folgt eine Beschreibung der Einbettung der vorliegenden Forschung innerhalb der kultur- und sozialanthropologischen Disziplin. Danach fokussiere ich mich auf das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit aus sozialwissenschaftlicher Betrachtung. Im Anschluss arbeite ich die wichtigsten theoretischen Überlegungen heraus, die in späterer Folge bei der Darstellung der Ergebnisse Anwendung finden werden. Zuletzt stelle ich die konzeptuellen Analysewerkzeuge dar, mit denen ich die Ergebnisse analysieren und beleuchten werde.

1.1 Die Verortung des Forschungsfeldes innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie

Die Kultur- und Sozialanthropologie beschäftigt sich sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene mit verschiedenen Aspekten des menschlichen Zusammenlebens wie auch mit der Interdependenz von Lokalität und Globalität.

„Anthropologists are also concerned with accounting for the interrelationships between different aspects of human existence, and usually investigate these interrelationships taking as their point of departure a detailed study of local life in a particular society or a more or less clearly delineated social environment. One may therefore say that anthropology asks large questions, while at the same time it draws its most important insights from small places” (Eriksen 2015: 3)

Die Kultur- und Sozialanthropologie zeichnet sich heutzutage vor allem durch ihren reflexiven, postkolonialen Forschungsansatz aus. Das Paradigma des Postkolonialismus beschäftigt sich mit den Nachwirkungen der Machtverhältnisse der Kolonialzeit und erforscht, inwiefern diese Machtstrukturen auch heute die globale Gesellschaft durchziehen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 17f.). Im Zuge dessen stellen neben verschiedenen anderen Forschungsinteressen, wie z.B. dem Zusammenleben von Menschen, beeinflusst von globalen Faktoren wie Migration oder Globalisierung, (postkoloniale) Macht und die damit einhergehenden hierarchischen Strukturen, ein zentrales Forschungsinteresse der Kultur- und Sozialanthropologie dar:

„In all societies, there are differences in power between persons. There is not a single society where all adults have exactly the same influence over every decision, where everyone has exactly the same rights and duties. Social differentiation and inequality are, in other words, universal phenomena” (Eriksen 2015: 155)

Simultan zur Beschäftigung mit Macht und hierarchischen Strukturen rückte auch das Thema Ungleichheit in den Forschungsmittelpunkt der Kultur- und Sozialanthropologie.

„Inequality is defined here as sanctioned differential access to valued things, experiences, and conditions in human societies. Comparative aspects are similarities and differences found among systems of inequality as a result of comparing societies in all of their variety: through time (developmentally) and space (cross-culturally), in societies small and large, homogeneous and complex, prehistoric, historical, and contemporary, throughout the world” (Berremany 2015: 894)

Ungleichheit wird in der Kultur- und Sozialanthropologie als soziale Gegebenheit in Bezug auf ihre Einbettung in postkoloniale Strukturen betrachtet. Berremany beschreibt das wechselseitige Zusammenspiel von Ungleichheit und Kolonialismus wie folgt:

„In its classic context, colonialism has referred to nations and peoples annexed for their natural, manufactured, or human resources by one of the ‚great‘, usually European, maritime powers. Subsequently, the concept has been directed to other contexts, as in ‚third-world colonialism‘ (hegemony over developing nations, often by their erstwhile colonizers), and ‚internal colonialism‘ (domination of minorities within developed nations, e.g., African Americans, Palestinians in Israel)” (Berremany 2015: 897f.)

Meine Forschung kann innerhalb verschiedener kultur- und sozialanthropologischer Forschungsgebiete eingeordnet werden. Nachdem ich mich mit den Bildungserfahrungen in Österreich von Personen mit Migrationsbiografie aus der Balkanregion beschäftige, lassen sich bereits vier wichtige Bereiche innerhalb der kultur- und sozialanthropologischen Forschung erahnen: (1) *anthropology at home*³, (2) *anthropology of education*, (3) kultur- und sozialanthropologische Migrationsforschung sowie (4) Balkanismus. Auf diese vier Forschungsgebiete werde ich nun näher eingehen und deren Relevanz für meine Forschung darstellen.

1.1.1 *Anthropology at Home*

Während sich das ursprüngliche Forschungsinteresse der Kultur- und Sozialanthropologie durch die Erforschung des Unbekannten, des vermeintlich „Anderen“, hauptsächlich in Ländern des globalen Südens finden lässt, gab es durch die zunehmende Globalisierung einen

³ In der vorliegenden Masterarbeit nutze ich die Bezeichnung von Theoriebereichen oder Konzepten auf Englisch, wenn durch die deutsche Übersetzung meiner Ansicht nach Bedeutungsgehalt verloren gehen würde. Jene Bezeichnungen sind als solche kursiv markiert.

Wandel innerhalb der Disziplin. Obwohl weiterhin Forschungen im globalen Süden stattfinden, etablierte sich in den letzten Jahren ein Forschungsinteresse, das unter *anthropology at home* verstanden werden kann. Durch die steigende globale Vernetzung konnte die Welt nicht mehr länger ausschließlich in „Wir – zuhause“ im Gegensatz zu „die Anderen – in der Ferne“ gedacht werden. Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die rezente kultur- und sozialanthropologische Forschung durch die postkoloniale Wende mit der Erfassung von postkolonialen Ungleichheitsstrukturen. Die Auswirkungen des Kolonialismus finden sich durch die globale Vernetzung der Welt nicht mehr ausschließlich in den Ländern, die einst von Kolonialmächten beherrscht und ausgebeutet wurden (bzw. werden), sondern auch im eigenen Land, also *at home* (vgl. Chevalier 2015: 752; vgl. Eriksen 2015: 29).

Im eigenen Land zu forschen, kann Forscher*innen den Vorteil erbringen, dass ihnen das Forschungsfeld bereits vertraut ist und eine erste notwendige Navigation demnach entfällt. Hierbei gewinnt die reflexive Wende innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie besonders an Bedeutung, da eben jene Vertrautheit sonst in „homeblindness“ resultieren und eine kritische Betrachtung des Forschungsfeldes verhindern könnte (vgl. Eriksen 2015: 30).

„Fieldwork at ‚home‘ fascinates anthropologists mainly because it presents specific methodological challenges and encourages reflexivity; the latter being of enduring concern in the discipline at the end of the twentieth century. (...) it is apparent that anthropologists are increasingly drawn to this type of fieldwork because it allows for a more personal encounter with the self“ (Boswell 2022: 15)

Da die Forscher*innen, die *at home* forschen, ebenfalls ein Teil der beforschten Gesellschaft sind, bedarf es besonders eines reflektierten Umganges mit der eigenen Position innerhalb der Gesellschaft wie auch mit der Dynamik, die diese Position im jeweiligen Forschungsfeld auslöst (vgl. ebd.; vgl. Chevalier 2015: 752; vgl. Eriksen 2015: 30). Da ich als Österreicherin als Forschungsfeld Österreich gewählt habe, muss auch meine Forschung im Kontext der *anthropology at home* betrachtet werden. Die damit einhergehende verstärkt geforderte Reflexivität wird im Methodenkapitel näher beleuchtet.

1.1.2 Anthropology of Education

Die Bildungsanthropologie, im Englischen *anthropology of education*, beschäftigt sich mit Aspekten der (in)formellen Bildung, Machtgefällen und wie soziale Gegebenheiten der Gesellschaft durch das Bildungssystem (re)produziert werden, wie auch mit Differenz, beleuchtet durch einen intersektionalen Blick (vgl. Markom/Tošić 2022: 14ff.). Einen Bereich

anthropology of education stellt die *educational anthropology* dar, die auf Deutsch als Pädagogische Anthropologie übersetzt werden kann. Die *educational anthropology* befasst sich damit, die Erkenntnisse anthropologischer Bildungsforschung für die pädagogische Praxis aufzubereiten (vgl. Scheunpflug/Wulf 2015: 1).

Die *anthropology of education* hat sich in und seit den 1950ern als eigenes Forschungsfeld innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie herauskristallisiert. Während die *anthropology of education* seither im angloamerikanischen Raum Fuß gefasst hat, etablierte sich die Bildungsanthropologie im deutschsprachigen Raum erst großflächig Anfang der 2000er (vgl. Markom/Tošić 2022: 14; vgl. Anderson-Levitt 2011: 11). Der Fokus auf Bildung entstand in jener Zeit vor allem in Verbindung mit der Beschäftigung mit Migration und Rassismus. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass zeitgleich die Migrationsforschung innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie immer mehr Aufmerksamkeit erhielt; das Forschungsinteresse wuchs und ein transnationaler Fokus etablierte sich. Auch die Bildungsanthropologie im deutschsprachigen Raum fokussierte sich auf Aspekte der Migration innerhalb des Schulsystems. Forschungen zu Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozessen standen u.a. im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Markom/Tošić 2022: 13f.; vgl. Goodman 2015: 145ff.; vgl. Anderson-Levitt 2011: 11).

Ein grundlegendes Forschungsinteresse der Bildungsanthropologie bezieht sich auf die Untersuchung der Einflussnahme des Bildungssystems, insbesondere der Institution Schule, auf ihre Rolle bei der Reproduktion von gesellschaftlichen Gegebenheiten und Ungleichheiten.

„Such institutions provide an excellent setting to investigate what are considered to be, in a particular society at a particular point in time, its core social values and how these values are socialized (...) and legitimated through reference to ideas of ‚tradition‘ and ‚culture‘“ (Goodman 2015: 148)

Die anthropologische Bildungsforschung in den USA beschäftigte sich beispielsweise, ausgehend von der Bürgerrechtsbewegung, bereits in den 1960ern mit der Diskriminierung von minorisierten Schüler*innen (vgl. Markom/Tošić 2022: 11). „Ein Schwerpunkt war die Tatsache, dass die schulischen Ergebnisse von minorisierten Schüler*innen kontinuierlich hinter denen der *weißen* amerikanischen Mehrheitsschüler*innen zurückblieben“ (ebd.). Während die (damals) vorherrschenden Erklärungsmuster sich auf die vermeintlichen Intelligenzdefizite seitens der Schüler*innen bezogen und somit die Schuld der individuellen Leistungsunfähigkeit zuschrieben, fokussierte sich die anthropologische Forschung auf den

Einfluss äußerer, strukturell gegebener Umstände auf den Lernerfolg der Kinder. Zu diesen äußeren Einflüssen wurden beispielsweise die Sozialisation des Kindes, der Bildungsstand der Familie, die ökonomischen Ressourcen, usw. gezählt (vgl. Markom/ Tošić 2022: 11f.). Bei Betrachtung des aktuellen Diskurses in Österreich rund um Bildung und Leistung wird ersichtlich, dass diese eben erwähnte Dynamik, die in den USA bereits vor rund 60 Jahren festgestellt und erforscht wurde, sich wenig verändert hat. Wie ich in der folgenden Arbeit sowohl in Kapitel 1.2. wie auch in Kapitel 2 näher erläutern werde, verortet das (österreichische) Schulsystem Leistungsdefizite weiterhin in der individuellen Verantwortung, während die Bildungsanthropologie sich damit beschäftigt aufzuzeigen, dass strukturelle Gegebenheiten dafür verantwortlich sind. Basierend auf dieser Dynamik kennzeichnet sich das Forschungsfeld der Bildungsanthropologie u.a. durch politischen Aktivismus aus, da einige Forscher*innen aufgrund ihrer Erkenntnisse versuchen, auch auf die politischen Inhalte direkt Einfluss zu nehmen (vgl. Goodman 2015: 146).

Zuletzt möchte ich nun die verschiedenen Interessensfelder der bildungsanthropologischen Forschung grob skizzieren.

1.1.2.1 Die zentralen Interessensfelder der Bildungsanthropologie

Die Darstellung der Interessensfelder basiert vorrangig auf den Artikeln des Sammelbandes „A Companion to the Anthropology of Education“ (Levinson/Pollock 2011) wie auf den Erläuterungen des Lehrbuches „Einführung in die Bildungsanthropologie“ von Christa Markom und Jelena Tošić (2022). Markom und Tošić arbeiten in ihrem Lehrbuch drei zentrale Interessensfelder heraus, die in der Bildungsanthropologie bearbeitet werden: (1) (In)formelle Bildung, (2) Macht/soziale Reproduktion und (3) Differenz/Intersektionalität. Im folgenden Kapitel werde ich auf diese Interessensfelder eingehen und die Erkenntnisse von Markom und Tošić in Verbindung mit diversen Befunden des Sammelbandes „A Companion to the Anthropology of Education“ (Levinson/Pollock 2011) setzen.

(1) Bildung wird gesellschaftlich oftmals anhand einer binären Opposition verstanden. Dabei stehen sich jeweils Gegensatzpaare gegenüber, bei welchen die eine Seite im Bildungssystem Aufwertung und die andere Seite Abwertung erfährt (vgl. Markom/Tošić 2022: 14).

„In klassischer ethnozentrischer (kolonialer) Manier stehen sich in diesen weit verbreiteten normativen und binären Vorstellungen über Bildung implizit folgende Zuschreibungen gegenüber: Westen/Rest der Welt; modern/traditionell; konservativ/

kreativ; intentional/zufällig; professionell bzw. institutionell/unprofessionell bzw. familiengebunden; sprachvermittelt/handlungsvermittelt“ (Markom/Tošić 2022: 14)

Während die formelle Bildung als Bildung verstanden wird, deren Vermittlung im institutionellen Kontext des Systems Schule stattfindet, wird informelle Bildung im privaten Bereich verortet (vgl. Markom/Tošić 2022: 14; vgl. Erikson 2011: 26f.). Die kultur- und sozialanthropologische Bildungsforschung will die eben dargestellte hierarchische Ordnung des breiten Bildungsverständnisses sichtbar machen, sie dekonstruieren und infrage stellen. Bildung wird aus Sicht der Kultur- und Sozialanthropologie als ein facettenreicher, alltäglicher Prozess verstanden (vgl. Pollock/Levinson 2011: 4).

(2) Bei der Betrachtung der Dimension Macht/soziale Reproduktion im Bildungskontext steht vor allem die kritische Beleuchtung des Bildungssystems im Fokus. Dabei setzt sich die anthropologische Forschung damit auseinander, inwiefern gesellschaftliche Ungleichheiten (re)produziert werden. In diesem Zusammenhang rücken u.a. die Rolle der Lehrer*innen, die Anforderungen an Schüler*innen sowie deren Lebensrealitäten- und erfahrungen in den Vordergrund (vgl. Markom/Tošić 2022: 15; vgl. Levinson/Pollock 2011: 7; vgl. Erikson 2011: 26f.). Im Kontext der Betrachtung von Macht und sozialer Reproduktion stellt die Historizität von Bildung in der kultur- und sozialanthropologischen Bildungsforschung eine wichtige Rolle dar. Dabei gilt es, die historischen Kontexte und Einflüsse als Determinanten heutiger Gegebenheiten zu erkennen, da diese erst vor dem Hintergrund der Vergangenheit verstanden werden können (vgl. Rockwell 2011: 66ff.).

(3) Als drittes und letztes zentrales Interessensfeld wird die Kategorie Differenz/Intersektionalität angeführt. Ein wichtiger Bestandteil dieser Kategorie ist die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen minorisierter Schüler*innen im Bildungssystem. Erikson zeigt auf, dass vermeintliche kulturelle Differenzen von Schüler*innen innerhalb des Bildungswesens oftmals als „nicht normal“ stigmatisiert werden: „Framed in border terms, culture difference is treated by the school as deficiency: something characteristic of parents and students who are not ‚normal‘“ (Erikson 2011: 29). Um die individuellen sowie kollektiven Differenzerfahrungen jener Schüler*innen angemessen analysieren zu können, benötigt es einen intersektionalen Blick, da minorisierte Schüler*innen anhand mehrerer Dimensionen Diskriminierung erfahren können. Dieser soll dazu dienen, die mehrdimensionalen Formen von Unterdrückung bzw. Privilegien sichtbar zu machen (siehe Kapitel 1.4.2 zu Intersektionalität) (vgl. Markom/Tošić 2022: 16; vgl. Erikson 2011: 29).

1.1.3 Die kultur- und sozialanthropologische Migrationsforschung

Migration kann als ein dynamisches soziales Phänomen verstanden werden, welches sowohl auf kollektiver als auch auf individueller Ebene, wie auch im Zusammenspiel dieser beiden Kategorien betrachtet werden kann. Migration prägt gesellschaftliche Wirklichkeit und wirkt somit auch auf verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche (wie beispielsweise im Bereich der Bildung) ein. Gleichzeitig spielt Migration aber auch auf individueller Ebene eine wichtige Rolle (vgl. Riegel 2016: 98f.). Migration hat „eine individuelle biographische Dimension, als eigene oder familiäre Erfahrung der Mobilität und aktive Veränderung des Lebensmittelpunktes, die sich – beispielsweise als Wanderung, Flucht, Transmigration oder transnationale Lebensführung – verschieden gestalten kann“ (ebd.). Migration und die damit verbundenen gesellschaftlichen Phänomene wie auch individuellen Lebensrealitäten müssen in ihrer Wechselbeziehung im Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet werden (vgl. ebd.). Im folgenden Kapitel werde ich die kultur- und sozialanthropologische Betrachtung von Migration darstellen.

Während Migration als Phänomen bereits in den 1950er Jahren Einzug in die kultur- und sozialanthropologische Forschung in den USA nahm, beschäftigt sich die Kultur- und Sozialanthropologie im deutschsprachigen Raum erst seit den 1980er Jahren intensiv mit Migration. Durch die Globalisierung und die damit einhergehende erleichterte Vernetztheit der Welt entwickelten sich vermehrt Fragestellungen zur Identität von Migrant*innen, zu den Beziehungsverhältnissen ins Herkunfts- und im Ankunftsland, wie auch zu den Reaktionen und Veränderungen im Ankunftsland durch Migration. Dabei spielt vor allem die Beschäftigung mit dem Nationalstaat und der Staatsangehörigkeit eine bedeutende Rolle (vgl. Armbruster 2009: 52; vgl. Brettel 2014: 148f.; vgl. Brettel 2015: 422ff.; vgl. Strasser 2009: 16).

Strasser beschreibt die Interessensgebiete der kultur- und sozialanthropologischen Migrationsforschung wie folgt:

„Im Mittelpunkt der kultur- und sozialanthropologischen Migrationsforschung steht insbesondere die Untersuchung des gesellschaftlichen Umgangs mit ‚dem Fremden‘, die Erforschung von (neuen) sozialen und kulturellen Umgangsformen von zugewanderter und nicht-zugewanderter Bevölkerung. Analysen von Integrationspolitiken und -Maßnahmen, von transnationalen Beziehungen, von globalen Prozessen und deren lokalen Auswirkungen sowie Fragen um Identität und Ethnizität sind zentrale Themenbereiche“ (vgl. Strasser 2009: 16)

Weiters betont Strasser, dass der qualitative Forschungszugang der Kultur- und Sozialanthropologie einen wichtigen Zusatz zur quantitativen Forschungslandschaft darstellt. Qualitative Studien ermöglichen tiefere, persönlichere Einblicke in die diversen Interessensfelder rund um Migration wie auch das Verstehen von gesellschaftlichen Transformationsprozessen (vgl. ebd.).

Durch die aufkommende Globalisierung entwickelte sich innerhalb der Sozialwissenschaften, so auch in der Kultur- und Sozialanthropologie, ein Fokus auf transnationale Migration (vgl. Vertovec 2010: 2). Auf der Grundlage der Beschäftigung mit transnationaler Migration entstand das Konzept des Transnationalismus. Anhand dieses Konzeptes setzen sich Forscher*innen damit auseinander, wie sich die Verknüpfung von mehreren Ländern durch transnationale Beziehungen auf soziale Konstrukte wie Staatsgrenzen und Territorien auswirkt (vgl. Glick Schiller/Salazar 2013: 185f.). Glick Schiller und Levitt beschreiben die Wichtigkeit eines transnationalen Migrationsverständnisses folgendermaßen:

„We argue that central to the project of transnational migration studies, and to scholarship on other transnational phenomena, is a reformulation of the concept of society. The lives of increasing numbers of individuals can no longer be understood by looking only at what goes on within national boundaries. Our analytical lens must necessarily broaden and deepen because migrants are often embedded in multi-layered, multi-sited transnational social fields, encompassing those who move and those who stay behind. As a result, basic assumptions about social institutions such as the family, citizenship, and nation-states need to be revisited“ (Levitt/Glick Schiller 2004: 1003)

Weiters betonen sie, dass die Einfindung eines Individuums innerhalb eines neuen Nationalstaates und die gleichzeitige Aufrechterhaltung von transnationalen Beziehungen nicht in Widerspruch stehen, sondern in einem relationalen Verhältnis. Jedoch braucht es für die Auseinandersetzung mit diesen transnationalen Beziehungen und deren Einflüssen auf das Leben von Migrant*innen das Bewusstsein und die Beschäftigung mit Transnationalismus als gesellschaftliche Gegebenheit (vgl. Levitt/Glick Schiller 2004: 1003). Die Normalisierung von Mobilität von Menschen und den damit einhergehenden Dynamiken kann als ein wichtiges Ziel der Auseinandersetzung mit transnationaler Migration und des Transnationalismus gesehen werden (vgl. Glick Schiller/Salazar 2013: 185f.).

Die kultur- und sozialanthropologische Migrationsforschung hat einen stark interdisziplinären Charakter – sowohl innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie als auch außerhalb in Bezug

auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Sozialwissenschaften (vgl. Brettel 2015: 426; vgl. Strasser 2009: 16). Innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie verschränkt sich die Migrationsforschung beispielsweise mit feministischer Anthropologie, Forschung zur Globalisierung, Bildungsanthropologie wie auch mit Rassismusforschung. Vor allem letztere gewann in den letzten Jahren an besonderer Bedeutung, da durch die steigende Migration ebenfalls steigende rassistische Reaktionen ausgehend vom Ankunftsland bemerkbar wurden (vgl. Brettel 2015: 423f.; vgl. Armbruster 2009: 65; vgl. Strasser et al. 2009: 129).

Ebendieser aufkommende Rassismus gegenüber (vermeintlichen) Migrant*innen ist auch in Österreich ein großes Thema, wie ich im nachfolgenden Kapitel aufzeigen werde. Um dafür ein besseres Verständnis zu schaffen, werde ich nun kurz die rezente Migrationsgeschichte skizzieren.

1.1.3.1 Migration in Österreich

Einer der wichtigsten Migrationsprozesse in Österreich wurde durch die sogenannte „Gastarbeiter*innen-Politik“ initiiert. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges gab es in den 1960ern in vielen Ländern Europas – so auch in Österreich – einen Arbeitskräftemangel. Aus diesem Grund etablierte Österreich das sogenannte Gastarbeiter*innen-System, bei welchem Menschen aus der Balkanregion, wie auch aus der Türkei angeworben, rekrutiert und in geringverdienenden Arbeitsbereichen eingesetzt wurden (vgl. Strasser et al. 2009: 128). Der Begriff „Gastarbeiter*in“ impliziert(e) von vornherein, dass es nicht vorgesehen war, dass diese Arbeiter*innen in Österreich bleiben, sondern dass sie nach getaner Arbeit wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren sollten. Dieses Vorhaben ging aber nicht auf, denn viele der als Gastarbeiter*innen vorgesehenen Personen nahmen Österreich in Bezug auf Lebenschancen als perspektivenreich wahr und blieben (vgl. Strasser 2009: 19f.; vgl. Strasser et al. 2009: 128f.). Ein weiterer Immigrationsprozess aus der Balkanregion ergab sich aufgrund des Jugoslawienkriegs in den 1990er Jahren, bei welchem Österreich aufgrund seiner regionalen Nähe und der politischen Neutralität einen wichtigen Ankunftsort für Kriegsgeflüchtete darstellte. Zeitgleich ließ sich feststellen, dass die Stigmatisierung von „Fremden“, rassistische Vorkommnisse gegenüber Personen, die als „fremd“ wahrgenommen wurden, wie auch die Bedeutsamkeit des Nationalstaates zu einer wachsenden Thematisierung von Fremden(feindlichkeit) im Zuge von Wahlkampagnen führte. Seitdem 2015 viele Menschen, die vor dem Krieg in Syrien flüchten mussten, nach Österreich migriert sind, kommt es in dem öffentlichen Diskurs erneut zu einem Aufschwung der medialen und politischen Thematisierung und Stigmatisierung von Migration, spezifisch von Flucht. Der/die Migrant*in

wurde in der rezenten Migrationsgeschichte Österreichs zu einem stigmatisierten Objekt der ungewollten Fremdheit und im Alltagsjargon auch zur „Ausländer*in“ (vgl. Strasser et al. 2009: 129; vgl. Strasser 2009: 21f.). Die Stigmatisierung von „Migrant*innen“⁴ als Fremde blieb bis heute bestehen. In den Monaten Jänner 2023 bis März 2023 sorgten drei Aussagen (hochrangiger) Politiker für Aufsehen. In der Fernsehsendung Pro und Contra (Puls 4) fragte eine Schülerin den FPÖ-Landesrat Gottfried Waldhäusl, was er dazu sagen würde, dass, wenn die von ihm vorgeschlagenen Schließungen der EU-Außengrenze in der Vergangenheit durchgeführt worden wären, die Mehrheit der hier anwesenden Schulkasse das Gymnasium in Wien heute nicht besuchen würde, da die meisten Eltern einen Migrationshintergrund haben. Waldhäusl antwortete daraufhin: „Wenn das geschehen wäre, dass hier sehr viele nicht in der Schule wären, (...) dann wäre Wien noch Wien“ (URL 1; vgl. URL 2). Der derzeitige Bundeskanzler Karl Nehammer (ÖVP) möchte die Sozialleistungen für Zuwander*innen kürzen und begründete dies folgendermaßen: „Man wollte nämlich eines nicht: Die Fehler der 60- und 70er-Jahre wiederholen, als sogenannte Gastarbeiter geholt wurden, diese dann aber wider Erwarten hierblieben, Integrationsproblem inklusive“ (URL 3; vgl. URL 4). Wiens ÖVP-Chef Karl Mahrer lud ein Video auf seinem Facebook Account hoch, auf welchem er den Brunnenmarkt in Wien besuchte. „Der Brunnenmarkt ist mit rund 170 Marktständen und 948 Metern der längste ständige Straßen-Detailmarkt Europas. Er ist der preisgünstigste Markt Wiens (...). Von Cafés, Bars und nahöstlicher Küche zu regionalen Lebensmitteln, Souvenirs und Designerprodukten reicht das breite Angebot“, schreibt die Stadt Wien (vgl. URL 5). Karl Mahrer schrieb über den Brunnenmarkt „Der Brunnenmarkt war einmal ein Wiener Wahrzeichen - heute ist alles anders“, da Syrer, Afghanen und Araber die Macht über den Brunnenmarkt übernommen hätten, wie er in dem Video berichtet (URL 6; vgl. URL 7).

Bis heute wird der Begriff „Migrant*in“ weiterhin in Bezug auf Fremdheit genutzt. Dabei muss österreichspezifisch eine rechtliche Komponente besonders beachtet werden: der Zugang zur Staatsbürger*innenschaft. In Österreich wird die Staatsbürger*innenschaft basierend auf dem Prinzip *ius sanguinis* festgelegt, was bedeutet, dass die Staatsbürger*innenschaft anhand von „Blut“, also von der nationalen Zugehörigkeit der Eltern vergeben wird. Demnach sind viele der in Österreich geborenen und aufgewachsenen Menschen *de facto* laut ihrem Pass keine Österreicher*innen, da ihre Eltern oder Großeltern (z.B. durch Gastarbeit oder durch Flucht)

⁴ Die Anführungszeichen werden in Bezug auf „Migrant*in“ immer dann verwendet, um stilistisch auf den stigmatisierenden Gehalt der Bezeichnung aufmerksam zu machen. Weiters möchte ich dadurch aufzeigen, dass sich die Diskriminierung gegen (vermeintliche) „Migrant*innen“ auch auf Personen bezieht, die selbst nie migriert sind, aber als fremd wahrgenommen werden.

selbst keine österreichische Staatsbürger*innenschaft haben und diese deshalb auch nicht an ihre Kinder weitergegeben werden konnte. Kurz gesagt: (offizielle, rechtliche) nationale Zugehörigkeit wird in Österreich vererbt. Die Staatsbürger*innenschaft anderweitig zu erwerben und damit dieses System zu durchbrechen, ist in Österreich ein besonders langwieriger und kostspieliger Prozess, der für viele Personen oftmals unleistbar ist (vgl. Strasser 2009: 21f.). Daher wird der Begriff „Migrant*in“ im alltäglichen Sprachgebrauch auch genutzt, um Personen zu beschreiben, die selbst nie migriert, sondern ebenfalls Österreicher*innen sind – nur nicht laut ihrem Pass (vgl. ebd.). Eine vorhandene Migrationsbiografie der Eltern oder Großeltern wird demnach ebenso vererbt, wie die Staatsbürger*innenschaft.

Dieses Kapitel zeigt auf, dass nicht nur viele Österreicher*innen, sondern Österreich per se eine lange Migrationsbiografie aufweist, die seit mehreren Jahrzehnten die Gesellschaft formt. Jedoch wird Migration weiterhin, vor allem in der Politik von Parteien wie der FPÖ und der ÖVP, nicht als ein normaler Prozess anerkannt. Damit einhergehend werden (vermeintliche) „Migrant*innen“ von jenen Parteien ebenfalls als „fremd“, von der Norm abweichend und als nicht-zugehörig assoziiert und stigmatisiert.

1.1.4 Balkanismus

Da ich in dieser Arbeit aufgrund meiner Zielgruppendefinierung oft die Bezeichnung „Balkanregion“ verwende, möchte ich diese zu Beginn definieren. Der Raum, der als Balkan bezeichnet und konstruiert wird, lässt sich geografisch nicht eindeutig definieren und abgrenzen, weshalb sich unterschiedliche Meinungen dazu finden lassen, welche Länder zur Balkanregion hinzugezählt werden können. Laut Sundhaussen (1999) umfasst die Region folgende Länder: „Bosnien-Herzegowina, Serbien (einschließlich des Kosovo-Gebiets, aber ohne die Wojwodina), Montenegro, Vardar-Makedonien, Bulgarien, die Dobrudscha, die europäische Türkei, Griechenland und Albanien“ (Sundhaussen 1999: 641). Der Alltagsdiskurs zeigt, dass Sundhaussens regionale Einschränkung einer engen Definition entspricht. Eine breite Definition der Balkanregion umfasst auch Slowenien, Kroatien und Rumänien, wie rezente Reiseführer veranschaulichen (vgl. Kirchner/Rieder 2019: 55; vgl. Geiss et al. 2019). Demnach kann der Balkan als geografischer Raum – weder im engen noch im breiten Verständnis – nicht mit Exjugoslawien gleichgesetzt werden. Wenn ich in der vorliegenden Masterarbeit die Bezeichnung „Balkanregion“ benutze, beziehe ich mich auf die breite Definition.

Wie bereits anfangs erwähnt, habe ich meine Zielgruppe nicht nur in Bezug auf die Bildungslaufbahn, sondern auch regional eingeschränkt. Ich habe mich für die Balkanregion entschieden, da u.a. durch die Rekrutierung von Gastarbeiter*innen in den 1960ern wie auch durch den Jugoslawienkrieg in den 1990ern viele Menschen aus der Balkanregion nach Österreich migriert sind. Seitdem stellen Personen, die migriert sind, sowie Personen mit Migrationsbiografie der zweiten und dritten Generation einen fixen Bestandteil der österreichischen Bevölkerung dar (vgl. Pranzl 2019: 27, 40f.). Dennoch sind jene Personen oftmals von institutioneller wie auch individueller Diskriminierung betroffen und werden mit „Fremdheit“ assoziiert (vgl. ebd.). Die Diskriminierungsformen gegen Personen aus der Balkanregion tragen einen speziellen Namen: Balkanismus⁵. Auf dieses theoretische Konzept werde ich nun eingehen.

Um „Balkanismus“ verstehen zu können, muss das Konzept des „Orientalismus“ kurz erläutert werden. Edward Said konzipierte die Theorie des „Orientalismus“ und benannte somit das Phänomen der Konstruktion und daraufhin der Abwertung des vermeintlichen „Orients“. Der Orient war „das Andere“, das unzivilisierte Gegenstück zum zivilisierten Westen (vgl. Brunnbauer: 2; vgl. Pranzl 2019: 17). Dieser Prozess des „Fremdmachens“/die Konstruktion von Fremdheit wird als *Othering* definiert: „Wenn das Eigene (oder das Selbst) das Fremde (oder das Andere) als anormal und durch ständige Wiederholung von bestimmten Charakteristiken ausschließt, spricht man von *Othering* in einfachster Form“ (Pranzl 2019: 15).

Maria Todorova (2009) griff das Konzept des Orientalismus auf und konzipierte den Balkanismus (vgl. Todorova 2009; vgl. Brunnbauer: 2; vgl. Pranzl 2019: 20). Das Konzept des Balkanismus definiert sich wie folgt: „Der Balkan als Raum ist von westlichen/europäischen Eliten und Medien erschaffen worden. Er wurde als ein Ort der Gewalt, Rückständigkeit und Unzivilisiertheit konstruiert, wodurch man sich selbst als friedlich, modern und zivilisiert beschreiben konnte“ (Pranzl 2019: 15). Dabei muss hervorgehoben werden, dass Todorova den Balkanismus nicht mit dem Orientalismus gleichsetzte und nicht nur den regionalen Fokus verschob. Sie fokussierte sich auf die Ambivalenz, die dem Konzept des Balkanismus unterliegt. Denn im Gegensatz zum „Orient“, der außerhalb Europas verortet wird, stellt der Balkan einen Teil Europas dar, woraus die Ambivalenz entsteht, die Todorova in ihrem Buch „Imagining the Balkans“ herausgearbeitet hat: der Balkan wurde als das Fremde im Eigenen konstruiert und durch ihm zugeschriebene Eigenschaften wie Unzivilisiertheit,

⁵ Um auf diese spezifische Diskriminierungsform aufmerksam zu machen, verwende ich in dieser Arbeit bewusst die Bezeichnung „Balkanregion“ zur Beschreibung des konstruierten geografischen Raumes.

Rückständigkeit, oder Gewalt stigmatisiert (vgl. Todorova 2009: 3ff.; vgl. Brunnbauer: 2; vgl. Pranzl 2019: 15, 20f.).

„Das zeigt sich auch darin, dass der Balkan oft mit Metaphern der ‚Brücke‘, des ‚Kreuzungspunktes zwischen Zivilisationen‘ verbunden wird, die andeuten, dass es sich beim Balkan um eine ‚halb europäisches, halb asiatische‘, um eine ‚halbzivilisierte‘, ‚halborientalische‘ Gegend handelt. Der Balkan wird als das nicht vollständige Eigene konstruiert, er repräsentiert ein Anderssein in und von Europa“ (Brunnbauer: 2)

Wie bereits anfangs erwähnt, erfahren Personen mit Migrationsbiografie vom Balkan in Österreich weiterhin Diskriminierung, die in enger Verbindung mit der Konstruktion und Stigmatisierung des Balkans gesehen werden muss. Pranzl, der sich mit dem Balkanismus in Österreich beschäftigt und journalistische Berichte analysiert, beschreibt, dass die Gastarbeiter*innen in den 1960er und 1970ern ambivalent wahrgenommen wurden. Einerseits herrschte ein stark paternalistisch geprägter Blick auf die Gastarbeiter*innen, der sie als brav, tüchtig und einfach beschrieb. Gleichzeitig wurden sie im Vergleich zu österreichischen Arbeiter*innen abgewertet und als schmutzig und rückständig definiert (vgl. Pranzl 2019: 40f.). Ende der 1980er, mit dem Aufstieg Jörg Haider und der FPÖ, stieg die Stigmatisierung und die rassistische Diskriminierung gegenüber den Gastarbeiter*innen an, die mittlerweile oftmals bereits fix migriert waren und demnach einen festen Bestandteil Österreichs darstellten. Sie wurden medial als „Asylant*innen“, „Ausländer*innen“, „Schmarotzer“ und Fremde diskutiert (vgl. Pranzl 2019: 41ff.). Wie bereits erwähnt, zeigt die Aussage des amtierenden Bundeskanzlers Karl Nehammer, dass die Gastarbeiter*innen auch in der hochrangigen politischen Landschaft weiterhin als „Fehler“ und „Integrationsproblem“ gesehen und medial stigmatisiert werden (vgl. URL 3; vgl. URL 4).

Journalist*innen wie Melisa Erkurt oder Alexandra Stanic wie auch Kolumnist*innen des BIBER-Magazins zeigen in Kolumnen wie auch in Instagramposts immer wieder auf, dass sie als Österreicher*innen mit Migrationsbiografie vom Balkan ebenfalls mit diesen Stereotypen konfrontiert werden und dass Balkanismus eine weiterhin vorherrschende spezifische Diskriminierungsstruktur darstellt (vgl. URL 8; URL 9; vgl. URL 10).

Das Konzept des Balkanismus, mit welchem die Konstruktionen von Fremdheit, wie auch die Stigmatisierung und Diskriminierung gegenüber Personen vom Balkan sichtbar gemacht werden, gewinnt in Österreich aufgrund seiner Migrationsgeschichte durch die Gastarbeiter*innenpolitik wie auch den Jugoslawienkrieg, an Bedeutung.

1.2 Das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit

Das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit stellt den spezifischen Kontext meiner Masterarbeit dar. Dieses Forschungsfeld ist in mehrerlei Hinsicht interdisziplinär geprägt. Das Thema der Bildungsungleichheit wird von mehreren Disziplinen (miteinander wie auch getrennt) innerhalb der Sozialwissenschaften behandelt: von der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Bildungswissenschaft wie auch von der Kultur- und Sozialanthropologie. Innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie beschäftigen sich ebenfalls verschiedene Subforschungsfelder mit dem Thema der Bildungsungleichheit; diese wird intersektional u.a. im Kontext von Gender, Migration und sozialer Herkunft betrachtet. In diesem Kapitel werde ich das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit näher beleuchten und dabei zentrale Forschungsinteressen wie auch -ergebnisse darstellen.

1.2.1 Forschungsinteresse

Ein zentrales Forschungsinteresse kann folgendermaßen vereinfacht beschrieben werden: die Forschung beschäftigt sich damit, Bildungsungleichheit festzustellen, zu hinterfragen, wie diese zustande kommt und welche spezifischen Faktoren dabei eine konstituierende Rolle spielen. Weiters liegt ein starker Fokus auf dem Faktor der Reproduktion von Bildungsungleichheit (vgl. Wegner/Dirim 2015: 11f.; vgl. Becker 2017: 89ff.; vgl. Wellgraf 2021; vgl. Lörz 2012: 302ff.; vgl. Kesselring/Leitner 2007: 90f.; vgl. Gerhartz-Reiter 2018: 523ff.; vgl. Lachmayr 2007: 108ff.; vgl. Ditton 2018: 157ff.; vgl. Erler 2007: 7ff.).

Da sich das Schulsystem in Deutschland und der Schweiz genauso wie in Österreich bereits nach der Volksschule das erste Mal in verschiedene weiterführende Schulen teilt (siehe Kapitel 2 für nähere Ausführungen) und damit im internationalen Vergleich Kinder sehr früh trennt und unterschiedlichen Schulformen zuweist, kann die deutschsprachige wissenschaftliche Literatur auf diese drei Länder angewandt werden (vgl. Breidenstein 2020: 296f.).

Um Bildungsungleichheit nachhaltig zu untersuchen, müssen erst gesellschaftliche Strukturen, die Ungleichheit generieren und reproduzieren, als solche erkannt werden. In der Forschung zur Bildungsungleichheit gilt die kritische Betrachtung der meritokratischen, also leistungsorientierten Gesellschaftsstruktur als Grundlage, um basierend darauf Ungleichheit wahrnehmen zu können. Bevor ich im weiteren Verlauf auf die zentralen Forschungsergebnisse der Bildungsungleichheitsforschung eingehen werde, werde ich das Konzept der Meritokratie erläutern.

1.2.1.1 Meritokratie

Meritokratie kann als eine Gesellschaftsform definiert werden, die sich an Leistung orientiert. Vereinfacht gesagt, wer gut/viel leistet, hat sich die jeweilige Belohnung verdient. Weiters werden meritokratische Strukturen durch ihre angebliche gerechte Bewertung legitimiert. Sie gehen davon aus, dass diese Gerechtigkeit dadurch hergestellt wird, dass jede Person dieselben Chancen hat. Im Kontext Schule wird argumentiert, dass Noten unabhängig von Geschlecht oder sozialer Herkunft vergeben werden und sich ausschließlich auf die singuläre Leistung der Schüler*innen beziehen und demnach als fair wahrgenommen werden (vgl. Mijs 2015: 17; vgl. Hadjar 2008: 44; vgl. Erler 2007: 8; vgl. Becker 2017: 90ff.).

Der Trugschluss eines meritokratischen Systems ist, dass de facto nicht jede Person – im Kontext der Schule nicht jedes Kind – dieselbe Ausgangsposition und dementsprechend nicht dieselben Ressourcen hat, um in der Schule erfolgreich zu sein. Aus diesem Grund wird das Prinzip der Meritokratie vor allem in der Beforschung von Ungleichheit im Schulsystem dafür kritisiert, dass (1) keine Leistungsgerechtigkeit entstehen kann, wenn es keine grundlegende Chancengerechtigkeit gibt und (2), dass eben diese fehlende Chancengerechtigkeit durch die vermeintlich faire Beurteilung von Leistung verschleiert wird (vgl. ebd.; vgl. Emmerich/Hormel 2013: 34f.).

Das Bildungssystem in seiner meritokratischen Struktur zu erkennen und diese als solche definieren zu können, stellt für meine Forschung eine wichtige Voraussetzung dar, da meine Partizipant*innen sowie ihre Erfahrungen in jene Struktur eingebettet waren.

1.2.2 Zentrale Erkenntnisse im Forschungsfeld der Bildungsungleichheit

Im folgenden Kapitel werde ich die zentralen Forschungsergebnisse darstellen und zusammenfassen, die sich in der Bandbreite der wissenschaftlichen Literatur in Bezug auf Bildungsungleichheit immer wiederholen. Dabei möchte ich vorwegnehmen, dass der Grundtonus der meisten Forschungen jener ist, der Frage nachzugehen, weshalb Schüler*innen es nicht schaffen, einen (gesellschaftlich gesehen) erfolgreichen Bildungsweg zurückzulegen und Begründungen dafür zu liefern. Der Fokus darauf, warum es Schüler*innen trotz der Hürden schaffen, ergo erfolgreiche Bildungswege verkörpern, bleibt oftmals aus.

1.2.2.1 Die Bildungsexpansion

Die Ausgangslage der Bildungsexpansion wird in der Literatur als ein struktureller Einflussfaktor von Bildungsungleichheit wahrgenommen. Unter der Bildungsexpansion wird ein internationaler Prozess verstanden, der in den 1970er Jahren einsetzte und bei welchem der

Bildungszugang innerhalb der Gesellschaft ausgeweitet wurde. Jedoch wurde nicht nur der Zugang zur Bildung ausgeweitet, sondern basierend darauf auch der Anspruch, die Schule und im besten Fall ein Studium zu absolvieren. Während früher schulische und/oder akademische Bildung keine notwendige Voraussetzung am Arbeitsmarkt darstellte, hat sich das durch die Bildungsexpansion stark verändert. Nun haben zwar immer mehr Personen einen Schulabschluss oder ein abgeschlossenes Studium, aber gleichzeitig verengen sich die dadurch eröffneten Zugänge (vgl. Bremer 2016: 71; vgl. Becker 2017: 89f.; vgl. Wellgraf 2021: 102f.; vgl. Erler 2007: 45f.; vgl. Lörz 2012: 302; vgl. Becker/Hadjar 2017: 34f., 51; vgl. Hadjar 2008: 47f.). Während früher die Matura in Österreich als ein angesehener Bildungsabschluss galt, wird heutzutage mindestens ein Bachelorabschluss oder ein Masterabschluss verlangt, um den Zugang zu Mehrverdiener*innenberufen zu erhalten (vgl. Wellgraf 2021: 102f.).

„Einfache Zertifikate werden dadurch zu einem Ausschlusskriterium, sie erscheinen vermehrt als individuell zu verantwortende Kompetenzdefizite. Ein geringer formaler Bildungsgrad wird zu einem Stigma. Dies führt zu einem Diskreditierungsmechanismus, in dessen Folge Hauptschüler*innen die Ausbildungsreife abgesprochen wird, wodurch letztlich sogar vorhandene Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben“ (Wellgraf 2021: 102f.)

Das bedeutet im Umkehrschluss auch, dass die Bildungsungleichheit nicht durch die Bildungsexpansion entstand, sondern bereits davor wirksam war. Früher war der reine Zugang zu Bildung per se ungleich, weshalb viele Personen keine allgemeine Schulbildung oder akademische Laufbahn vorweisen konnten. Heutzutage ist der Zugang zu Bildungserfolg und den damit einhergehenden benötigten Ressourcen ungleich (vgl. Becker 2017: 89f.; vgl. Wellgraf 2021: 102f.; vgl. Erler 2007: 45f.; vgl. Lörz 2012: 302; vgl. Becker/Hadjar 2017: 34f., 51; vgl. Hadjar 2008: 47f.). „So sind trotz Schulpflicht, Massenbildung, Bildungsreformen und Bildungsexpansionen der Zugang zu höherer Bildung und Erwerb anerkannter Bildungsabschlüsse nicht für alle Sozialgruppen in gleichem Maße möglich“ (Becker 2017: 89f.). Im Zuge der Bildungsexpansion hat auch die meritokratische Gesellschaftsstruktur eine Stärkung erfahren. Nun, da der Zugang zu Bildung vermeintlich für alle gleich sei – unabhängig von ökonomischen Ressourcen, Geschlecht oder Herkunft –, läge es am Individuum, diese Chance zu nutzen. Wenn Personen versagen und infolgedessen mit keinen oder nur niedrigen Bildungszertifikaten ein weniger erfolgreiches Leben bestreiten, seien sie selbst schuld (vgl. Erler 2007: 45f.; vgl. Becker/Hadjar 2017: 34f., 51).

Für die vorliegende Masterarbeit erweist es sich als wichtig, die Bildungsexpansion als eine historische Entwicklung zu betrachten, die reelle Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn von Individuen hat, da, wie eben beschrieben, Bildung zwar nun für alle zugänglich ist, aber demnach auch gesellschaftlicher Erfolg vorrangig mit höheren Bildungszertifikaten erlangt werden kann.

1.2.2.2 Soziale Herkunft als Risikofaktor für Bildungsungleichheit

Ein zentrales Ergebnis der Forschungen zu Bildungsungleichheit ist die Offenlegung des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Bildungsweg. Unter „sozialer Herkunft“ versteht man die Rahmenbedingungen unter denen Kinder aufwachsen und die beispielsweise durch den Bildungsgrad der Eltern oder ökonomische Ressourcen beeinflusst werden (vgl. Erler 2007: 40f.; vgl. Bayer/Wohlking 2017: 170; vgl. Lörz 2012: 302; vgl. Becker 2017: 89f.; vgl. Fereidooni 2011: 125). Bourdieu bezeichnet die soziale Herkunft auch als Habitus – ein Konzept, auf welches ich im späteren Verlauf des Kapitels noch näher eingehen werde.

„Das Schul- und Unterrichtssystem reproduziert, vermittelt und bewertet eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur, es orientiert sich an den herrschenden Normen und Idealen. Jeder Mensch weiß aus eigener Erfahrung, dass klassische Musik und Schlager, abstrakte Kunst und Kitsch, sprachliches Ausdrucksvermögen und sportliches Können unterschiedlich bewertet und eindeutig zugewiesen werden. (...) Je nach sozialer Herkunft bringen SchülerInnen und Studierende unterschiedliche Erfahrungen mit. Diejenigen SchülerInnen, die durch ihr soziales Umfeld die gewünschte (legitime) bürgerliche Kultur von klein auf kennen, haben einen Vorsprung gegenüber jenen, die die Kultur von Grund auf erlernen müssen. Dieses Handicap besteht auf verschiedensten Ebenen; es kommt darauf an, ob zu Hause Dialekt oder Hochsprache gesprochen wird, ob AkademikerInnen in der Familie vor allem als Respektspersonen einer anderen sozialen Welt erlebt werden oder welche kulturellen Vorlieben in der sozialen Umgebung üblich sind. SchülerInnen müssen, um akzeptiert zu werden, erst die Codes lernen, die von der Schule erwünscht sind. In der Weise wie das Bildungssystem ungleiche SchülerInnen mit denselben Mitteln bewertet (benotet), verschleiert es ihre unterschiedlichen Voraussetzungen“ (Erler 2007: 40f.)

Wie bereits beschrieben, wurde Bildung durch die Bildungsexpansion zwar für alle zugänglich gemacht, dennoch werden erfolgreiche Bildungswege weiterhin anhand meritokratischer Beurteilungskriterien ermöglicht – oder auch nicht. Die Forschung zu Bildungsungleichheit kommt zu dem Schluss, dass die Schule sich weiterhin an den Ressourcen der Mittelschicht

orientiert und daher die „falsche“ soziale Herkunft einen Risikofaktor für Bildungserfolg darstellt. Basierend auf dem vorherrschenden meritokratischen System und der vermeintlichen Chancengleichheit werden die Schüler*innen dennoch selbst für ihre Versäumnisse verantwortlich gemacht. Anhand dieses Verschleierungsmechanismus des Bildungswesens werden gesellschaftliche Differenzen reproduziert und legitimiert (vgl. Erler 2007: 39; vgl. Becker/Schulze 2013: 6; vgl. Lörz 2012: 302; vgl. Wegner/Dirim 2015: 14; vgl. Solga 2005: 137f.; vgl. Kesselring/Leitner 2007: 91f.; vgl. Becker 2017: 89ff.; vgl. Bayer/Wohlkinger 2017: 170).

Die soziale Herkunft als Risikofaktor für Bildungsungleichheit aufzudecken, stellt für mich die mitunter wichtigste Erkenntnis innerhalb der Forschung zu Bildungsungleichheit dar. Anhand dieser Erkenntnis können weitere Forschungen aufbauen und in diesem Zuge kann das meritokratische Bildungssystem, wie auch dessen postulierte Fairness, kritisiert und in Erklärungsnot gebracht werden.

1.2.2.3 Migrationsbiografie als potenzieller Risikofaktor für Bildungsungleichheit

Obwohl das (Nicht-)Vorhandensein einer Migrationsbiografie Teil der sozialen Herkunft eines Menschen ist, möchte ich sie aufgrund ihrer spezifischen Betrachtung innerhalb der Forschung zu Bildungsungleichheit hervorheben.

Migration wird zu einem besonders spannenden Faktor in der Beschäftigung mit Bildungsungleichheit, da sich zwei Ergebnisse gegenüberstehen: Es lässt sich feststellen, dass Schüler*innen mit Migrationsbiografie seltener Bildungsabschlüsse erwerben. Gleichzeitig kommt aber die Frage auf, weshalb sich der Faktor Migration strukturierend verhält, da bereits der Einfluss der sozialen Herkunft und die Benachteiligung von Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten – unabhängig von einer Migrationsbiografie – herausgearbeitet wurde (vgl. El-Mafaalani 2017: 709; vgl. Barz 2011: 9). Dieser Frage werde ich in diesem Kapitel näher auf den Grund gehen.

„Bildungsprozesse gestalten sich im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. In einer Migrationsgesellschaft haben wir es mit besonderen Verhältnissen zu tun, mit zunehmender finanziell-materieller Ungleichverteilung (...), Ungerechtigkeiten in Geschlechterverhältnissen, einer schulleistungsorientierten Bildungsforschung, mit hegemonialen Diskursen, Rassismus, normativen Erwartungen und Ansprüchen an die ‚Anderen‘, ungleich verlaufenden Interaktions- und Kommunikationsverhältnissen, die Menschen voneinander teilenden dualen

Subjektkonstituierungs- und Subjektbildungsprozessen“ (vgl. Castro Varela 2014 zit. nach Yildiz 2016: 87)

Dieses Zitat spricht bereits die Wechselwirkung mehrerer Faktoren an. Personen mit Migrationsbiografie haben oftmals weniger finanzielle Ressourcen zur Verfügung. An dieser Stelle möchte ich betonen, dass Personen mit Migrationsbiografie keineswegs eine homogene Gruppe darstellen, deren Ressourcen hier verallgemeinert werden können oder sollen. Dennoch gibt es Belege dafür, dass Personen mit Migrationsbiografie oftmals tendenziell ökonomisch schlechter gestellt sind (vgl. Hoops/Barz 2016: 127).

Ein im Zitat angesprochener, migrationsspezifischer Faktor ist jener der (institutionellen) Diskriminierung, der möglicherweise im Umgang mit Schüler*innen wirksam wird. Beispielsweise deuten die Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiografie an Hauptschulen und die Unterrepräsentation an Gymnasien auf institutionelle Diskriminierung hin (vgl. Ceri 2008: 58). In Verbindung mit der eben angesprochenen Überrepräsentation von Personen mit Migrationsbiografie als geringverdienende Positionen, stellt sich hier auch die Frage – was war zuerst? Die Henne, das Ei, oder die institutionelle Diskriminierung?

Wie bereits in Kapitel 1.1.3 zur Migrationsforschung und in Kapitel 1.1.4 zu Balkanismus beschrieben, ist die Stigmatisierung von Migration, wie auch von (vermeintlichen) Migrant*innen per se in Österreich spätestens seit den 1990er Jahren ein politisches Dauerthema. Verschiedene wissenschaftliche Befunde weisen auch auf direkte Diskriminierung innerhalb des Schulsystems hin. Sadjed und Stöger (2007) führten beispielsweise Interviews mit Jugendlichen mit Migrationsbiografie in Wien und Linz:

„Drei Jugendliche berichten über offenen Rassismus und Mobbing seitens ihrer MitschülerInnen. In den Aussagen der SchülerInnen spiegeln sich hegemoniale Vorurteile des ‚Überfremdungsdiskurses‘ wider. Neben der Forderung, sich anzupassen und Deutsch zu sprechen, wird Migration als eine Gefahr für das Einwanderungsland artikuliert. MigrantInnen werden als schmutzig und auf Grund ihrer finanziellen Situation als anpassungsunfähig konstruiert“ (Sadjed/Stöger 2007: 225f.)

Auch aktuellere Befunde, wie der ZARA Rassismus Report 2021 oder der Jahresbericht 2021 der Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB), wie auch diverse journalistische Beiträge berichten weiterhin von Diskriminierung im Bildungswesen (vgl. URL 10).

Die verschiedenen Forschungsergebnisse, die sich mit migrationsspezifischer Ungleichheit befassen, zeigen aber auch auf, dass es aufgrund der Heterogenität und Diversität von Personen mit Migrationsbiografie – sowohl innerhalb als auch zwischen regionalen Zugehörigkeiten – schwierig ist, v.a. quantitativ Befunde zu liefern, die den Status quo eindeutig aufzeigen. An dieser Stelle erlangt die kultur- und sozialanthropologische Forschung eine besondere Bedeutung, da sie nicht den Anspruch stellt, messbare Wahrheiten zu erzeugen, sondern anhand von vorrangig qualitativen Arbeiten die Lebensrealität von Individuen abbildet, mittels derer strukturelle Gegebenheiten sichtbar gemacht werden können.

1.2.2.4 Bildungsaspirationen und die Rolle der Eltern

Zuletzt möchte ich auf die Bildungsaspirationen und die Rolle der Eltern eingehen, da dieser Thematik innerhalb der Forschung zu Bildungsungleichheit besonders viel Relevanz zugeschrieben wird. Unter Bildungsaspiration wird der Wille bzw. das Streben nach guter Bildung/einem erfolgreichen Bildungsweg verstanden. Da Schüler*innen v.a. im Volksschulalter noch zu klein sind, um auf ihre zukünftige Bildungskarriere zu blicken, nehmen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle ein.

Ein zentrales Forschungsergebnis ist, dass die Bildungsaspirationen der Eltern einen direkten Einfluss auf den Bildungsweg der Schüler*innen haben. Wenn Eltern hohe Anforderungen an ihre Kinder stellen und dementsprechend darauf achten, dass die Kinder einen gesellschaftlich angesehenen Bildungsweg einschlagen – beispielsweise Matura an einem Gymnasium und ein darauffolgendes Studium – wirkt sich das meist direkt auf die Kinder aus (vgl. Ceri 2008: 51; vgl. Fereidooni 2011: 128; vgl. Tepecik 2010: 258).

Wie bereits eingangs erwähnt, richtet sich der Fokus der Forschung zu Bildungsungleichheit auf das Erforschen dessen, aus welchen Gründen Schüler*innen keinen erfolgreichen Bildungsweg einschlagen. Die fehlenden Bildungsaspirationen der Eltern werden als ein zentraler Grund angesehen. Niedrige Bildungsaspirationen wurden vor allem beobachtet, wenn Eltern in (höherer) Schulbildung keinen Sinn gesehen haben und den Kindern nahelegten, eine Berufsausbildung anzustreben und arbeiten zu gehen. Niedrige Bildungsaspirationen wurden vorrangig bei Familien mit niedrigen sozioökonomischen Ressourcen wahrgenommen, denn ein langer Bildungsweg kostet die Familie auch über einen längeren Zeitraum mehr Geld. Ein früherer Berufseinstieg des Kindes kann beispielsweise eine früher einsetzende finanzielle Unterstützung darstellen. Außerdem wurde Bildungsverdrossenheit oft bei Personen festgestellt, die innerhalb des Systems negative Erfahrungen aufgrund ihrer bildungsfernen sozialen Herkunft gemacht haben (vgl. Fereidooni 2011: 125ff.; vgl. Hillmert 2008: 85f.).

Wenn Bildungsaspirationen vorhanden sind, können diese aber nicht mit Unterstützung bzw. den Ressourcen zur Unterstützung der Kinder seitens der Eltern gleichgesetzt werden. Es kann sein, dass aufgrund fehlender ökonomischer Ressourcen beispielsweise kein eigenes Zimmer bzw. kein ruhiger Lernort zur Verfügung steht oder bei Bedarf keine Nachhilfe gezahlt werden kann. Migrationsspezifisch kann es vorkommen, dass die Eltern aufgrund ungenügender Zweitsprachkenntnisse die Kinder nicht bei der Hausübung unterstützen oder sie nicht durch das komplexe Schulsystem navigieren können. Wissenschaftliche Befunde wie auch persönliche Erfahrungen zeigen auf, dass überaus hohe Bildungsaspirationen ebenfalls bei Familien mit Migrationsbiografie auftreten können (vgl. Relikowski et al. 2012: 111ff.; vgl. URL 11; vgl. Tepecik 2010: 258f.; vgl. Gilliam 2023: 5, 16f.).

„Eine weitere Motivation und ein weiterer Anstoß für den Bildungserfolg bilden die Erfahrungen der Eltern in der Migration. Neben den belastenden Arbeitsbedingungen als ArbeiterInnen erhalten die erlebten Diskriminierungen und Benachteiligungen im Kontext von Leben und Arbeiten in der Migration eine besondere Stellung. Vielfältige Einschränkungen, Exklusionen sowie Diskriminierungen beziehen sich sowohl auf die Ebene der ethnischen Zugehörigkeit als auch auf ihren Arbeiterstatus, wobei häufig mehrere Kategorien (soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Religion) auf die MigrantInnen als diskriminierend einwirk(t)en. (...) Die Eltern tradieren nicht nur die Bildungsaufträge an ihre Kinder, sondern gleichzeitig auch die Erfahrungen von Einschränkungen, Benachteiligungen und die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert waren“ (Tepecik 2010: 258f.)

Tepecik stellt dar, dass die hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationsbiografie intersektional betrachtet werden müssen. Denn neben dem Wunsch, den eigenen Kindern zu ermöglichen, aus der Arbeiter*innenposition aufzusteigen, ist ein Antriebsfaktor der hohen Bildungsaspirationen, den Kindern zusätzliche Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Migrationsbiografie und ihrer Verschränkung und Wechselwirkung mit der sozialen Herkunft ersparen zu können (vgl. ebd.). Gilliam (2023) bestätigt diesen Tatbestand auch 13 Jahre später durch ihre Forschung in Dänemark, bei welcher sie Erziehungsstrategien von Eltern untersuchte, die Migrant*innen zweiter Generation sind. Dabei beobachtete Gilliam, dass jene Eltern durch sogenanntes „intensive minority parenting“ (Gilliam 2023) versuchen, ihre Kinder vor ihren eigenen Erfahrungen zu schützen:

„Habituated through a racialised minority position in Danish schools and societies, second generation minority Danish parents’ ‘intensive minority parenting’ – their

surveillance, hyper-vigilance, worried choices of schools, engagement in school and guidance of other minority parents – is rather concerned with navigating, averting and avoiding stigma, pitfalls, imagined antagonists and severe consequences – and establishing a tolerable present and future for their children” (Gilliam 2023: 17)

Sowohl Tepecik als auch Gilliam zeigen auf, dass die migrationsspezifischen biografischen Erfahrungen der Eltern den Kindern durch Erziehungsstrategien, beispielsweise in Form von hohen Bildungsaspirationen, weitervererbt werden, da diese wiederum die jeweiligen Bildungserfahrungen der Kinder determinieren.

1.3 Die wichtigsten theoretischen Konzepte

Die bisherigen Kapitel haben sich mit der anthropologischen Einbettung wie auch mit dem Forschungsfeld der Bildungsungleichheit auseinandergesetzt und anhand dessen die Rahmenbedingungen beschrieben, unter denen meine empirische Forschung stattgefunden hat. Außerdem habe ich die wichtigsten Erkenntnisse des Forschungsfeldes der Bildungsungleichheit dargestellt.

Nun werde ich auf die wichtigsten theoretischen Konzepte eingehen, die für die spätere Darstellung und Analyse meiner Ergebnisse relevant sein werden. Die folgenden theoretischen Konzepte können herangezogen werden, um die zuvor dargestellten Erkenntnisse in Bezug auf Bildungsungleichheit zu begreifen. In Bezug auf die vorliegende Masterarbeit werde ich diese Konzepte in meiner späteren Analyse heranziehen, um meine Erkenntnisse anhand dessen in das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit einzubetten.

Zu Beginn werde ich auf Bourdieus Konzept des Habitus und der Kapitalsorten (Bourdieu 1983) eingehen. Im Anschluss wird der Begriff „Habitustransformation“ (El-Mafaalani 2017) erklärt. Zuletzt werde ich die Konzepte *funds of identity* (Esteban-Guitart/Moll 2014) und *educated person* (Levinson/Holland 1996) erläutern.

1.3.1 Bourdieus Habitus und die Kapitalformen

Pierre Bourdieu, 1930 – 2022, war ein französischer Soziologe, dessen Werke und Theorien sich darauf fokussierten, Ungleichheiten und Machtverhältnisse aufzudecken und zu erklären. Zu seinen prominentesten Konzepten zählen der „Habitus“ und die „Kapitalsorten“ (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 9, 233ff.). Obwohl Bourdieu viele seiner wichtigen Werke in den 1970er, 1980er Jahren publizierte, werden seine Konzepte auch heutzutage, rund 50 Jahre später, weiterhin herangezogen. Dabei dienen sie Wissenschaftler*innen als Orientierungsgrundlage bei der Beschäftigung mit gesellschaftlicher Ungleichheit.

Der Habitus stellt den Kern von Bourdieus Arbeit dar und kann als eine andere Bezeichnung für den bereits öfter verwendeten Begriff „soziale Herkunft“ gesehen werden. Der Habitus eines Menschen fasst sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene die Geschichte und die soziale Einbettung eines Menschen zusammen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 89; vgl. Bourdieu 1983: 183). „Im allgemeinsten Sinne ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint“ (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 89). Bourdieu erfasst die individuelle Einbettung eines Menschen innerhalb des jeweiligen sozialen Kontextes folgendermaßen: „Die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte“ (Bourdieu 1983: 183). Das bedeutet, dass wir Menschen auf der Mikroebene sowohl von unserer unmittelbaren Umgebung (Familie, Freund*innen) und den damit einhergehenden verfügbaren Ressourcen geprägt sind. Auf einer Mesoebene werden wir beispielsweise durch das Land, in dem wir aufwachsen, wie auch ggf. von präsenten Traditionen geprägt. Auf einer Makroebene beeinflussen uns auch Tatbestände wie unser Phänotyp oder unser Geschlecht und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Privilegien oder Abwertungen, die wir erfahren. Auch globale Zugehörigkeiten wie etwa, ob wir in einem Land des globalen Südens oder des globalen Nordens aufgewachsen sind, nehmen (unsichtbar) Einfluss auf unser individuelles Sein. All diese Aspekte und verschiedenen Ebenen fasst der Habitus zusammen.

Die verschiedenen Einflüsse, die innerhalb des Habitus wirken, benennt Bourdieu als Kapitalformen (vgl. Bourdieu 1983: 185ff.). Vereinfacht gesagt, stellen die unterschiedlichen Kapitalformen verschiedene Ressourcen dar, die von dem Individuum abgeschöpft und genutzt werden können, um sich Vorteile zu erschaffen. Diese Ressourcen, so vorhanden, können auch als Privilegien definiert werden. In den folgenden Kapiteln werde ich die unterschiedlichen Kapitalformen erläutern: ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital und symbolisches Kapital (vgl. ebd.).

„Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts (...)“ (Bourdieu 1983: 185). Das bedeutet, dass alle Formen von materiellem Besitz ebenfalls zu der Dimension des ökonomischen Kapitals dazugezählt werden müssen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 129). Nachdem Zugänge zu lebensnotwendigen Gütern, wie Nahrung, Kleidung, Wohnraum oder Bildung durch Geld und Einkommen strukturiert werden, zählt Bourdieu das ökonomische Kapital zu den wichtigsten Kapitalsorten. Das ökonomische Kapital hat in der Beschäftigung mit dem Forschungsfeld der Bildungsungleichheit bereits viel Raum eingenommen. Die

wissenschaftlichen Befunde zu Bildungsungleichheit führen den ungleichen Zugang zu tatsächlicher Chancengleichheit auf ungleiche finanzielle Ressourcen zurück, da diese einen enormen Einfluss auf die anderen Lebensbereiche haben. Die finanziellen Ressourcen bestimmen beispielsweise, ob ein Kind ein eigenes Zimmer zum Lernen hat oder ob Nachhilfe bezahlt werden kann. Weiters bestimmt das ökonomische Kapital, ob Kinder bildungsnahe Inhalte vermittelt bekommen können, wie beispielsweise durch den Besitz von Büchern oder den Besuch von Museen oder Theater (vgl. Bourdieu 1983: 183ff.).

Das kulturelle Kapital wird in die folgenden drei Untergruppen unterteilt: (1) objektiviertes kulturelles Kapital, (2) inkorporiertes kulturelles Kapital und (3) institutionalisiertes kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983: 185ff.). (1) Das objektivierte kulturelle Kapital drückt sich – wie der Name schon sagt – durch den Besitz von kulturellen Objekten aus, die anhand von ökonomischem Kapital erworben werden können. Dazu zählen beispielsweise Bücher, Instrumente oder Kunstwerke (vgl. ebd.: 188f.; vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 129). (2) Das inkorporierte kulturelle Kapital wird als die „kulturellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums“ definiert (Fuchs-Heinritz/König 2014: 130). Hier rückt das Individuum in den Vordergrund, da diese Fähigkeiten nur individuell erworben werden können. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu 1983: 187). Weiters beschreibt Bourdieu, dass, in Bezug auf das inkorporierte kulturelle Kapital, welches oftmals durch Bildung angeeignet wird, die soziale Herkunft der Person besonders beachtet werden muss:

„Auch die Primärerziehung in der Familie muss in Rechnung gestellt werden, und zwar je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muss“ (Bourdieu 1983: 186f.)

Bourdieu beschreibt hier konkret, dass sich eine bildungsnahe oder bildungsferne soziale Herkunft direkt auf die einzusetzende Zeit und Energie auswirkt, die das Individuum zur Verinnerlichung von kulturellem Kapital benötigt. Weiters spielt auch beim inkorporierten kulturellen Kapital das ökonomische Kapital eine wichtige Rolle, da die gesellschaftliche Schichtzugehörigkeit einen erheblichen Einfluss darauf haben kann, ob beispielsweise das Erlernen von Sprachen oder eines Musikinstrumentes gefördert wird (vgl. Bourdieu 1983: 188). (3) Das institutionelle kulturelle Kapital drückt sich durch die Vergabe von Zertifikaten

innerhalb des Bildungssystems aus. „Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (Bourdieu 1983: 90). Zu dem institutionellen kulturellen Kapital zählen daher beispielsweise das Maturazeugnis oder ein verliehener Bildungstitel nach der Absolvierung einer akademischen Bildungslaufbahn (vgl. Bourdieu 1983: 189f.).

Das soziale Kapital beschreibt die möglichen Ressourcen, die ein Individuum aus dem eigenen sozialen Umfeld beziehen kann. Diese Ressourcen drücken sich in dieser Kategorie durch andere Menschen aus und schließen Familienverbände, Freundschaften, Arbeitskolleg*innen wie auch Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen oder Organisationen mit ein (vgl. Bourdieu 183: 190ff.). Das soziale Kapital drückt sich beispielsweise durch die „Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen, sich durchzusetzen“ aus (Fuchs-Heinritz/König 2014: 133). Das soziale Kapital steht in engem Zusammenhang mit dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital, da diese das eigene soziale Umfeld beeinflussen. Beispielsweise haben Akademiker*innen potenziell ein anderes soziales Umfeld als Arbeiter*innen. In Bezug auf den Bildungsweg lässt sich die folgende Spirale beobachten: das soziale Umfeld und dessen Ressourcen bedingen den Bildungsweg eines Kindes. Beispielsweise besuchen Kinder von Akademiker*innen-Eltern überproportional Gymnasien und im späteren Verlauf Universitäten. Der eigene Bildungsweg beeinflusst wiederum das eigene soziale Umfeld, das dadurch entsteht (vgl. Bourdieu 1983: 190ff.; vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 133; vgl. Hönig 2017: 17f.).

„i) je höher das kulturelle und ökonomische Kapital eines Akteurs, umso höher das soziale Kapital, ii) soziales Kapital hat einen Multiplikatoreffekt auf das kulturelle und ökonomische Kapital eines Akteurs und iii) soziales Kapital trägt zur Reproduktion bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bei“ (Hönig 2017: 18)

Dadurch entsteht einerseits die Reproduktion des sozialen Umfeldes, wie auch Homogenität innerhalb des sozialen Umfeldes, da die Mitglieder einer sozialen Gruppe meist ähnliche Zugänge zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen innehaben (vgl. Hönig 2017: 17).

Aus dem Zusammenspiel des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals entsteht symbolisches Kapital. Das symbolische Kapital zeichnet sich durch seine unsichtbare Wirkmacht aus, „d.h., seine wahre Natur als Kapital wird verkannt und es wird stattdessen als

legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt“ (Bourdieu 1983: 187). „Das symbolische Kapital besteht aus den Chancen, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen und zu erhalten“ (Fuchs-Heinritz/König 2014: 135). Soziale Anerkennung und der Zugang zu Chancen kann auf das kulturelle Kapital, beispielsweise aufgrund von hoch angesehenen Bildungsabschlüssen, zurückgeführt werden. Hoch angesehene Bildungsabschlüsse führen wiederum zur Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen. Das ökonomische Kapital stellt die wichtigste Ausgangsressource dar, da die anderen Kapitalsorten in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zu ihr stehen. Welche Bildungsabschlüsse oder welche sozialen Gruppen und deren Eigenschaften als angesehen bewertet und mit Prestige belohnt werden, bestimmt das gesellschaftliche System. Diesen Tatbestand definiert Bourdieu als symbolische Gewalt (vgl. ebd.: 135ff., 168; vgl. Bourdieu 1983: 187).

1.3.2 Habitustransformation

Nun wurden bereits der Habitus und die Kapitalformen beschrieben. Ein zentraler Befund in diesem Kontext ist die Habitusreproduktion. Anhand des Zusammenspiels der verschiedenen Kapitalformen wurde ersichtlich, dass der Habitus und die damit einhergehenden Ressourcen und Zugänge sich meist reproduzieren und dafür sorgen, dass Personen Mitglieder derselben sozialen Gruppe bleiben. So wie Bildung und Staatsbürger*innenschaft vererbt werden, könnte behauptet werden, dass auch der Habitus vererbt wird.

Dessen ist oft so, aber nicht immer. Wenn Individuen diese Kapitalspirale wie auch die damit einhergehende Habitusreproduktion durchbrechen und sich dadurch ihr Habitus ändert, wird das als Habitustransformation bezeichnet. „Die Transformation der Lebensverhältnisse (sozialer Aufstieg) geht einher mit einer Transformation der sozialen Praxis und des Habitus“ (El-Mafaalani 2017: 711f.). Die Beschäftigung mit Habitustransformationen findet eine besondere Beachtung bei Personen, die mit Hilfe von Bildung aus der Position der Arbeiter*in mit Hilfe von Bildung in den Kreis der Akademiker*innen aufsteigen (vgl. Tepecik 2010: 258f.; vgl. El-Mafaalani 2017). Das bedeutet, dass der Erwerb von „neuem“ kulturellem Kapital in Form von akademischen Bildungstiteln den sozialen Aufstieg ermöglichen kann. Gleichzeitig hat diese Arbeit bereits umfangreich dargestellt, dass das Bildungswesen die Leistung aller Personen, unabhängig von ihren Ressourcen, gleich bewerten möchte. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass Personen, die trotz fehlender bildungsnaher Ressourcen einen akademischen Bildungsweg gehen, potenziell mehr leisten müssen, um ihre Kapitaldefizite auszugleichen.

1.3.3 *Funds of Identity*

Ein weiteres wichtiges Konzept innerhalb der Bildungsforschung ist das Konzept der *funds of identity*, welches in enger Verbindung mit dem eben besprochenen Habitus steht.

Das Konzept der *funds of identity* stellt eine Erweiterung des Konzeptes *funds of knowledge* dar. *Funds of knowledge* kann als Wissensbestand übersetzt werden, den jede Person mitbringt und der von unserem Habitus und unseren Kapitalsorten geprägt ist. Nun habe ich bereits erläutert, dass sich die Forschung zur Bildungsungleichheit damit beschäftigt, dass ein bildungsnaher Wissensbestand meist zu Bildungserfolg führt, während ein bildungsferner Wissensbestand Bildungserfolg verhindert oder zumindest erschwert. Das Konzept der *funds of knowledge* möchte diese Defizitorientierung und die negative Stigmatisierung von vermeintlich bildungsfernen Wissensbeständen aufbrechen und plädiert dafür, dass auch Kinder aus bildungsfernen Familien im familiären Kontext wertvolle Bildung erfahren und demnach einen schätzenswerten Bildungsbestand mitbringen, welcher aber oftmals im Schulsystem nicht als bildungsnah anerkannt wird (vgl. Rios-Aguilar et al. 2011: 170ff.; Esteban-Guitart/Moll 2014: 43ff.):

“The funds of knowledge approach is based on a simple premise: regardless of any socioeconomical and sociocultural ‚deficit‘ that people may or may not have all families accumulate bodies of beliefs, ideas, skills, and abilities based on their experiences (in areas such as their occupation or their religion)” (Esteban-Guitart/Moll 2014: 43)

Beispiele dafür wären Selbstständigkeit, Resilienz oder auch Verantwortungsbewusstsein, die durch alltägliche Aufgaben wie die Unterstützung der Eltern bei Amtswegen, Unterstützung im Haushalt, das Kümern um die Geschwister oder auch der Umgang mit begrenzten Ressourcen entstehen können (vgl. Andrews/Yee 2006: 444; vgl. Bozay 2016: 290ff.; vgl. Laureau 2011: 245).

Das Konzept der *funds of identity* geht einen Schritt weiter und besagt, dass die spezifischen funds of knowledge, die ein Kind entwickelt und mit sich trägt, die eigene Identität prägen und sich Personen auch darüber definieren.

„Funds of knowledge are repositories of identity to which people have access. Consequently, the funds of knowledge are funds of identity when people use them to define themselves. Specifically, what we understand by funds of identity are historically accumulated, culturally developed, and socially distributed resources that are essential

for people's self-definition, selfexpression, and self-understanding”
(Esteban-Guitart/Moll 2014: 37)

Diese *funds of identity* können weiters als „a set of resources or box of tools and signs“ (Esteban-Guitart/Moll 2014: 37) verstanden werden, auf die Menschen im Laufe ihres Lebens ständig zurückgreifen.

1.3.4 The Educated Person

Die Bildungsanthropolog*innen Bradley Levinson und Dorothy Holland etablierten 1996 das Konzept der *educated person*, welches als Hilfswerkzeug genutzt werden kann, um Bildung in all ihren Facetten zu betrachten. „(...) anthropologists recognize all societies as providing some kind of training and some set of criteria by which members can be identified as more, or less, knowledgeable” (Levinson/Holland 1996: 2). Mithilfe des Konzepts *educated person* kann die Bedeutung und die Definition von Bildung kritisch hinterfragt werden: Wer gilt als gebildet und weshalb?

„Oft wird, in Europa und anderswo, eine ausgedehnte formale Bildung als Voraussetzung dafür gesehen, als ‚gebildet‘ zu gelten. Wir neigen dazu, Jurist*innen als gebildeter anzusehen als Tischlermeister*innen und Mediziner*innen als gebildeter als Notaufnahmepflegekräfte. Weiterhin gibt es die Tendenz, Menschen mit praktischem Wissen, das auf langer Erfahrung beruht, nicht als wirklich ‚gebildet‘ zu betrachten“ (Anderson 2022: 299)

Anderson beschreibt außerdem die Unterscheidung zwischen *education* und *schooling* nach dem deutschen Anthropologen Otto F. Raum (Raum 1940 zit. nach Anderson 2022: 229). *Education* meint Bildung im weiten Sinn und inkludiert somit auch informelle Bildung, beispielsweise Fähigkeiten, die im Alltag erlernt werden, während *schooling* sich auf formale, institutionelle Bildung bezieht (vgl. ebd.). Nach Raums Unterscheidung fallen auch die eben besprochenen Wissensbestände, die durch die Theorien *funds of knowledge* und *funds of identity* ausgedrückt werden, in die Kategorie *education*.

Die Anerkennung eines breiten Bildungsbegriffes ist in der Kultur- und Sozialanthropologie bedeutsam, da anhand dessen hegemoniale Verständnisse und Hierarchisierungen von Bildung und Nicht-Bildung erforscht und aufgedeckt werden können. Weiters kann untersucht werden, wie dieses Verständnis reproduziert wird. Den prominentesten Ort für derartige Untersuchungen stellt die Schule dar. Denn, wie bereits erfahren, werden verschiedene Wissensbestände (*funds of knowledge & funds of identity*) in der Schule unterschiedlich

bewertet, wodurch das Verständnis einer gesellschaftlich anerkannten *educated person* reproduziert wird (vgl. Levinson/Holland 1996: 2; vgl. Anderson 2022: 230f.).

1.4 Analysewerkzeuge

Im letzten Kapitel meiner theoretischen Abhandlung werde ich nun drei theoretische Konzepte darstellen, die ich in meiner Forschung als analytische Werkzeuge nutzen werde. Diese Konzepte stellen für mich analytische Linsen dar, durch welche ich die Ergebnisse meiner Forschung, basierend auf der eben dargestellten theoretischen Einbettung, betrachten werde. Die drei Konzepte lauten wie folgt: (1) *Othering*, (2) Intersektionalität und (3) *visibility*.

1.4.1 *Othering*

Das Konzept des *Othering* stellt einen elementaren Teil von Edward Saids' Theorie des Orientalismus dar, die bereits in der Auseinandersetzung mit dem Balkanismus angeführt wurde. *Othering* kann als „Fremdmachen“, also die Konstruktion von Fremdheit verstanden werden (vgl. Freuding 2022: 48ff.; vgl. Siouti et al. 2022: 7ff.; vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275; vgl. Karakayali/Heller 2022: 183f.). „Dem ‚Anderen‘ werden dabei vor allem negative, abgewertete Eigenschaften, Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe zugeordnet, die häufig ihren Ursprung in kolonialen Verhältnissen haben. (...) *Othering* muss also als ein Prozess verstanden werden, der durch verschiedenste Praktiken ‚Andere‘ hervorbringt“ (Karakayali/Heller 2022: 183f.). Dabei werden als fremd angesehene regionale Räume, inklusive der „Kultur“ und der Menschen einerseits homogenisiert und andererseits als unveränderlich dargestellt (vgl. ebd.; vgl. Freuding 2022: 48ff.; vgl. Siouti et al. 2022: 7ff.; vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275).

„*Othering* spricht schnelle Denkprozesse in Form einer Informationsverarbeitung an, die sich die Welt mittels binärer Ja/Nein-, Innen/Außen-Gegensätze erschließt und die zudem oft emotional aufgeladen ist“ (Freuding 2022: 51). Diese statische Einteilung in binäre Oppositionen, dient nicht nur dazu, das vermeintlich Fremde als different zu markieren und abzuwerten, sondern im selben Moment das Eigene aufzuwerten. Fremdheit und die Konstruktion dessen müssen daher immer im Kontext von Beziehungen als relationale Begrifflichkeiten verstanden werden:

„*Othering* entlang eurozentrischer und orientalisierender Bilder und die damit einhergehende koloniale Denkweise spielten von Anfang an auch im Umgang mit Migration in westeuropäischen Gesellschaften eine zentrale Rolle und durchdringen den

öffentlichen, politischen und medialen Diskurs über Migration, Integration, Islam und Muslime sowie Teile der Migrationsforschung bis heute“ (Siouti et al. 2022: 13)

In der Beschäftigung mit Migration drückt *Othering* sich durch folgendes binäres Oppositionspaar aus: Migrant*in vs. Nicht-Migrant*in/bzw. Einheimische/Österreicher*in. Im Alltagsjargon wird oftmals ein verstärkt stigmatisierender Sprachgebrauch sichtbar. Dabei wird zwischen „Ausländer*in vs. Einheimische/Österreicher*in“ unterschieden – meist unabhängig von dem Wissen darüber, ob die vermeintlich andere, fremde Person je tatsächlich migriert ist (vgl. Siouti et al. 2022: 13f.). Basierend auf Saids Orientalismus bezeichnen Siouti et al. spezifische *Othering*-Prozesse gegenüber Personen mit Migrationsbiografie als Migrantismus (vgl. ebd.).

„Fremdheit kann erfahren und gleichzeitig zugeschrieben werden. Fremdheit kann als Zuschreibung erfahren werden“ (Freuding 2022: 68). *Othering* beschreibt somit immer auch einen aktiven Prozess der Hierarchisierung und Abwertung, der zu Stigmatisierung und realen, negativen Auswirkungen im Alltag von betroffenen Personen führt. Diese negativen Auswirkungen drücken sich beispielsweise in ökonomischer oder politischer Benachteiligung aus (vgl. Freuding 2022: 48ff.; vgl. Siouti et al. 2022: 7ff.; vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275; vgl. Karakayali/Heller 2022: 183f.).

Ein weiterer wichtiger Bereich, indem *Othering* direkte einschneidende Auswirkungen haben kann, ist in der Institution Schule (vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275f.). *Othering* und die damit einhergehenden Fremdheitskonstruktionen stellen nicht nur individuelle Denkmuster dar, sondern auch im gesellschaftlichen Kollektiv verankerte Kategorisierungen. Demnach ist es nicht verwunderlich, dass *Othering*-Prozesse auch innerhalb wichtiger Institutionen wie auf Ämtern oder in der Schule wirksam werden (vgl. Freuding 2022: 57).

„Im Bildungsbereich ist der Akt des *Othering* die Differenzierung von Schüler*innen auf der Grundlage unterschiedlicher (z.B. Sprache, soziale Klasse und Religionszugehörigkeit, nationale Herkunft und/oder biologischer) Merkmale. Degradierende Spitznamen oder Schikanen aufgrund von unterschiedlichen Familienkontexten sind Beispiele für solche Fälle“ (Manos/Sarikoudi 2022: 275)

Othering und die damit einhergehende institutionelle Diskriminierung innerhalb des Schulwesens beschränkt sich aber nicht auf individuelle Situationen. Sie zeigt sich auch in der Strukturierung des Bildungssystems, Stichwort Nahtstellen der Bildungswege, nach Abschluss

der Volksschule, oder auch in den Lehrplänen und dem Wissen, das an Schüler*innen vermittelt wird (vgl. Freuding 2022: 57).

1.4.2 Intersektionalität

Die Etablierung des Konzeptes der Intersektionalität geht auf die Juristin Kimberle Crenshaw zurück, die erstmals folgendem Phänomen einen Namen gab. Sie bearbeitete 1989 einen Fall, in dem eine Schwarze Frau Anklage aufgrund von Diskriminierung am Arbeitsplatz erhob. Dabei bemerkte Crenshaw, dass die erlebte Diskriminierung der Frau sowohl auf die Kategorie *class* als auch auf die Kategorie *race* zurückgeführt werden musste. Aus dem Zusammenspiel dieser Kategorien oder auch „Sektionen“ entwickelte sie den Begriff der Intersektionalität. Als zentrale Kategorien definierte sie *race*, *class* und *gender* (vgl. Crenshaw 1989: 140ff.; vgl. Gottburgsen/Gross 2012: 90; vgl. Markom et al. 2022: 245). Jedoch gibt es noch mehrere Ungleichheitskategorien, die intersektional wirken können. Markom et al. definieren Intersektionalität wie folgt:

„Intersektionalität beschreibt somit die Interaktion und Überlappung von Ungleichheitskategorien, die neue Formen und Muster der Diskriminierung schaffen. Zu diesen Kategorien der Ungleichheit gehören Geschlecht, ‚race‘/Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter, physische und psychische Herausforderungen usw.“ (Markom et al. 2022: 245)

Intersektionale Diskriminierung muss immer in Abhängigkeit des Kontextes verstanden werden und ist dementsprechend auch individuell wirksam. Außerdem können Personen, die intersektionale Diskriminierung erleben, auf anderen Ebenen Privilegien besitzen und ebenfalls anhand der angeführten Kategorien diskriminierend handeln (vgl. ebd.: 245f.). Zum Beispiel kann die Diskriminierung einer *weißen* Frau mit wenig sozioökonomischen Ressourcen auf das Zusammenspiel von *gender* und *class* zurückgeführt werden, was aber nicht ausschließt, dass diese Frau andere Personen beispielsweise rassistisch diskriminiert.

In der Untersuchung von Bildungsungleichheiten stellt die Intersektionalität ein zentrales Analysewerkzeug dar. Dabei fokussiert sich die Forschung vorrangig auf die Wechselwirkungen zwischen Migrationsbiografie, sozialer Herkunft und Gender. Anhand dessen wird versucht, die verschiedenen Aspekte der Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationsbiografie zu erklären (vgl. Gottburgsen/Gross 2012: 86). In meinen Augen ist es im Kontext der Kategorie „Migrationsbiografie“ wichtig hervorzuheben, dass es innerhalb dieser Kategorie zu sehr unterschiedlichen Diskriminierungsformen – und

Intersektionen kommen kann. Merkmale wie Phänotyp, Herkunft oder Religionszugehörigkeit können die intersektionale Diskriminierung von Personen mit Migrationsbiografie stark verändern (vgl. Crenshaw 1989: 140ff.; vgl. Gottburgsen/Gross 2012: 86ff.; vgl. Markom et al. 2022: 245ff.).

1.4.3 *Visibility*

Mit dem Konzept *visibility*, zu Deutsch Sichtbarkeit, stellt Andrea Brighenti (2007) eine Kategorie innerhalb der Sozialwissenschaften vor. Aspekte der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit können nach Brighenti in jedem Lebensbereich vorgefunden und daher als Betrachtungskategorie für soziale Prozesse angewandt werden. „(...) But many other phenomena that are usually interpreted through classic sociological categories could turn out to be within the jurisdiction of visibility. Visibility is a metaphor of knowledge, but it is not simply an image: it is a real social process in itself“ (Brighenti 2007: 325). Wie das Zitat von Brighenti aufzeigt, beschreibt das Konzept *visibility* nicht allein Sichtbarkeit, sondern soziale und hierarchische Prozesse des Sehens und des Gesehenwerdens. Weiters beschäftigt sich das Konzept *visibility* auch mit Prozessen der Unsichtbarkeit und in diesem Zuge auch mit dem Unsichtbarmachen von Personen/Meinungen oder auch Privilegien. Aufgrund der Komplexität des Konzeptes werde ich den englischen Begriff *visibility* benutzen und das Konzept nicht mit „Sichtbarkeit“ auf Deutsch übersetzen, da in meinen Augen die eben beschriebene Vielschichtigkeit des Konzeptes in der Übersetzung verloren gehen würde.

Visibility und *invisibility* stellen relationale Konzepte dar, die nie ohne ihr jeweiliges Gegenstück gedacht werden können. Vereinfacht gesagt, bedeutet das, dass es keine Sichtbarkeit ohne Unsichtbarkeit gibt oder umgekehrt (vgl. Brighenti 2007: 325). Mit der Sichtbarkeit verhält es sich also wie mit der Fremdheit, die ebenfalls nur im Kontext von Relation gedacht werden kann, denn auch wie im Falle der Sichtbarkeit, gibt es kein Ich ohne Du oder kein Wir ohne die Anderen. „There is no visible without ways of seeing, which are socially and interactionally crafted (...)“ (Brighenti 2007: 329). Was für uns sichtbar wird oder für uns unsichtbar bleibt, steht in einer engen Abhängigkeit mit unserem Habitus (vgl. ebd.).

Ein Beispiel dafür wäre das aktive Wahrnehmen der eigenen Privilegien bzw. von Diskriminierungen. Personen, die gesellschaftlich gesehen privilegiert sind (*weiß*, männlich, reich, ...) (vgl. Frankenberg 1997: 5, 11), bleibt der Besitz der eigenen Privilegien oft unsichtbar. Privilegien sind nicht angreifbar, sie nehmen keine materielle Form an. Sie stellen eine unsichtbar gesellschaftliche, hierarchische Struktur dar, die für diejenigen sichtbar wird, die ihre Abwesenheit spüren (vgl. Brighenti 2007: 326, 339). Brighenti definiert die

strukturellen Hierarchien, die die Dynamik von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit bedingen als *asymmetry of visibility* (vgl. Brighenti 2007: 326.).

Die *asymmetry of visibility* bedeutet vereinfacht gesagt, dass basierend auf dem Einfluss der gesellschaftlichen Strukturen und dem damit einhergehenden Habitus von Individuen und Gruppen nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft (1) dieselben Dinge sehen/wahrnehmen und, (2) dass nicht alle Menschen innerhalb einer Gesellschaft gleich gesehen/wahrgenommen werden. Brighenti führt dafür das Beispiel der Medienberichterstattung über gesellschaftliche Minderheiten, insbesondere über (vermeintliche) Migrant*innen und Personen mit Fluchterfahrung an. Durch die Medienberichterstattung erfahren Personen bzw. Gruppen, die als fremd und als nicht zugehörig wahrgenommen und stigmatisiert werden, eine überdurchschnittliche Sichtbarkeit im Kontext von „Überfremdung“, Kriminalität, (gescheiterter) Integration, usw. Gleichzeitig bleibt die individuelle Lebensrealität der Personen sowie ihre Meinung zu dem Thema unsichtbar, da dieser Perspektive kein Raum gegeben wird. Brighenti bezeichnet dieses Phänomen als *supra-visibility* (vgl. Brighenti 2007: 33).

Im Kontext dieser Asymmetrien möchte ich darauf hinweisen, dass hier auch die Konzepte *Othering* und Intersektionalität einen Einfluss auf Sichtbarkeit haben. *Othering*-Erfahrungen von Personen, die sich basierend auf den jeweiligen intersektional wirkenden Kategorien unterscheiden lassen, sind ebenfalls (1) unterschiedlich sichtbar und (2) basierend darauf werden Personen auch unterschiedlich gesehen. Auch in Betrachtung von *supra-visibility* kann die Wirkung von Intersektionalität eine Rolle spielen. Beispielsweise sind Frauen, die ein Kopftuch tragen, aufgrund dieses optischen Kleidungsmerkmals und dessen gesellschaftlicher Stigmatisierung von einer überdurchschnittlich hohen Sichtbarkeit betroffen, während gleichzeitig ihr individuelles Dasein meist unsichtbar bleibt.

Visibility stellt für mich ein wichtiges Analysewerkzeug innerhalb der kultur- und sozialanthropologischen Forschung dar. Die postkoloniale, reflektive kultur- und sozialanthropologische Forschung beschäftigt sich mit Gesellschaftsstrukturen und Hierarchien sowie damit, deren Einfluss auf die verschiedenen Gruppen sichtbar zu machen. Sie möchte Lebensrealitäten darstellen, die im breiten gesellschaftlichen Kontext meist unsichtbar bleiben und für diese Sichtbarkeit generieren.

Das Konzept *visibility* kann auch in der Betrachtung von Bildung ein hilfreiches Werkzeug darstellen. Wie ich in Kapitel 1.3.3 zu *funds of identity* und Kapitel 1.3.4 zu *the educated person* beschrieben habe, werden unterschiedliche Wissensbestände als Bildung wahrgenommen. In

diesem Sinne wird davon abhängig auch entschieden, wer als *educated person* gilt. Wahrnehmung und Anerkennung können durch *visibility* betrachtet werden. Beispielsweise können durch die Unsichtbarkeit von vermeintlich bildungsfernen Wissensbeständen und der damit einhergehenden fehlenden Anerkennung gesellschaftliche Strukturen sichtbar gemacht werden.

Zuletzt möchte ich nun die Verbindung der verschiedenen theoretischen Stränge darstellen und weshalb diese für die vorliegende Masterarbeit relevant sind. Die dargestellte Theorie verstehe ich anhand von drei Ebenen.

Die drei Konzepte *Othering*, Intersektionalität und *visibility* stellen meine analytische Linse und somit die oberste der drei Ebenen dar. Ich sehe *Othering*, Intersektionalität und *visibility* als relationale und wechselwirkende Konzepte an, die nicht ohneinander gedacht werden können. *Othering* beschreibt die Konstruktion von Fremdheit, die Intersektionalität zeigt auf, wie unterschiedlich Fremdeitskonstruktionen je nach Einfluss von anderen Sektionen wirken können. *Visibility* unterliegt beiden Konzepten, da diese dazu dienen, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu begreifen und sichtbar zu machen. Die „Dreifaltigkeit“ dieser Konzepte stellt für mich den analytischen roten Faden dar, anhand welchem ich die theoretischen Konzepte wie auch die Ergebnisse meiner Arbeit betrachte.

Die mittlere Ebene setzt sich aus konkreten theoretischen Konzepten zusammen, die dazu dienen, spezifische Forschungsbefunde zu erklären. Zu dieser mittleren Ebene zähle ich folgende Konzepte: Bourdieus Habitus und die Kapitalformen, die Habitustransformation, *funds of identity* wie auch das Konzept der *educated person*. All diese theoretischen Konzepte dienen dazu, gesellschaftliche Hierarchien wie auch intersektionale Ungleichheiten aufzuzeigen. Bourdieu beschreibt im Kontext der Bildung anhand des Habitus und der Kapitalformen gesellschaftliche Hierarchien und inwiefern die soziale Herkunft und die damit einhergehenden Ressourcen die Chance auf sozialen Aufstieg beeinflussen. Der Einfluss intersektionaler Bedingungen kann ebenfalls anhand des Habitus und der Wirkmacht von Kapital aufgezeigt werden. Das Konzept der Habitustransformation wird genutzt, um die Auswirkungen des sozialen Aufstieges zu betrachten, durch welchen der Habitus nicht reproduziert, sondern transformiert wird. Dem Konzept der Habitustransformation ist die Beschäftigung mit Hierarchien und Intersektionen ebenfalls inhärent. Die Konzepte *funds of identity* und *educated person* befassen sich mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Bildung und wer warum als gebildet wahrgenommen wird. Im Umkehrschluss kann dadurch ebenfalls erachtet werden, welche Ressourcen, die nicht im Kontext von Bildung verstanden werden,

dennoch wertvoll sind. Auch hier spielt die Sichtbarmachung intersektionaler Ungleichheiten, wie auch das Aufzeigen von Fremdheitskonstruktionen eine wichtige Rolle.

Die letzte, unterste Ebene definiere ich als die Darstellung von Forschungsergebnissen, die einen greifbaren Einfluss auf das Leben der erforschten Personen haben. Zu den wichtigsten Forschungsergebnissen im Kontext der Bildungsungleichheit zählen die Bildungsaspirationen der Eltern, die meritokratischen Schulstrukturen und ihre Auswirkung auf die Benotung, wie auch die Feststellung, dass die soziale Herkunft, insbesondere eine Migrationsbiografie, als potenzieller Risikofaktor für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn erkannt wurde. Diese realen Auswirkungen können anhand der theoretischen Konzepte der mittleren Ebene betrachtet und erklärt werden. Beispielsweise kann das Konzept der *funds of identity* herangezogen werden, um darzustellen, dass das meritokratische Schulsystem vom jeweiligen Habitus abhängige Ressourcen, die als bildungsfern definiert werden, als irrelevant wahrnimmt. Einhergehend damit kann das Konzept der *educated person* verwendet werden, um sich damit zu beschäftigen, welche Ressourcen als bildungsnah definiert werden. Das Konzept der Habitustransformation kann genutzt werden, um sich damit auseinanderzusetzen, wie vermeintlich bildungsferne Personen durch Bildung dennoch sozialen Aufstieg erlangt haben. Als roter Faden bleibt weiterhin die Beschäftigung mit Fremdheitskonstruktionen, intersektionaler Ungleichheit und *visibility* bestehen.

2 Das österreichische Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem stellt die Basis meiner qualitativen Forschung dar, da eine Voraussetzung war, dass die Partizipant*innen während ihrer ganzen Schulzeit oder zumindest einen Großteil davon in das österreichische Bildungssystem eingegliedert waren. Demnach beziehen sich auch die Erzählungen über die Bildungserfahrungen auf Österreich. Das folgende Kapitel befasst sich mit dem Aufbau, der Struktur und der Geschichte des österreichischen Bildungssystems. Dabei werde ich mich neben wissenschaftlichen Quellen unter anderem auch auf Quellen der offiziellen Seite des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung beziehen. Zuletzt werde ich das österreichische Bildungssystem in Hinblick auf den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsweg beleuchten.

2.1 Der Aufbau

Das österreichische Schulsystem unterteilt sich grob in allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen. Zu den allgemeinbildenden Schulen zählen die Volksschule, die Mittelschule, die Sonderschule und der inklusive Unterricht, die polytechnische Schule und die allgemeinbildende höhere Schule (genannt AHS oder Gymnasium). Die berufsbildenden Schulen unterteilen sich in die Berufsschule und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (vgl. URL 12).

2.1.1 Die verschiedenen Schultypen

Die Volksschule

Das österreichische Bildungssystem beginnt nach dem Kindergarten mit dem Besuch der Volksschule, die durch die neunjährige Schulpflicht in Österreich ab dem 6. Geburtstag allen Kindern den Einstieg in das Bildungswesen garantiert: „Die Volksschule umfasst 4 Klassen. In der Regel besuchen Schüler/innen die Volksschule zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr“ (Bildungswege in Österreich 2022/23: 14; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16).

Die allgemeinbildende höhere Schule

Die allgemeinbildende höhere Schule, auch AHS oder Gymnasium genannt, kann nach Abschluss der Volksschule besucht werden. Die AHS teilt sich in eine vierjährige Unterstufe und eine vierjährige Oberstufe auf und wird nach acht Jahren mit der Absolvierung der Zentralmatura beendet. Nach der vierjährigen Unterstufe gibt es die Möglichkeit, in eine andere Schulform zu wechseln oder die Schule in der Oberstufe der AHS zu beenden. Die AHS fokussiert sich neben dem Anspruch der Allgemeinbildung außerdem auf das Erlangen der

Universitätsreife (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 30; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16).

Die Mittelschule

Die Mittelschule kann ebenfalls nach der Volksschule besucht werden und stellt das Gegenstück zur Unterstufe der AHS dar. Im Unterschied zur AHS steht laut Bildungsministerium die individuelle Förderung der Schüler*innen im Fokus. Die Leistungen der Schüler*innen werden in der Mittelschule zweierlei gemessen: nach „Standard AHS“ und nach „Standard“.

„Eine Beurteilung nach dem Leistungsniveau Standard AHS entspricht der Beurteilung an der AHS-Unterstufe und wird im Zeugnis entsprechend ausgewiesen. Ist eine Leistung nach den Minimalanforderungen des Leistungsniveaus Standard AHS nicht mehr positiv, wird nach Ausschöpfung aller Fördermaßnahmen zum Leistungsniveau Standard zugeordnet und entsprechend beurteilt. Auf beiden Leistungsniveaus wird eine fünfteilige Notenskala geführt, das „Sehr gut“ im Leistungsniveau Standard entspricht einem „Befriedigend“ im Leistungsniveau Standard AHS und das „Gut“ im Leistungsniveau Standard entspricht einem „Genügend“ im Leistungsniveau Standard AHS. Zahlreiche Differenzierungsmaßnahmen werden nach schulautonomer Entscheidung eingesetzt“ (Bildungswege in Österreich 2022/23: 21)

Vereinfacht gesagt bedeutet das, dass bei dieser Differenzierung eine Note, die nach dem Leistungsniveau Standard bemessen wurde, im Leistungsniveau Standard AHS zwei Grade schlechter bewertet wird. Schreibt ein*e Schüler*in auf eine Schularbeit nach Rechnung „Standard“ eine Drei, wäre das nach der Rechnung AHS-Standard eine Fünf (vgl. ebd.).

Abhängig von den erzielten Noten – und nach welchem Standard sie berechnet wurden – können die Schüler*innen nach der vierjährigen Mittelschule entweder auf eine AHS, eine polytechnische Schule oder eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule wechseln. Der Wechsel ist jedoch Pflicht, da die Mittelschule nach vier Jahren endet, aber gleichzeitig die neunjährige Schulpflicht noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 21; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16).

Die Sonderschule und der inklusive Unterricht

Die Sonderschule bzw. der inklusive Unterricht stellen Schulformen dar, die zur Eingliederung und schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf (SPF) dienen. Für jene Schüler*innen gibt es einen eigenen Lehrplan, nach dem sie unterrichtet werden.

„Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können inklusiv in der Volksschule, Mittelschule, der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule, der Polytechnischen Schule und der einjährigen Fachschule für wirtschaftliche Berufe unterrichtet werden. Die Sonderschule umfasst neun Schulstufen, wobei die letzte Schulstufe als Berufsvorbereitungsjahr dient. Schüler/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf werden sowohl in inklusiven Schulen als auch in Sonderschulen nach dem Lehrplan unterrichtet, der im jeweiligen SPF-Bescheid festgehalten ist. Dies umfasst die Regelschullehrpläne sowie die Sonderschullehrpläne“ (Bildungswege in Österreich 2022/23: 24)

Ende des Jahres 2022 reichten Eltern von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Bedarf im Parlament eine Petition ein, in welcher sie ein verpflichtendes elftes und zwölftes Schuljahr für ihre Kinder forderten, da diese meist nach der neunjährigen Schulpflicht aus dem Bildungswesen ausscheiden (müssen). Damit Schüler*innen mit SPF auch das elfte und zwölfte Schuljahr absolvieren können, muss momentan bei der Bildungsdirektion ein Antrag gestellt werden, welcher sehr oft abgelehnt wird (vgl. URL 13; vgl. URL 14; vgl. URL 15).

Die Polytechnische Schule

Die einjährige polytechnische Schule nimmt eine „Brückenfunktion“ innerhalb des österreichischen Schulsystems ein. Sie schließt an die 8. Schulstufe an und ermöglicht Schüler*innen die Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht, bevor sie weiterführend eine Berufsschule besuchen oder eine Lehrausbildung absolvieren (vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16; vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 26).

Die Berufsschule

Die Berufsschule stellt einen der zwei Teilgebiete der dualen Ausbildung dar. Entscheidet sich ein*e Schüler*in nach Beendigung der Schulpflicht für eine Lehrausbildung, ist die Aufgabe der Berufsschule neben der Arbeit und Ausbildung im jeweiligen Betrieb, die Allgemeinbildung zu erweitern. Bei Wunsch kann in weiterer Folge die Berufsreifeprüfung zu absolvieren, um ebenfalls zu den Universitäten zugelassen werden zu können (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 36).

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen

Schüler*innen können sich nach der erfolgreichen Absolvierung der achten Schulstufe dafür entscheiden, ob sie in eine weiterführende berufsbildende mittlere oder berufsbildende höhere Schule wechseln möchten. Die berufsbildende mittlere Schule „dauert ein bis vier Jahre. BMS mit einer Ausbildungsdauer von ein oder zwei Jahren vermitteln eine berufliche Grundbildung, solche mit einer Ausbildungsdauer von drei bis vier Jahren mit Abschlussprüfung eine abgeschlossene Berufsausbildung“ (Bildungswege in Österreich 2022/23: 37). Auch hier ist ebenfalls eine Berufsreifeprüfung möglich (vgl. ebd.). Berufsbildende höhere Schulen dauern hingegen fünf Jahre und vermitteln „eine fundierte Allgemeinbildung, konkrete berufliche Qualifikationen im Rahmen einer höheren beruflichen Ausbildung, eine praxisnahe Ausbildung. Sie schließen mit der Reife- und Diplomprüfung ab“ (Bildungswege in Österreich 2022/23: 42).

2.2 Die möglichen Bildungswegentscheidungen

Aufgrund der eben dargestellten vielfältigen Bildungsinstitutionen müssen Schüler*innen im Laufe ihres Bildungsweges immer wieder Entscheidungen über dessen Verlauf treffen. Charakteristisch für das österreichische Bildungssystem ist eine frühe erste Bildungswegentscheidung: „Im internationalen Vergleich auffällig ist die sehr frühe erste Bildungsentscheidung (nach nur vier gemeinsamen Jahren in der Volksschule) zwischen Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)“ (Erler 2007: 10f.). In dieser Besonderheit gleicht das österreichische Bildungssystem jenem in der Schweiz und in Deutschland. Die systematische Aufteilung nach der vierjährigen Primarschule gilt als Hauptmerkmal der deutschsprachigen Bildungssysteme (vgl. Breidenstein 2020: 296f.; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16). Auf eben diese besondere Aufteilung der Bildungsverläufe werde ich in diesem Kapitel näher eingehen. Da in Österreich die Bildungsentscheidungen an den verschiedenen Weggabelungen eine wichtige Rolle spielen, werde ich das Bildungssystem anhand dieser Bildungswegentscheidungen darstellen.

2.2.1 Die erste Bildungswegentscheidung

Nach dem Abschluss der vierjährigen Primarstufe erfolgt in Österreich die erste Unterteilung des weiteren Bildungsverlaufes in zwei verschiedene Schultypen: entweder besucht das Kind nach der Volksschule die (Unterstufe einer) AHS oder eine Mittelschule. Diese Entscheidung obliegt nicht allein dem Kind bzw. den Erziehungsberechtigten, sondern wird bereits zu diesem Zeitpunkt durch die Leistung beeinflusst. Während es für die AHS leistungsbezogene Voraussetzungen gibt, werden diese für Mittelschule nicht eingefordert (vgl. Bildungswege in

Österreich 2022/23: 20, 30; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16; vgl. Erler 2007: 10f.; vgl. Breidenstein 2020: 296f.)

Für den Besuch einer AHS benötigt ein Kind folgende Voraussetzungen:

„Ein erfolgreicher Abschluss der 4. Klasse der Volksschule (in Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik mit den Noten „Sehr gut“ oder „Gut“), oder eine Feststellung durch die Schulkonferenz der Volksschule, dass trotz „Befriedigend“ in diesen Pflichtgegenständen der/die Schüler/in aufgrund seiner/ihrer sonstigen Leistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der allgemeinbildenden höheren Schule genügen wird, oder eine Aufnahmeprüfung“ (Bildungswege in Österreich 2022/23: 30)

Diese erste Trennung zeigt deutlich auf, dass Leistung und Noten bereits in den jungen Jahren eines Kindes eine entscheidende Rolle für den weiteren Verlauf des Bildungsweges darstellt und potenziell den Erfolg des persönlichen Werdegangs stark beeinflussen kann.

2.2.2 Die zweite Bildungswegentscheidung

Die zweite Entscheidung innerhalb der Bildungslaufbahn findet wiederum nach vier Jahren, also nach Absolvierung der Unterstufe statt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Schüler*innen acht von neun Jahren der Schulpflicht erfüllt, was aber ebenfalls bedeutet, dass sie noch mindestens ein Jahr im allgemeinen Bildungssystem verweilen müssen.

Die verschiedenen Möglichkeiten der Bildungswege sehen aus wie folgt:

1. Unterstufe AHS → Oberstufe AHS (4 Jahre)
2. Unterstufe AHS → BMS, BHS (5 Jahre)
3. Mittelschule → Oberstufe AHS
4. Mittelschule → Oberstufe BMS, BHS
5. Mittelschule → 1 Jahr Polytechnische Schule → Berufsausbildung

Diese Bildungswegentscheidung, die die Schüler*innen meist im Alter von 14 Jahren treffen müssen, kann bereits direkte Auswirkungen auf die Wahl eines gewissen Berufsfeldes haben. Jedoch bieten alle weiteren Bildungswege die Absolvierung der (Berufs-)Reifeprüfung an, die den Zugang zur Hochschulbildung öffnet. Durch den Abschluss der Reifeprüfung steht den Schüler*innen unabhängig von der gewählten Schullaufbahn die Wahl eines neuen Bildungsweges offen.

2.2.3 Die dritte Bildungswegentscheidung

Wer die (Berufs-)Reifeprüfung erfolgreich absolviert hat, kann sich dazu entscheiden, eine akademische Laufbahn einzuschlagen. Diese kann an einer öffentlichen wie privaten Universität, an einer Fachhochschule (FH) oder an einer Pädagogischen Hochschule durchgeführt werden (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 62; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16).

In Österreich herrscht vermehrt das „Bologna-System“. Das bedeutet, dass die verschiedenen Studiengänge in ein Bachelorstudium, in ein Masterstudium und letztlich in ein Doktoratsstudium gegliedert sind. Diese Aufzählung stellt bereits die Hierarchie der Studiengänge dar. Ein Bachelorstudium stellt eine wissenschaftliche Grundausbildung des jeweiligen Faches dar und dauert in der Regelstudienzeit 6 – 8 Semester. Nach dem Bachelorstudium kann vertiefend ein dazu passendes Masterstudium gewählt werden, welches regulär 2 – 4 Semester dauert. Unter der Voraussetzung eines abgeschlossenen Masterstudiums kann ein facheinschlägiges Doktoratsstudium gewählt werden. Je länger die akademische Laufbahn und dementsprechend, je höher der Titel, desto höher bestimmt sich beispielsweise branchenabhängig ein Einstiegsgehalt bzw. die Möglichkeit auf höhere Posten innerhalb eines Betriebs (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 62; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16).

Vereinzelt gibt es auch noch sogenannte Diplomstudien, die meist 8 – 12 Semester dauern, wie beispielsweise das Jusstudium in Österreich. Dabei erwirbt man je nach Studiengang den Titel „Magister“, „Magistra“ oder „Diplomingenieur*in“ (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 62).

2.3 Die Hierarchisierung im österreichischen Bildungssystem

Wie anfangs erwähnt und eben dargestellt, zeichnet sich das österreichische Bildungssystem (wie auch jenes in Deutschland und der Schweiz) durch seine frühe Aufteilung nach dem Abschluss der Volksschule aus. Das bedeutet, dass sich bereits nach vier Jahren, wenn die meisten Schüler*innen zehn Jahre alt sind, der weitere Bildungsverlauf entscheidet. Der Rolle der Noten kommt daher bereits in der Volksschule eine besondere Wichtigkeit zu, da diese ausschlaggebend dafür sind, ob Schüler*innen weiterführend ein Gymnasium besuchen dürfen oder nicht. Weiters zeigt das österreichische Bildungswesen neben den vielen unterschiedlichen Schultypen und vielfältigen Bildungswegentscheidungen stark hierarchische Züge, da die verschiedenen Schulformen einerseits gesellschaftlich nicht gleichwertig anerkannt sind und andererseits der Zugang zu anerkannten Schulformen wie der AHS leistungsorientiert ist. Die hierarchische Struktur des österreichischen Bildungswesens weist eine lange Geschichte auf.

Bevor ich den Status quo der sozialen Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem eingehen werde, möchte ich nun in einem historischen Abriss auf die Geschichte des österreichischen Bildungswesens eingehen.

2.3.1 Ein historischer Abriss des österreichischen Bildungswesens

Im folgenden Kapitel werde ich nun die Geschichte des österreichischen Bildungswesens überblickshaft darstellen, um aufzuzeigen, dass sich dessen hierarchische Struktur ebenfalls historisch nachweisen lässt und somit als eine wichtige Kernstruktur angesehen werden kann. Um die verschiedenen Schulstrukturen darzustellen, werde ich im Zuge dessen ebenfalls die Namen der verschiedenen Schulformen nennen. Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass von der thesesianischen Schulreform bis heute dieselben oder ähnliche Begriffe für die Beschreibung unterschiedlicher Schulformen genutzt wurden. Was wir beispielsweise heute unter einer Mittelschule verstehen, gleicht sich nicht mit dem Verständnis der Schulform, die früher als Mittelschule bezeichnet wurde. Da die Geschichte des österreichischen Bildungswesens sehr umfangreich und neben einigen großen Reformen oftmals auch in kleinerem Rahmen verändert wurde, werde ich einige Zeitsprünge machen und verstärkt nur auf die Reformen eingehen, die im Kontext der vorliegenden Masterarbeit relevant sind. Zuerst werde ich die thesesianische Schulreform 1774 beschreiben. Danach werde ich mich auf die gescheiterte Schulreform Otto Glöckels in den 1920er Jahren fokussieren. Zuletzt werde ich die größtenteils bis heute wirkende Schulreform in den 1960er Jahren besprechen (vgl. Mitterhammer 2009; vgl. Engelbrecht 1988; vgl. URL 16).

Eine der wichtigsten historischen Figuren des österreichischen Bildungswesens stellt Kaiserin Maria Theresia dar, die im 18. Jahrhundert durch ihre Bildungsreform die allgemeine Schulpflicht einföhrte und Bildung für alle sozialen Schichten, unabhängig von Stand, Geschlecht oder Religion frei zugänglich machte. In diesem Zuge wurden Grundschulen gegründet, die für alle Kinder zwischen sechs und 12 Jahren besucht werden konnten. Ziel war es, eine vollständige Nationalbildung zu erschaffen (vgl. Mitterhammer 2009: 8ff.). Das österreichische Bildungswesen zeichnete sich damals wie heute durch eine vielschichtige, hierarchische Struktur aus. Bereits bei der Grundschule wurde zwischen drei verschiedenen Schultypen unterschieden. „Es wurden drei neue Schultypen geschaffen, nämlich die vierklassigen Normalschulen, die dreiklassigen Hauptschulen und die einklassigen Gemein- oder Trivialschulen“ (vgl. Mitterhammer 2009: 10). Die Unterscheidung der Schulen begründete sich in den unterschiedlichen Lehrplänen. Die Normalschulen unterrichteten Religion, Lese-, Schreib- und mathematische Fähigkeiten wie auch weiterführende

Fähigkeiten, die auf ein Studium oder auf den Lehrberuf vorbereiten sollten. Die Hauptschulen beschränkten sich auf den Unterricht von Religion und Lese-, Schreib- und mathematischen Fähigkeiten. Die Gemein- oder Trivialschulen beschränkten sich ebenfalls auf die oben angeführten Teilbereiche, jedoch auf einem niedrigeren Unterrichtsniveau, die nur eine grundlegende Basis vermitteln sollten (vgl. Mitterhammer 2009: 10f.). Bereits die thesesianische Schulreform, unter welcher Bildung verstaatlicht wurde, zeigt eine hierarchische Struktur auf, bei welcher zwischen verschiedenen Begabungstypen unterschieden wird.

In der Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts, nach der thesesianischen Schulreform, wurden unter den nachfolgenden Regenten weitere Veränderungen im Bildungswesen vorgenommen. Unter Kaiser Franz Joseph I wurde 1805 die Politische Schulverfassung erlassen, bei welcher zwei weitere Schultypen, die Musterhauptschulen und die Realschulen eingeführt wurden. Ergo gab es zu dieser Zeit fünf unterschiedliche Schultypen, zwischen denen differenziert werden muss. Die dreiklassige Realschule sollte beispielsweise als eine Art Fachschule spätere Gewerbetreibende ausbilden (vgl. Mitterhammer 2009: 15). Im weiteren Verlauf der Geschichte stellte das Bildungswesen in der Zeit zwischen 1848 und 1918 einen wichtigen Streitpunkt in der Politik dar.

„Die Auswirkungen der industriellen Revolution, das Aufkommen und die Umsetzung liberaler Ideen, führten um die Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer immer dringlicher werdenden Forderung nach einer generellen Reform des Mittelschulwesens. Die politischen Geschehnisse der Märzrevolution 1848 führten zu Eröffnung des konstituierenden Reichstages in Wien. Kurz bevor der Reichstag wieder aufgelöst wurde, unterschrieb der Kaiser ein Patent zur Einführung einer neuen Verfassung“ (Mitterhammer 2009: 16)

Die neue Verfassung besagte, dass die Wissenschaft und die Lehre frei sind und demnach für alle zugänglich gemacht werden sollten. Die Bildung sollte verstaatlicht in allen Landesteilen verfügbar sein und nationale Minderheiten inkludieren. Das im Jahr 1876 eingeführte Staatsgrundgesetz beinhaltet jenes Patent von 1848, indem Wissenschaftsfreiheit und die Unterrichtsfreiheit festgelegt wurden (vgl. Mitterhammer 2009: 17): „Die Gesetze haben Verfassungsrang und bilden für die derzeit geltende Verfassung die Grundlage“ (ebd.).

Mit dem Ende der österreichisch-ungarischen Monarchie und der Gründung der Ersten Republik Österreichs im Jahre 1918 geriet das Bildungswesen erneut in den Fokus der Politik. Die beiden großen Parteien, die Sozialdemokraten und die Christlichsozialen versuchten sich

dabei auf eine Neuordnung des Schulwesens zu einigen (vgl. Mitterhammer 2009: 21). Vorab sei erwähnt, dass der Begriff „Mittelschule“, der nachfolgend öfter benutzt wird, nicht im Sinne der heutigen Mittelschule, die im Gegensatz zu Gymnasien steht, verstanden werden kann. Im damaligen Verständnis wurden die verschiedenen gymnasialen Schultypen, die nach der Volksschule ausdifferenziert wurden, als Mittelschulen bezeichnet, da sie für die Ausbildung von Schüler*innen im Alter 10 – 14 Jahren zuständig waren (vgl. URL 17). Im Kontext des Versuchs einer Neuordnung des Schulwesens stellt vor allem die vorgeschlagene Schulreform von Otto Glöckel und die dadurch ausgelöste Diskussion einen wichtigen Diskurs in Bezug auf Bildung und Chancengleichheit dar. Otto Glöckel, ein sozialdemokratischer Politiker, stellte 1919/20 seine Schulreform vor. Das Hauptanliegen seiner Schulreform lag darin, durch eine „Allgemeine Mittelschule“ Chancengleichheit für alle Kinder zu generieren und Bildungsbarrieren sowie gesellschaftliche Ungleichheit abzubauen. Die „Allgemeine Mittelschule“ sollte im heutigen Verständnis eine an die allgemeine Volksschule allgemeine Unterstufe, also eine Einheitsschule, darstellen, mit dem Ziel, dass große Differenzierungen der Bildungswege erst nach dem 14. Lebensjahr stattfinden sollten. Glöckels „Allgemeine Mittelschule“ war jedoch nicht frei von Hierarchien, denn sie sollte in zwei Klassenzüge unterteilt werden, die sich nach Begabung unterschieden. Der Klassenzug I sollte für Schüler*innen mit höherer und mittlerer Begabung sein, während der Klassenzug II Schüler*innen, deren Begabung unter dem Mittelmaß lägen, auffangen sollte (vgl. Engelbrecht 1988: 67ff.). Die Umsetzung Otto Glöckels Schulreform scheiterte an anti-religiösen Einstellungen seinerseits und seitens einiger anderer sozialdemokratischen Politiker*innen, die sich unter anderem dadurch ausdrückte, dass es ein langfristiges Ziel sei, den katholischen Religionsunterricht abzuschaffen und durch einen religionsfreien Moralunterricht zu ersetzen (vgl. ebd.: 89). „(...) die Christlichsoziale Partie, die sich als verlängerter Arm der katholischen Kirche verstand, wurde von vornherein in eine Gegenposition gezwungen“ (Engelbrecht 1988: 89). Die Christlichsoziale Partei stand einigen der Reformen nicht abgeneigt gegenüber, jedoch war es ihnen wichtig, dass die Mittelschulen nicht an ihrer Bildungshöhe verlieren, ergo, dass die Hierarchisierung des Bildungswesens beibehalten wird. Weiters sollte die Schule christliche Ideale vermitteln und der Stärkung der Wirtschaftskraft dienen (vgl. Engelbrecht 1988: 91). Aufgrund der christlichen Ausrichtung forderte die Christlichsoziale Partei den Ausschluss jüdischer Kinder von allgemeinen Schulen und die Separierung jüdischer Schüler*innen in eigene Klassen oder Schulen (vgl. ebd.). Die Christlichsoziale Partei gewann die nachfolgende Bundeskanzlerwahl und stellte den Unterrichtsminister, der in den Jahren 1926/27 eine Neuordnung des Schulgesetzes erließ (vgl. ebd.: 98ff.). Die größte Änderung stellt die

Einführung der Hauptschule dar, die die Differenzierung und Hierarchisierung des Schulwesens weiter verstärkte. Die Hauptschule orientierte sich an den Ideen der Glöckelschen „Allgemeinen Mittelschule“ und unterschied zwei leistungsabhängige Klassenzüge. Die gymnasialen Mittelschulen blieben weiterhin bestehen und stellten die bildungshöheren Schulformen dar. Die unterste, bildungsniedrigste Schuleinrichtung stellte die Obervolksschule dar, welche für Schüler*innen genutzt wurde, deren Leistungsniveau als zu gering, auch für die Hauptschule, eingeschätzt wurde (vgl. Engelbrecht 1988: 98). „Nach der Reform von 1927 zeigte die Mittelstufe – der Bildungsraum für die Zehn- bis Vierzehnjährigen – eine verstärkte Differenzierung. Die Volksschuloberstufe, der Hauptschulklassenzug II und der Hauptschulklassenzug I, sowie die ‚Mittelschule‘ liefen weitgehend nebeneinander“ (Engelbrecht 1988: 101).

Da die Rolle der Eltern innerhalb der wissenschaftlichen Befunde zur Bildungsungleichheit wie auch in der vorliegenden Masterarbeit eine wichtige Rolle einnimmt, möchte ich folgenden Aspekt an dieser Stelle hervorheben. Engelbrecht beschreibt, dass bereits Anfang des 20. Jahrhunderts die Eltern verstärkt in die Bildungsprozesse eingebunden wurden, bei welchen eine enge Zusammenarbeit von Eltern und Schule eingefordert wurde. Elternabende, Elternkonferenzen und Sprechstunden wurden eingeführt und die Mitwirkung der Eltern bei der Erziehung wurde, vor allem von der Christlichsozialen Partei, gewünscht (vgl. Engelbrecht 1988: 39, 91). Diese Befunde zeigen auf, dass die eingeforderte Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern eine lange Geschichte aufweist und bis heute wenig an Gültigkeit verloren hat.

Zuletzt werde ich auf die Schulreform der 1960er Jahre eingehen, welche das Bildungswesen bis heute größtenteils strukturiert. „Die Krise der humanistischen Bildung führte in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zum Versuch, Bildung neu zu definieren“ (Engelbrecht 1988: 366). Die Fokussierung auf die Bildungsthematik wurde auch vom Kontext der Wirtschaftslage der Nachkriegsjahre und Befunden aus den USA, die den Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Wirtschaftswachstum darstellten, beeinflusst. Weiters stand die Auseinandersetzung mit Chancengleichheit wie auch die Eröffnung von Bildung für die breite Masse im Fokus des Diskurses (vgl. ebd.). Wichtige Merkmale der Schulreform waren u.a. die Erhöhung der Schulpflicht auf neun Jahre wie auch die Durchlässigkeit von parallel geführten Schulformen. Außerdem wurden die bildungshöheren Mittelschulen durch Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) ersetzt, die den Schüler*innen eine vertiefte Allgemeinbildung vermitteln und sie auf das Studium vorbereiten sollen (vgl. URL 18). Die

AHS gilt zwar als eine allgemeine höherbildende Schulform, weist jedoch, wie bereits beschrieben, bis heute intern eine hohe Differenzierung durch verschiedene Schwerpunkte auf. Die Bezeichnung „Mittelschule“ wurde erst kürzlich (2020/21) unter einer anderen Bedeutung wieder eingeführt und löste die Bezeichnung „Hauptschule“ ab. Somit beschreibt die Mittelschule jetzt die vierjährige Pflichtschule, die Schüler*innen zwischen 10 und 14 Jahren besuchen, deren Noten für eine AHS nicht ausreichend waren (vgl. URL 17).

Die Geschichte des österreichischen Bildungswesens zeigt auf, dass trotz unterschiedlicher Reformen, mit dem Fokus auf Chancengleichheit und einer Ausweitung von Bildung für die gesamte Gesellschaft, die Differenzierung und Hierarchisierung kein historisches Relikt ist, sondern weiterhin Realität ist und Realität produziert.

2.3.2 Soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem

Im folgenden Kapitel wird nun, auf Basis der dargestellten Historie, beschrieben, inwiefern das österreichische Bildungswesen durch soziale Ungleichheit charakterisiert wird. Anhand dieses Kapitels soll die schulische Realität, mit welcher meiner Partizipant*innen innerhalb ihres Bildungsweges konfrontiert waren, aufzeigen.

„Das österreichische Bildungssystem weist ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit auf: Je nach Ausprägung diverser Einflussfaktoren haben Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Chancen, das System erfolgreich zu durchlaufen und mit einem höheren Bildungsabschluss zu verlassen bzw. vorzeitig auszuscheiden und somit im weiteren Lebensverlauf deutlich schlechtere Ausgangsbedingungen in Bezug auf Arbeitsplatz und ökonomische Sicherheit, gesellschaftliche Teilhabe und Gesundheit zu haben“ (Gerhartz-Reiter 2018: 524)

Wie das Zitat von Gerhartz-Reiter bereits erwähnt, ist das Thema der sozialen Ungleichheit mit dem Schulsystem in Österreich stark verknüpft. Die Bildungschancen und demnach auch die Schulkarriere eines Kindes werden von einer Vielzahl von außer- und innerschulischen Faktoren beeinflusst. Der Bildungsstand der Eltern, die ökonomischen Ressourcen oder ein (nicht) vorhandenes Unterstützungsnetzwerk für die Förderung von schulischen Leistungen gehören zu einigen der Faktoren, die dem außerschulischen Bereich zugeschrieben werden können. Innerhalb der Schule können der Schultyp (AHS, Mittelschule, usw.), der Unterricht, die Lehrstoffvermittlung sowie die Behandlung durch Lehrer*innen und Mitschüler*innen die Bildungserfahrungen eines Kindes beeinflussen (vgl. Gerhartz-Reiter: 524f.; vgl. Boór 2022: 26; vgl. Lachmayr 2007: 108ff.; Hadjar et al. 2018: 183f.).

Diese Problematik lässt sich kurz und bündig zusammenfassen: In Österreich wird Bildung vererbt, wie die folgende Grafik zeigt.

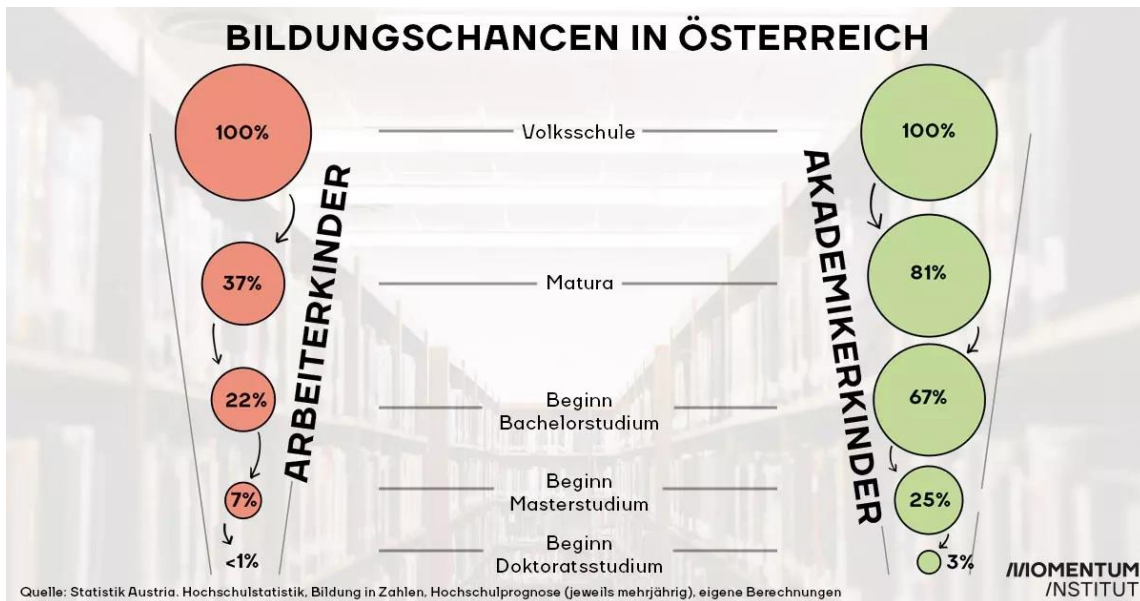


Abbildung 1: Bildungschancen Österreich

Während die Grafik deutlich zeigt, dass Kinder von Akademiker*innen im Vergleich zu Kindern von Arbeiter*innen mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit die Matura schaffen und infolgedessen ebenso eher eine akademische Laufbahn einschlagen, ist ein wichtiger Faktor obsolet: Die Erfolgchancen, die Reifeprüfung zu bestehen und im Nachhinein ein Studium zu beginnen, hängen auch stark von der gewählten Schulform ab (vgl. Abbildung 1).

Wie bereits im Kapitel zur Struktur des österreichischen Schulsystems erläutert, hat vor allem die Schulform der AHS den Anspruch, die Schüler*innen auf eine weiterführende akademische Laufbahn vorzubereiten und stellt demnach die Schulform mit einem vergleichbar höheren Bildungsniveau dar. Die Wahl der Schulform zeigt einen starken Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern:

„Die fehlende Chancengleichheit im Bildungsbereich ist in Österreich besonders daran ersichtlich, dass der Besuch einer AHS (Unterstufe) oft von der sozialen Schicht der Familie abhängt. Während der Anteil der Akademiker*innen-Kinder an der AHS Unterstufe 50% beträgt, liegt der von Kindern mit Eltern mit Pflichtschulabschluss nur bei 3%“ (BMBWF 2021 zit. nach Boór 2022: 27f.)

Dieses Verhältnis zeigt auf, dass Akademiker*innen-Kinder im Vergleich zur Gesamtbevölkerung in den Gymnasien stark überrepräsentiert sind (vgl. Lachmayr 2007: 112; vgl. Boór 2022: 27f.).

2.3.2.1 Migration als potenzieller Risikofaktor in Österreich

In diesem Abschnitt möchte ich nun gesondert auf Migration als potenziellen Risikofaktor, der die Bildungslaufbahn eines Kindes beeinflussen kann, hervorheben. Das Verständnis dafür, wie das österreichische Schulsystem funktioniert, welche Risikofaktoren es gibt und welche Auswirkungen diese Risikofaktoren haben (können), stellt eine wichtige Basis dar, da die Ergebnisse dieser qualitativen Arbeit sich innerhalb dieser Wechselwirkungen abspielen. Die folgenden Darstellungen müssen vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass beispielsweise in Wien jedes dritte Volksschulkind Migrationsbiografie hat. Weiters wurde festgestellt, dass ca. 50% der Kinder Migrationsbiografie aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei haben (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021: 179).

„Das österreichische Bildungssystem ist von sozialer Ungleichheit geprägt. Die Herkunft von Schüler/innen beeinflusst nicht nur ihre Bildungsaspirationen, sondern auch ihre Chancen in Bezug auf das Erlangen guter schulischer Leistungen und das Erreichen formaler Bildungsniveaus“ (Boór 2022: 28)

Der Bericht „Bildung in Zahlen 2020/21“ von der Statistik Austria (2022) belegt beispielsweise, dass Schüler*innen mit Migrationsbiografie seltener nach der Volksschule eine AHS besuchen.

„Das Schulwahlverhalten zu Beginn der Sekundarstufe I ist von mehreren Faktoren abhängig. Neben dem regionalen Bildungsangebot (Schulen direkt am Wohnort oder gut erreichbar außerhalb des Wohnorts) bzw. der Pendeldistanz zum bevorzugten Schultyp sind auch das soziale Umfeld und ein allfälliger Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler maßgeblich. So wechseln Kinder mit deutscher Umgangssprache nach der Volksschule häufiger an die AHS-Unterstufe als jene mit nicht-deutscher Umgangssprache (39,7% zu 26,0%)“ (Bildung in Zahlen 2020/21: 26)

Auch der Nationale Bildungsbericht Österreich 2021, der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Auftrag gegeben wurde, bestätigt, dass eine Migrationsbiografie einen Risikofaktor für eine erfolgreiche Schullaufbahn darstellen kann. Dabei wird aber hervorgehoben, dass eine Migrationsbiografie erst durch folgendes Zusammenspiel zum Risikofaktor wird: „Eine starke Verdichtung von Risikofaktoren (nichtdeutsche Erstsprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern) existiert bei Kindern mit Migrationshintergrund – mit steigender Tendenz“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021: 179). Dabei konzentriert sich die Beobachtung rein auf

messbare Sachbestände, während Faktoren wie erlebte Diskriminierung in der Schule und deren Einfluss auf den Schulerfolg, außer Acht gelassen werden.

Inwiefern das Zusammenspiel von Migrationsbiografie und die Bildungsnähe/Bildungsstand der Eltern, den Bildungsweg beeinflussen, kann anhand der hetero- oder homogenen Zusammensetzung der Schüler*innen, aufgezeigt werden: „Es gibt kaum homogene Klassen nach Bildungshintergrund in Volksschule und Neuer Mittelschule, hingegen mehrheitlich in der AHS-Unterstufe“ (Nationaler Bildungsbericht 2021: 245).

Der Bildungsbericht betrachtet in diesem Kontext auch die Schulwahlentscheidungen in Bezug auf den Faktor „deutsche Erstsprache“. Dabei wurde folgender Zusammenhang festgestellt:

„Beim Schulwahlverhalten spielen neben dem regionalen Bildungsangebot und dem sozialen Umfeld gegebenenfalls auch ein Migrationshintergrund und die im täglichen Umgang gesprochene Sprache der Schüler/innen eine Rolle. 2019/20 wechselten 41% der Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache von der Volksschule in die AHS-Unterstufe, von den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache 32%. In Wien wechselten 74% der Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache in eine AHS-Unterstufe, von den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache 40%, was etwa den Vergleichswerten aus 2016 entspricht“ (Nationaler Bildungsbericht 2021: 261)

Es lässt sich also zusammenfassend erkennen, dass die frühe schulische Differenzierung und die damit sehr früh verlangte erste Bildungswegentscheidung eine lange Geschichte aufweist und auch heute noch nicht auf Chancengleichheit basiert, sondern durch Faktoren determiniert wird, die von Schüler*innen nicht beeinflusst werden können. „Die Trennung der Schülerschaft in Mittelschulen und AHS-Unterstufen befördert also – wiewohl teilweise vermittelt über leistungsbezogene Zulassungsvoraussetzungen (...) – die zwischenschulische Segregation von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Erstsprache“ (ebd.: 244). Die Migrationsbiografie kann, vor allem im intersektionalen Zusammenspiel mit gering verfügbarem ökonomischem Kapital, erhebliche Auswirkungen auf den Bildungsweg eines Kindes in Österreich haben.

3 Der Feldforschungsprozess

In diesem Kapitel befasste ich mich mit dem Feldforschungsprozess und den einzelnen Schritten, die ich während der Forschung gegangen bin. Im Zuge dessen werde ich bereits verschiedene methodische Techniken erwähnen, auf die ich im nächsten Kapitel zur Methodik gesondert eingehen werde. Die Feldforschungsprozess erstreckte sich von der ersten Konzepterfassung bis hin zur letzten Codierung des letzten Transkriptes von März 2022 bis Jänner 2023.

3.1 Forschungsfeld und Forschungsfrage

Bevor ich mich dem Forschungsprozess widme, möchte ich an dieser Stelle vertiefend auf mein Forschungsfeld und meine Forschungsfrage eingehen, da diese sich im Laufe der Konzepterarbeitung vor Beginn der Durchführung der Interviews noch konkretisiert hat.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt und im Laufe dieser Arbeit aufgezeigt, stellen die Bildungserfahrungen von Personen mit Migrationsbiografie das Thema meiner Masterarbeit dar. Da die Zielgruppe „Personen mit Migrationsbiografie“ sehr weit gefächert ist, habe ich zwei weitere Einschränkungen vorgenommen:

1. regionale Einschränkung: ich fokussierte mich auf Personen mit Migrationsbiografie aus der Balkanregion.
2. Einschränkung bzgl. des Bildungsweges: ich fokussierte mich auf Personen, die nach ihrem Schulabschluss einen akademischen Werdegang eingeschlagen haben. Dabei habe ich darauf geachtet, dass sich die Partizipant*innen entweder gerade in einer akademischen Ausbildung befinden und/oder bereits eine akademische Ausbildung abgeschlossen haben.

Die Gründe für die beiden Zielgruppeneinschränkungen möchte ich nun kurz erläutern.

(1) Den regionalen Fokus habe ich gewählt, da das österreichische Bildungssystem für seine soziale Hierarchisierung und auch für die institutionelle Diskriminierung bekannt ist. Weiters sind auch Schilderungen von persönlicher, rassistischer Diskriminierung, die sich gegen Schüler*innen mit Migrationsbiografie richten, kein Novum an Schulen in Österreich (vgl. Lachmayr 2007: 108; vgl. ZARA Rassismus Report 2021; vgl. IDB-Jahresbericht 2021; vgl. Sadjed/Stöger 2007: 217ff., vgl. Gerhartz-Reiter 2018: 523ff.; vgl. Erler 2007: 7ff.). Rassistische Diskriminierung bezieht sich oftmals auf Offensichtlichkeiten, wie den Phänotyp, das Tragen eines Kopftuches oder hörbare Akzente beim Sprechen, die darauf hinweisen können, dass Deutsch nicht die Erstsprache der Schüler*innen ist (vgl. ebd.). Da es mich im

Rahmen meiner Masterarbeit ebenfalls interessiert, ob diskriminierende Vorkommnisse Teil der Erfahrungen der Partizipant*innen sind oder waren, beschloss ich mich auf eine Herkunftsregion einzuschränken. Ich entschied mich für die Region Balkan, da die Personen, die in erster, zweiter oder dritter Generation Migrationsbiografie aus der Balkanregion innehaben, oftmals nicht anhand von Merkmalen wie dem Phänotyp oder dem Tragen eines Kopftuches als „fremd“ sichtbar sind, dennoch aber potenziell als fremd wahrgenommen werden können. Demnach müssen sich diskriminierende Situationen für die Teilnehmenden – sollten sie stattgefunden haben – subtiler ausgedrückt haben und die Sichtbarkeit der Diskriminierung war dadurch eventuell schwieriger zu fassen und zu benennen. Auch aus theoretischer Sicht tragen die spezifischen Fremdheitsdiskurse, mit denen sich Personen (mit Migrationsbiografie) vom Balkan konfrontiert sehen, einen eigenen Namen: Balkanismus (siehe Kapitel 1.1.4).

(2) Meine zweite Einschränkung bezieht sich auf den eingeschlagenen Bildungsweg. Ich habe mich aus mehreren Gründen dazu entschieden, nach Teilnehmenden zu suchen, die nach Schulabschluss einen akademischen Werdegang eingeschlagen haben. Sowohl die Literatur als auch Statistiken zu Bildungsungleichheit (in Österreich) suggerieren, dass Personen mit Migrationsbiografie im Schnitt seltener nach der Matura einen akademischen Bildungsweg einschlagen. Im Umkehrschluss muss das bedeuten, dass jene Personen, die sich in einem Studium befinden und/oder eines abgeschlossen haben, tendenziell zu den Ausnahmefällen zählen müssten. An dieser Stelle interessieren mich daher die Beweggründe für die Entscheidung zu studieren. Weiters wollte ich herausfinden, ob und wenn ja, inwiefern die Wahl eines spezifischen Studiums mit den davor erlebten Bildungserfahrungen und mit dem sozialen Umfeld zusammenhängen. Basierend auf meiner spezifischen Zielgruppe lautet meine Forschungsfrage daher wie folgt:

„Welche Erfahrungen haben Personen mit Migrationsbiografie in Österreich aus der Balkanregion in ihrer Bildungslaufbahn gemacht und welche Prozesse von Majorisierung und Minorisierung wurden innerhalb des Bildungswesens für sie sichtbar?“

3.2 Die erste Interviewphase

Ich startete meine Forschung Ende Juni/Anfang Juli nach Beendigung des Sommersemesters 2022 und somit auch nach Abschluss des Seminars „Anthropologisches Laboratorium“. Meine gewählte Methodik ist das narrativ-biografische Interview, auf das ich im späteren Verlauf noch näher eingehen werde. Daher setzte sich meine Forschung aus der Führung von Interviews, dem

Erstellen von Feldnotizen und der Erkenntnisgewinnung durch die Interviews zusammen. Meine ersten drei Interviews führte ich im Zeitraum Ende Juni, Anfang Juli. Aufgrund der allgemeinen Sommerferien entstand eine Art „Sommerpause“.

3.3 Fortsetzung der Forschung: Interviews und Transkriptionen

Mitte September setzte ich meine Forschung fort und führte im Zeitraum von Mitte September 2022 – Anfang Dezember 2022 sechs weitere Interviews. Zeitgleich achtete ich darauf, die geführten Interviews zeitnah an deren Durchführung zu transkribieren. Daher hatte ich alle neun Interviews Anfang Dezember fertig transkribiert.

3.5 Kodierung, Literaturrecherche und erste analytische Überlegungen

Die Interviews kodierte ich anhand der fertiggestellten Transkripte im Dezember 2022. Im Anschluss befasste ich mich bis Mitte Jänner 2023 mit einer intensiven Literaturrecherche. Basierend auf den Kodierungen konnte ich die Literatur gezielt nach den für meine Forschung relevanten Themen durchleuchten und exzerpieren. Zeitgleich zu der Literaturrecherche stellte ich Verbindungen von den Codes zur Literatur her und erarbeitete erste Ergebnisse und dazu analytische Überlegungen.

4 Methodik

In diesem Kapitel werde ich die verschiedenen Methoden, die ich innerhalb meines Forschungsprozesses angewandt habe, vorstellen. Dafür werde ich anfangs auf die einzelnen methodischen Schritte gesondert eingehen. Im Anschluss folgt eine Reflexion der Methoden, durch welche der kultur- und sozialanthropologische Rahmen sichtbar gemacht werden soll.

4.1 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche stellt den Rahmen meiner Forschung dar. Sie war in meinem Fall vor allem vor Beginn der Forschung wichtig, um mir einen Überblick über das Feld der Bildungsanthropologie und im speziellen zum Thema Bildungsungleichheit zu liefern. Basierend darauf konnte ich bei der Erstellung des Leitfadens wie auch bei den Interviews selbst bereits wichtige Aspekte, die auch in der Literatur erwähnt werden, herausfiltern. Gleichzeitig war es mir wichtig, dass die erste Literaturrecherche mir zwar eingehende Informationen über das Feld liefert und mich dabei unterstützt, bei den Interviews einen roten Faden herzustellen, aber dass ich trotzdem mit einem „frischen Ohr“ die Interviews führen und mich von den Themen, die die Partizipant*innen einbrachten, leiten lassen konnte, ohne dabei starr auf den Informationen der Literatur zu beharren. Die zweite Literaturrecherche führte ich nach Vollendung der Kodierungen durch. Dabei fokussierte ich mich darauf, konkret nach Literatur zu suchen, die sich ebenfalls mit den herausgearbeiteten Codes beschäftigt.

4.2 Das Feldtagebuch

Das Feldtagebuch begleitet(e) mich, seit ich die ersten Interviews führte. Ich nutz(t)e es, um meine Reflexionen zu den geführten Interviews oder auch Gedanken zu möglichen analytischen Verknüpfungen niederzuschreiben. Des Weiteren schrieb ich ebenso Emotionen nieder, beispielsweise wenn ich frustriert war, weil ich das Gefühl hatte nicht voranzukommen. Auch organisatorische Notizen, wie Zeitpläne oder To-Do's sind Teil meines Feldtagebuchs. Ich unterscheide folgende Formen von Notizen in meinem Feldtagebuch: (1) Tagebuchartige Notizen beschäftigen sich mit meiner eigenen Rolle als Forscherin, vor allem mit meinen Gefühlen und Sorgen. Die (2) methodologischen Notizen beschreiben den Verlauf des Forschungsprozesses. (3) Analytische Notizen fokussieren sich auf die Zusammenhänge der Forschungsergebnisse und -inhalte (vgl. Moodle 2018: Folie 25). Beispielfhaft werde ich nun zu jeder Kategorie eine Feldnotiz aus meinem Feldtagebuch anführen:

(1) „Sehr emotionales Interview f. mich, weil mir so richtig bewusst geworden ist, wie privat & intim Bildungserfahrungen sind und wie sehr ich es schätze, dass die TN sich mir so öffnen“ (Feldtagebuch Tröger, Juli 2022)

(2) „Transkriptionsphase Nov 2022

- erste Version über ein K.I. mit „Happy Scribe“
- zweite Version: Ich kontrolliere alle, bessere aus, strukturiere richtig, füge Pausen & Emotionen hinzu
- dritte Version: Pseudonymisierung (?)“ (Feldtagebuch Tröger, November 2022)

(3) „Meritokratisches Schulsystem gut oder schlecht? Wird kritisiert vs. keine Lust auf Andersbehandlung“ (Feldtagebuch Tröger, Dezember 2022)

4.3 Das Interview

Wie bereits erwähnt, stellt das Interview meine zentrale und einzige Datenerhebungsmethode dar. Im Folgenden werde ich auf die spezielle Form meines Interviews, auf meinen Leitfaden und auf den Ablauf der Interviews eingehen. Zuletzt werde ich die Interviews reflektieren.

4.3.1 Das narrativ-biografische Interview

Das narrativ-biografische Interview stellt eine besondere Form eines narrativen Interviews dar. Wie der Begriff „narrativ“ bereits vermuten lässt, liegt der Fokus dieser Interviewform auf den Erzählungen der Partizipant*innen. Aus diesem Grund sollten die Fragen möglichst offengehalten werden, um eine ausführliche Antwort zu ermöglichen (vgl. Hopf 2000: 356). Doch, wie der Name schon sagt, ist das Interview nicht rein narrativ, sondern auch biografisch, das heißt, die Fragen und Erzählungen betreffen größtenteils die Vergangenheit und fokussieren sich auf die Lebensgeschichte der Partizipant*innen. Demnach sollen die Fragen so gestellt werden, dass die Partizipant*innen in der Vergangenheit abgeholt werden und einen Monolog ermöglichen. Dabei ist die erste Frage, der sogenannte Stimulus, besonders wichtig; er soll erzählgenerierend wirken. Der Stimulus kann darüber entscheiden, ob die befragte Person bereits von Beginn des Interviews an gut abgeholt wird oder auch nicht (vgl. Küsters 2009: 44ff.).

Bei einem narrativ-biografischen Interview soll der/die Forscher*in vor allem die Rolle der Zuhörer*in einnehmen, um den Partizipant*innen genügend Raum für Erzählungen zu geben. Gleichzeitig muss der/die Forscher*in sehr aufmerksam zuhören und innerhalb der Monologe wichtige Aspekte rausfiltern, anhand derer weiterführende, vertiefende Fragen gestellt werden

sollen. Dies stellt den herausforderndsten Aspekt der Interviewführung dar, da man sich die wichtigen Aspekte für später merken muss, während die Monologe der Partizipant*innen nicht unterbrochen werden sollen. Gleichzeitig ist es von Vorteil, wenn der Gesprächsfluss so natürlich wie möglich erfolgt und einem „normalen“ Gespräch ähnelt, ergo der/die Forscher*in aktiv zuhört, ohne beispielsweise seitenweise Notizen zu machen (vgl. Rosenthal 1995: 186ff.; vgl. Dausien et al. 2016: 28ff.). Da ich noch keine Erfahrung hatte, diese spezielle Form des Interviews zu führen, las ich vor der Erstellung des Leitfadens einige Werke (Rosenthal 1995, Küsters 2009, Lutz/Schiebel/Tuider 2018, Atkinson 1998, Dausien et al. 2016) speziell zu der Durchführung von narrativ-biografischen Interviews und zu biografischer Forschung, die mir meine Betreuerin Christa Markom vorab als Vorbereitung empfohlen hatte.

4.3.1.1 Die Biografieforschung

Die Biografieforschung, und in diesem Zuge die Durchführung von narrativ-biografischen Interviews, eignet sich besonders gut, um Bildungswege- und erfahrungen zu erfassen. Die Partizipant*innen meiner Zielgruppe haben nicht nur einen zwölf- oder dreizehnjährigen Bildungsweg hinter sich, der Volksschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II umfasst. Durch die Einschränkung meiner Zielgruppe auf Personen, die einen akademischen Werdegang eingeschlagen haben, verlängert sich die Zeitspanne des Bildungsweges auf mindestens drei Jahre (Mindeststudienzeit eines Bachelorstudiums in Österreich) bis hin zu weiteren zwei Jahren, sollte ein Masterstudium gewählt und dieses ebenfalls in Mindeststudienzeit abgeschlossen worden sein. Bei der Entscheidung für ein weiterführendes Doktorat würde sich die Zeitspanne noch einmal erweitern. Falls die Personen ihr Studium nicht in Mindeststudienzeit abschließen bzw. abgeschlossen haben, sondern jeweils zwei Semester länger benötig(t)en, führt dies ebenfalls zu einer zeitlichen Verlängerung des Bildungsweges. Basierend darauf kann man folgendermaßen addieren: 12 oder 13 Jahre Schule + 4 Jahre Bachelorstudium + 3 Jahre Masterstudium ergeben 19 oder 20 Jahre, die eine Person potenziell in Bildung investiert. Das bedeutet auch, dass 20 Jahre des Lebens einer Person, beginnend im Alter von sechs Jahren, maßgeblich vom Bildungsweg strukturiert wird. Aus diesem Grund stellt die Biografieforschung eine wichtige methodische Betrachtungsweise von Bildungswegen- und erfahrungen dar, da diese eng miteinander verknüpft sind (vgl. Dausien et al. 2016: 43; vgl. Riegel 2016: 106). Die narrative Darstellung von Bildungswegen lässt nicht nur Bildungsstrukturen, sondern in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, auch signifikante Personen sichtbar werden, die die Bildungswege der Partizipant*innen begleitet haben – sowohl in positiver, unterstützender als auch in negativer, behindernder Art (vgl. Dausien et al. 2016: 52).

„Der biographische Zugang eröffnet somit einerseits einen Blick auf die konkreten Umstände, Variationen und auch widersprüchlichen Momente, die in Bildungswegen enthalten sind, die ‚hinter‘ den statistischen Zusammenhängen liegen. Zum anderen macht er aber prinzipiell auch Fälle sichtbar, die sozialstrukturellen Wahrscheinlichkeiten widersprechen, Zusammenhänge durchkreuzen und Potenziale für Neues, bislang nicht Beschriebenes aufweisen“ (Dausien et al. 2016: 43)

Der biografische Zugang öffnet nicht nur den Raum für die Interdependenz von Individuum und Bildung, sondern eignet sich spezifisch dazu, das Verhältnis und die Wechselwirkung von Migration, Bildung und Biografie zu erfassen. Dabei rückt das erzählende Individuum in seiner Ambivalenz in den Vordergrund. Das Bildungswesen gibt meritokratische Strukturen vor (beispielsweise die möglichen Schulformen und das dazugehörige Auswahlverfahren), durch die Schüler*innen eine passive Rolle zu kommt (vgl. Riegel 2016: 99). „Andererseits setzen sich die einzelnen Subjekte mit diesen Verhältnissen im Laufe ihrer Biographie auseinander, durchlaufen Bildungsprozesse bzw. bilden sich und gestalten gleichzeitig die Verhältnisse mit“ (ebd.).

Weiters stellt Riegel folgendes fest: „Durch eine biographische Herangehensweise kann Migration also aus einer Subjekt-Perspektive betrachtet werden. Gefragt wird nach den subjektiven Sichtweisen auf Welt und nach den gesellschaftlichen Kontexten subjektiver Bedeutungszusammenhänge“ (Riegel 2016: 99f.). Anhand des biografischen Ansatzes können somit auch Stereotypen entgegengewirkt, wie auch intersektionale Subjektpositionen aufgedeckt werden. Überdies kann durch den biografischen Ansatz die individuelle Bildungserfahrung auch mit der Frage nach sozialer Teilhabe verknüpft und dadurch herrschende Machtverhältnisse sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.).

„Biographien sind somit als Konstruktionen zu verstehen, die von gesellschaftlichen Verhältnissen, sozialen Normen und Vorgaben durchdrungen sind. Mit diesen haben sich die Einzelnen in der Gestaltung des Lebens aktiv auseinanderzusetzen. Biographien orientieren sich an einer zeitlichen Logik bzw. an normativen Lebenslaufvorgaben und institutionalisierten Verlaufsmustern (...) Mit Blick auf Biographie stellt sich die Frage, wie Subjekte im Verlauf ihres Lebens, sich zu den eigenen (biographischen und sozialen) Lebensvoraussetzungen in Beziehung setzen, welche (Handlungs-) Möglichkeiten sie sehen und realisieren“ (Riegel 2016: 106ff.)

Nachdem die Biografie der Partizipant*innen durch ihre Wahl zu studieren maßgeblich durch ihre Einbettung in das Bildungssystem strukturiert ist, stellt das narrativ-biografische Interview das ideale methodische Werkzeug dar, um die Erfahrungen der Partizipant*innen zu erfragen.

4.3.2 Der Leitfaden

Wie bereits beschrieben, stellt der Stimulus, also die erste Frage, bei einem narrativ-biografischen Interview einen sehr wichtigen, wenn nicht sogar den wichtigsten Teil des Interviews dar (vgl. Küsters 2009: 44ff.). Daher gibt es bei einem narrativ-biografischen Interview auch keinen klassischen Leitfaden, sondern hauptsächlich den Stimulus. In meinem Fall habe ich mir davor die Themengebiete als Unterpunkte notiert, um – sollten sie nicht sowieso innerhalb des Gesprächs abgehandelt worden sein – sie in der Nachfragephase aufgreifen zu können.

Nachdem ich den Leitfaden meiner Betreuerin geschickt und um Feedback gebeten hatte, überarbeitete ich diesen daraufhin. Das Feedback meiner Betreuerin bezüglich des ersten Leitfadens fokussierte sich auf den Stimulus, da mein erster Stimulus mit der Frage nach der gesamten Schullaufbahn zu offen und daher etwas überfordernd war. Basierend auf diesem Feedback, überarbeitete ich meinen Leitfaden. Die folgende Version ist jene, die ich bei den Interviews nutzte.

Einstiegsfrage 1: Könntest du dich kurz vorstellen?

Einstiegsfrage 2: Ich möchte dich bitten, mir von deiner Schulzeit zu erzählen. Kannst du dich noch an deinen Schuleinstieg erinnern?

Interessensgebiete für die Nachfragephase:

- Wie haben die Erfahrungen deiner Schulzeit deine Entscheidungen für die Zukunft beeinflusst?
- Was studierst du/hast du studiert?
- Wie steht deine Familie zu deinem Studium?
- Welchen Stellenwert hat(te) akademische Bildung bei dir zu Hause?
- Auf welche prägenden Erfahrungen blickst du in der Schulzeit zurück?
- Auf welche prägenden Erfahrungen blickst du in der Studienzeit zurück?
- Gab es Personen, die dich in der Schullaufbahn besonders geprägt haben? Sowohl im negativen als auch im positiven Sinne (Lehrer*innen, Eltern, Geschwister, Lehrbetreuungen?)

- Hast du das Gefühl, dass deine Migrationsbiografie deine Schul- und Studienzeit beeinflusst hat? Wenn ja, wie hast du das gespürt?
- Wie würdest du das österreichische Schulsystem bewerten? Und wieso diese Note?

4.3.3 Der Ablauf eines Interviews

Da ich die meisten Interviews zu Beginn des Sommers Ende Juni/Anfang Juli, sowie im Herbst September – Oktober durchführte, fanden jene Interviews draußen statt. Die Interviews im Freien abzuhalten, hatte mehrere Gründe: einerseits war Covid-19 zwar nicht mehr so präsent, dennoch wollte ich die Partizipant*innen nicht in die Lage bringen, mir erklären zu müssen, dass sie sich in geschlossenen Räumen eventuell nicht wohlfühlen. Weiters habe ich vermehrt Personen interviewt, die ich nicht kannte, daher wollte ich ebenfalls davon absehen, meinen privaten Wohnraum vorzuschlagen, um wiederum zu verhindern, dass die Personen sich unwohl fühlen, weshalb ich neutrale Orte vorzog. Außerdem war es mir im Freien möglich, die Geräuschkulisse etwas zu minimieren, was in einem Café beispielsweise nicht der Fall gewesen wäre. Ein weiterer Vorteil war die Möglichkeit spazieren zu gehen, was durchaus auch den Gesprächsfluss anregen kann. Ein Nachteil der Treffen im Freien war die Abhängigkeit vom Wetter. So passierte es einmal, dass es etwas zu regnen begann oder überraschend kälter wurde als erwartet. Sechs von neun Interviews hielt ich im Freien ab, zwei Interviews führte ich auf Wunsch der Partizipant*innen online durch und ein Interview führte ich bei mir zuhause durch, da es zu diesem Zeitpunkt bereits Dezember war und die Partizipant*in eine entfernte Bekannte von mir war – demnach erübrigte sich die Sorge über ihr eventuelles Unwohlsein im privaten Bereich.

Bevor das Interview startete, wurde immer etwas informell geplaudert und sich bekannt gemacht. Ich öffnete den Raum vorab noch für eventuelle Fragen seitens der Partizipant*innen. Vor dem Interview händigte ich eine Einverständniserklärung aus, die wir zusammen durchgingen und die die Partizipant*innen unterschrieben. Bei den Online-Interviews gingen wir sie im Vorhinein durch und die Partizipant*innen schickten sie mir im Nachhinein per Mail zu. Dann startete ich das Interview und fragte noch einmal *on the record* nach, ob das Interview aufgezeichnet werden dürfe. Im Anschluss bat ich die Partizipant*innen um eine kurze Vorstellung – einerseits zur Auflockerung, andererseits um zu vermeiden, dass ich im Nachhinein bei der Transkription die Audiodateien und die jeweiligen Personen verwechsle. Dann startete ich das Interview mit dem Stimulus. Die Interviews dauerten von 30 Minuten bis 2 Stunden 18 Minuten.

4.3.4 Reflexion der Interviews

Die Reflexion der Interviews möchte ich in vier Punkte aufteilen: (1) Reflexionen zum Gesprächsfluss, (2) Reflexionen zur Offenheit der Partizipant*innen, (3) Reflexionen zum Bekanntheitsgrad der Partizipant*innen und (4) Reflexionen zu meiner Rolle als Forscher*in.

(1) Der Stimulus erwies sich in allen Fällen erfolgreich, da eine Erzählung generiert wurde. Während bei den meisten Partizipant*innen der Erzählfluss danach nicht stoppte und ich wenig nachfragen musste, gab es dennoch drei Partizipant*innen, bei denen mir während des Interviews auffiel, dass ich mehr nachbohren musste als bei den anderen. Aber auch bei diesen Personen fielen die Erzählungen interessant aus und ich konnte sie gut verwerten. Obwohl ich die langen Interviews sehr genossen habe, da ein langer, angenehmer Gesprächsfluss zustande kam und ich viele Informationen erhalten habe, kann ich im Nachhinein sagen, dass auch die Länge nicht ausschlaggebend für die Qualität ist. Ich habe auch kurze Interviews geführt, die mir in kompakter Form viele Informationen geliefert haben. Außerdem fand ich es auch wichtig, die Interviews nicht unnötig in die Länge zu ziehen, wenn ich merkte, dass die Partizipant*innen nichts mehr beitragen konnten/wollten, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre beizubehalten.

(2) Weiters hat mich die Offenheit der Partizipant*innen sehr berührt. Vor allem nach meinem dritten Interview ist mir diese Tatsache sehr nahe gegangen. Mir ist da bewusst geworden, wie sehr sich die Partizipant*innen eigentlich mir gegenüber öffneten und wie viele private Nebeninformationen mir im Zuge der Erzählungen über Bildungserfahrungen zu Teil wurden. Mir wurde durch die Interviews noch einmal tiefer bewusst, wie sehr Bildung und Bildungserfahrungen das Privatleben von Einzelpersonen strukturiert und auch determiniert. Weiters erfuhr ich oft anhand von Erzählungen über die Schulzeit auch viel über die Beziehungen zu den Eltern, zu Freund*innen wie auch zu sich selbst. Nach dem dritten Interview war ich sehr überwältigt von meinen eigenen Emotionen über ebendiese Offenheit. Ich verspürte eine starke Wertschätzung und Dankbarkeit gegenüber meinen Partizipant*innen, dass sie mir einen so privaten Einblick in ihr Leben ermöglichten.

(3) Einer meiner ersten Interviewpartner*innen war eine Bekannte von mir. Die Tatsache einer bereits vorhandenen Vertrautheit ermöglichte mir einen leichten Einstieg in das Feld. Gleichzeitig gab diese Bekannte mir das Feedback, dass sie es sehr angenehm fand, dass wir uns bereits kannten, da unser Verhältnis es ihr erleichterte, sich mir zu öffnen. Dennoch war es mir wichtig, darauf zu achten, kein allzu enges Naheverhältnis zu den anderen Partizipant*innen zu haben. Daher waren alle meine anderen Partizipant*innen Bekannte von

Freund*innen oder Bekannte von mir, die ich nur wenig bis gar nicht kannte. Ich vermute, dass eine gewisse Anonymität genauso positiv zur Offenheit beitragen kann wie eine bereits bestehende Vertrautheit, da es bei einer fremden Person oftmals einfacher ist sich zu öffnen, weil man nach dem Interview weiterhin keinen Alltag miteinander teilt.

(4) Zuletzt möchte ich auf meine Position als Forscherin eingehen. Wie bereits erwähnt, sieht die Rolle der Forscherin vor, eine zuhörende und fragengenerierende Position einzunehmen. Diese Rolle habe ich bewusst ausgeführt. Gleichzeitig habe ich mir aber auch die Erfahrung meiner Interviews mitgenommen, die ich im Zuge meiner empirischen Bachelorarbeit geführt habe. Dabei habe ich fast schon krampfhaft die Rolle als Zuhörer*in und Fragesteller*in besetzt, sodass ich bemerkte, dass sich die Interviewsituation meist unnatürlich anfühlte und oftmals im Nachgespräch mit den Partizipant*innen, wo wir wieder „normal“ miteinander sprachen, noch viele Informationen im gemeinsamen Gespräch entstanden, die ich dann aber nicht mehr auf der Tonaufnahme aufgezeichnet hatte, da das eigentliche Interview bereits beendet war. Deshalb habe ich mir dieses Mal vorgenommen, zwar die Rolle der Interviewer*in gut umzusetzen, aber auch auf meine Intuition zu hören und eine möglichst natürliche Gesprächssituation herzustellen. Daher hat es mich besonders gefreut, dass mir viele Partizipant*innen im Nachhinein von selbst mitgeteilt haben, dass sie sich bei mir sehr wohl gefühlt haben und das Interview sehr genossen haben. Das war für mich eine Bestätigung, dass es prinzipiell eine gute Entscheidung war, auf meine Intuition zu vertrauen. Dennoch habe ich mir bei den Transkriptionen manchmal gedacht, dass ich trotzdem weiterhin üben möchte, diese Balance zwischen meiner Rolle als Forscherin und meiner Intuition im Auge zu behalten und zu üben die goldene Mitte gut zu erspüren. Ich denke, das ist ein Prozess, der nie ausgelernt ist.

4.4 Die Transkription

Die Transkription stellt wahrscheinlich den langwierigsten, aber auch mitunter wichtigsten Prozess der Forschung dar. Denn nur anhand der Transkriptionen können die Interviews kodiert und in weiterer Folge in der Masterarbeit verwertet und auch zitiert werden. Um mir etwas Arbeit zu ersparen, habe ich auf das Anraten einer Freundin hin die Software „Happy Scribe“ benutzt, die eine erste Version des Transkriptes erstellt. Dabei zahlt man etwas Geld, um das Interview von einer Künstlichen Intelligenz (K.I.) transkribieren zu lassen. Die zweite und finale Version wurde im Anschluss von mir erstellt. Dabei habe ich das Interview meiner Transkriptionslegende entsprechend formatiert und auch Emotionen, Gesprächspausen usw. beigefügt. Außerdem kann die K.I. nur eine max. 90%-ige Genauigkeit garantieren, daher waren teilweise auch Worte missverständlich verschriftlicht, was ich im Zuge der Korrektur

ebenfalls ausgebessert habe. Letztlich bin ich dennoch sehr froh die Software benutzt zu haben, da ich mir ein paar Stunden Arbeitszeit ersparen konnte.

Das Erstellen der Transkripte half mir dabei, wichtige Themen bereits vor dem Kodieren herauszufiltern und Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede der Erzählungen zu bemerken. Außerdem fielen mir verbesserungswürdige Aspekte bzgl. der Formulierungen von Fragen, der Pausensetzung, usw. auf, die ich in den kommenden Interviews beachtete.

Auch im Zuge der Transkription gilt es, Entscheidungen über die Art des Transkriptes zu treffen. Ich habe mich dazu entschlossen, vollständig und nicht selektiv zu transkribieren. Eine selektive Transkription kennzeichnet sich dadurch, dass (vermeintlich) unwichtige Interviewstellen nicht transkribiert werden (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 236), während eine vollständige Transkription keine Textstellen auslässt. In meinem Fall gab es bei keinem Interview Stellen, die ich als nicht relevant empfunden habe. Die einzigen Stellen, die ich nicht transkribierte, waren beispielsweise Momente, wo es, wie bei es bei einem Interview der Fall war, begonnen hatte leicht zu regnen und wir kurz darüber sprachen, wohin wir das Interview verlegen sollten.

Ich betrachte die selektive Transkription vor allem bei narrativ-biografischen Interviews, mit einem kritischen Blick und stimme hierbei Hussy, Schreier und Echterhoff zu:

„Die Entscheidung darüber, welche Äußerungen besonders relevant sind, setzt allerdings schon eine Interpretation des Materials voraus – für die eine Transkription ja gerade die Voraussetzung schaffen soll. Außerdem sind einzelne Äußerungen der Teilnehmenden oft nur vor dem Hintergrund des gesamten Datenmaterials verständlich. Eine vollständige ist daher in der Regel einer selektiven Transkription vorzuziehen“ (Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 236)

Bereits während einer Transkription zu entscheiden, welche Narrationen unwichtig sind, stellt für mich bereits eine Form von epistemischer Gewalt dar. Auch aus logistischen Gründen empfinde ich es als wichtig, vollständig zu transkribieren. Wenn, wie in meinem Fall, die Transkription bereits immer direkt nach dem Interview erstellt wird, weiß ich noch nicht, welche Informationen und Erzählungen die kommenden Interviews erzeugen werden und welche Überschneidungen gegebenenfalls auftreten könnten.

Meiner Meinung nach ist es Teil des ethischen Verhaltens von Forscher*innen und des bewussten Umgangs mit gesammeltem Datenmaterial, nicht schon vorab bei der Transkription bereits zu entscheiden, welche Teil-Erzählungen potenziell relevant sein werden und welche

nicht. Natürlich habe ich bereits durch die Literaturrecherche Vorinformationen über das Forschungsfeld gesammelt. Dennoch finde ich es wichtig, hermeneutisch zu arbeiten (siehe Kapitel 4.6) und den Narrationen in ihrer Gesamtheit sowie in ihren Einzelerzählungen potenzielle Wichtigkeit einzuräumen.

4.4.1 Transkriptionslegende

Die Transkripte habe ich anhand der nachfolgenden Transkriptionslegende strukturiert und formatiert. Die Transkriptionslegende befindet sich bei jedem Interview auf der ersten Seite und gibt Auskunft zu den Daten der Partizipant*in, wie auch über Datum und Ort. Weiters beinhaltet sie eine Auflistung der genutzten Stilmittel innerhalb des Transkripts. Im Zuge meiner Forschung waren zwei genutzte Stilmittel für mich besonders wichtig. Die singulären Anführungszeiten (,‘) habe ich genutzt, wenn Partizipant*innen diskriminierte Bezeichnungen in ihren Erzählungen eingebunden haben, um aufzuzeigen, dass mir der diskriminierte Gehalt des Sprachgebrauchs bewusst ist. Ein weiteres Stilmittel, welches durch die Häufigkeit der Nutzung besonders wichtig wurde, war die kursive Schrift für englische Begriffe. Da die meisten meiner Partizipant*innen zwischen 20 und 30 Jahren alt sind, haben sie häufig zwischendurch englische Begriffe genutzt, um Gegebenheiten zu benennen. Daher habe ich diese Kategorie nach den ersten drei Interviews hinzugefügt.

Interview_Vorname Nachname

Interviewkennnummer: Interview_VN

Befragte Person: Vorname

Datum: TT.MM.JJJJ

Ort des Interviews:

Dauer des Interviews:

Audiofile des Interviews: Interview_Vorname

Interviewer*in: Hannah Tröger

Transkription erstellt von: Hannah Tröger

Kodierung der Gesprächsteilnehmer*innen:

VN: ... Vorname Nachname

HT: ... Hannah Tröger

Transkriptionslegende:

(leise): ... Hinweis auf Art und Weise des Gesprochenen

(HT: Mhm): Hinweis im Satz auf gleichzeitiges Sprechen/ Unterbrechen, während die andere Person spricht
sie hat gesagt- gemeint:“ – „, ist der Hinweis auf einen Satzabbruch
[unverständliches Wort/Name ??]: ... wenn ich ein Wort/einen Namen nicht verstehen kann
(...): bezeichnet eine Pause zwischen zwei Sätzen
... : ... bezeichnet eine Pause innerhalb eines Satzes
0:15:32 – 0:16:04 weggelassen (zB) = wenn der Inhalt des Interviews für die Masterarbeit unwichtig ist, und ich den Teil deshalb nicht transkribiere
→ *Anmerkung*: ... : wenn es wichtig für den Kontext der Textstelle ist, wird eingeschoben
,___‘ : kleine Anführungszeichen, bei Worten mit Diskriminierungsgehalt, um aufzuzeigen, dass ich kritisch mit den Bezeichnungen umgehe und mir der Diskriminierungsgehalt bewusst ist
„___“: große Anführungszeichen, wenn eine Person einen Satz nachspricht oder ein Zitat wiedergibt; zB: Da hab ich mir gedacht „Wahnsinn, das ist schon org“
Unterstrichene Worte: wenn Worte besonders stark betont werden
Englische Begriffe: wenn die Person englische Begriffe nutzt

4.4.2 Pseudonymisierung

Ich habe allen Partizipant*innen die Möglichkeit gegeben, sich dafür zu entscheiden, ihre Namen pseudonymisieren zu lassen. Dabei war es mir wichtig, dass die Partizipant*innen, für den Fall, dass sie das möchten, über ihr Pseudonym selbst bestimmen können und sie sich gut repräsentiert fühlen. Im Zuge meiner Forschung war diese besondere Sensibilität besonders wichtig, da mehrere Partizipant*innen aufgrund ihres Vor- und/oder Nachnamen berichteten, als „fremd“ wahrgenommen zu werden. Mir wurde u.a. von falscher Aussprache der Namen oder auch negativen Zuschreibungen berichtet. Demnach ist der Name meiner Partizipant*innen kein neutraler Teil ihrer Identität, sondern direkt verknüpft mit vermeintlicher Fremdheit und daher politisch aufgeladen.

Die Pseudonymisierung stellte sich als kein leichtes Unterfangen dar. Ich bat die Partizipant*innen, die pseudonymisiert werden wollten, um Vorschläge. Gleichzeitig kannte ich aufgrund der Transkripte die jeweiligen Erzählungen, in denen der Name erwähnt wurde. Daher musste das Pseudonym auf alle diese Erzählungen passen, da sonst der Sinn der Erzählung verloren gehen würde. Beispielsweise musste ich sowohl auf eine ähnliche Länge des echten Nachnamens und des pseudonymisierten Namens achten wie auch bei den

Vornamen darauf, dass der Name ähnlich eingeordnet wird. Beispielsweise, wenn jemand Lisa heißen würde, sollte das Pseudonym nicht Hermine sein, da der eine Name „neutral“ bis „modern“ ist, während der zweite eine Seltenheit darstellt. Letztlich ist es mir aber in Absprache und durch die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Partizipant*innen gelungen, Pseudonyme zu finden, mit denen sie sich wohlfühlen und die in den jeweiligen Kontext des Transkriptes passten. Daher war es auch gut, dass ich den Prozess der Pseudonymisierung erst nach der Vollendung der Transkripte eingeleitet habe.

4.5 Die Kodierung

Die Kodierung stellt meine Methode zur Datenauswertung dar. Bei der Kodierung werden Verbindungen zwischen Textstellen und bestimmten Codes hergestellt (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 243).

„Anders gesagt, das im biographischen Material enthaltene und für sich bereits vielfach kontextualisierte Wissen wird im Prozess der Analyse noch einmal kontextualisiert – nun entsprechend der wissenschaftlichen Regeln und Diskurse, die für eine je konkrete Analyse begründet herangezogen werden. Im Fall der hier verhandelten Bildungsthematik stellen z.B. Theorien zu Macht, Differenz und Ungleichheit, Identität und Zugehörigkeit, Wissen über die institutionellen Strukturen und Mechanismen des Bildungssystems oder Konzepte zur Analyse des sozialen Raums relevantes Bezugswissen dar“ (Dausien et al. 2016: 31f.)

Dafür habe ich mir nach dem Abschluss der Transkription Zeit für Brainstorming genommen. Dabei habe ich die verschiedenen Stichworte, die ich rückblickend auf die Interviews als besonders wichtig empfunden habe, in meinem Feldtagebuch aufgeschrieben. Ich habe mich dabei für die Methode der selektiven Kodierung entschieden. Im Gegensatz zur offenen Kodierung charakterisiert sich die selektive Kodierung dadurch, dass ich bereits anhand von Stichworten die Interviews durchsuche. Meiner Meinung nach kann man aber die offene Kodierung, bei der die Interviews offen durchgelesen werden und anhand der jeweiligen Textstellen Codes entwickelt werden, und die selektive Kodierung aber nicht klar trennen, da ich ja anhand der Interviews meine Stichworte erst entwickelt habe und demnach zuerst einen „offenen“ Prozess durchlaufen habe. Insgesamt habe ich die Interviewstellen auf 18 sehr spezifische Codes abgesucht. Dabei habe ich schnell gemerkt, dass einige Codes unmittelbar zusammenhängen und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können.

Die Codes lauteten wie folgt:

- (konstruierte) Fremdheit
- Diskriminierung im Schulkontext
- Geld
- Gründe für die Studienwahl
- Meritokratisches Schulsystem
- Migrationsbiografie – Einfluss auf die Schule
- (Nach)Name
- Österreicher*innen – Nicht-Österreicher*innen
- Österreichisches Schulsystem
- Schule orientiert sich an der Mittelschicht
- Studium (sicher vs. unsicher)
- Studium = gutes Leben
- Unterstützung für die Eltern
- Unterstützung von zuhause
- Wichtigkeit vom Gymnasium
- Wichtigkeit vom Studium
- Wichtigkeit von Bildung
- Wichtigkeit von Noten

Bei der Untersuchung der Textstellen habe ich schnell bemerkt, dass die Codes viel zu spezifisch waren und auch meist mehrere Codes untrennbar miteinander verknüpft sind. Beispielsweise können die Codes „Wichtigkeit von Bildung“ – „Wichtigkeit von Noten“ – „Wichtigkeit vom Gymnasium“ - „Wichtigkeit vom Studium“ nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Gleichzeitig sind die Erzählungen so heterogen, dass diese vier Codes auch nicht verallgemeinernd zusammengefasst werden können. Beispielsweise können Noten vielleicht nicht wichtig gewesen sein, aber Studieren schon. Weiters kann beispielsweise Bildung als sehr wichtig erachtet werden, aber aufgrund von fehlendem Geld und/oder nicht ausreichenden Sprachkenntnissen können die Eltern eventuell keine praktische Unterstützung im Sinne von Hausaufgabenhilfe oder der Bezahlung von Nachhilfe darstellen, sondern lediglich die Wichtigkeit von Bildung vermitteln. Die Wichtigkeit der vollständigen Transkription trat hier deutlich zum Vorschein. Erst anhand der Fülle an Codes und ihrer darauffolgenden Zusammenfassung konnte ich die wichtigsten Erkenntnisse meiner Forschung herausarbeiten.

4.6 Hermeneutik

Ich habe bereits öfter das Zusammenspiel der induktiven und deduktiven Herangehensweise erläutert, sei es bei der Nachfragephase der Interviews, bei der Transkription oder der Kodierung. Dieses Wechselspiel wird Hermeneutik genannt. Da die Hermeneutik in meinen Augen den roten Faden meines methodischen Zugangs darstellt, möchte ich sie an dieser Stelle explizit erwähnen:

„Grundprinzip des hermeneutischen Verstehens ist die hermeneutische Spirale: Vorverständnis und Textverständnis, Verständnis von Textteilen und Textganzem greifen ineinander. In diesem Prozess wird das Textverständnis sukzessive vertieft“ (Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 249)

Das hermeneutische Verständnis wird grob in zwei Zirkel unterteilt. Hussy, Schreier, Echterhoff beschreiben diese wie folgt: „In einem ersten Zirkel greifen Vorverständnis und Textverständnis ineinander. In einem zweiten Zirkel greifen das Verständnis von Textteil und Textganzem ineinander“ (Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 249).

Wie anhand meiner Literaturrecherche und auch an den Kodierungen erkenntlich ist, kann meine Arbeit nicht als rein induktiv oder deduktiv kategorisiert werden. Das Forschungsinteresse nimmt Einfluss auf die Literaturrecherche, die Literaturrecherche bedingt die Interviews und deren Kodierungen wirken sich wiederum auf die weitere Literaturrecherche aus. Die Kodierungen sind zwar unmittelbar von den individuellen Erzählungen gesteuert, dennoch kann hierbei eine Beeinflussung durch das theoretische Hintergrundwissen durch die erste Literaturrecherche nicht ausgeschlossen werden. Im weiteren Verlauf bedingen die Codes die zweite Literaturrecherche, die dazu dienen soll, spezifische Verknüpfungen zu den jeweiligen Codes herstellen zu können.

4.7 Die Datenauswertung und Interpretation

Der Prozess der Datenauswertung und Interpretation ist ebenfalls von einer hermeneutischen Herangehensweise geprägt. Der Prozess setzt sich aus der Verknüpfung des Datenmaterials mit theoretischen Konzepten wie auch informativer Literatur zusammen. Dabei ordnete ich die wichtigsten Codes Kategorien zu und versuchte ebenfalls Überbegriffe für die Erfahrungen der Partizipant*innen zu finden. Weiters ging ich zurück an den Anfang und beachtete ebenfalls meine eingängliche Forschungsfrage. Hierbei machte ich mir Gedanken darüber, (1) ob die Forschungsfrage noch zu den Ergebnissen passt und (2) wenn ja, wie ich sie mithilfe meiner Daten beantworten kann. Dieser Prozess lässt sich für mich als die Findung des roten Fadens

und die Entscheidung darüber, mit welcher theoretischen „Brille“ die Forschung betrachtet werden soll, zusammenfassen.

4.8 Reflexion der Methodik

Nun möchte ich meine methodische Vorgehensweise reflektiert betrachten. Im Zuge des anthropologischen Forschens habe ich erneut bemerkt, dass ich bei der Entscheidung zu einer interviewbasierten Forschung oftmals am Anfang denke, es sei nicht „anthropologisch“ genug, da ich nicht in ein greifbares Feld eintauche und der Aspekt der teilnehmenden Beobachtung wegfällt. Jedoch kann ich nach dieser Forschung erneut für mich bestätigen, dass eine rein interviewbasierte Forschung genauso ihre Berechtigung innerhalb der Anthropologie hat wie „traditionelle“ Methoden. Die Wichtigkeit der Methode liegt darin, an die Bedürfnisse der Forschung angepasst zu sein, was ich meinem Fall ebenfalls bestätigen kann. Die Durchführung von narrativ-biografischen Interviews war die perfekte Methode, um dem Interesse meiner Forschung nachzukommen.

4.9 Persönliche Rolle im Feld

Die persönliche Rolle im Feld muss innerhalb eines Forschungsprozesses ebenso mitbedacht und reflektiert werden, da wir Forscher*innen wie auch unsere Partizipant*innen ebenfalls nicht aus neutralen, objektiven Kontexten stammen. Wer wir sind und aus welcher Perspektive wir dadurch unvermeidlich ein Forschungsfeld betrachten, nimmt Einfluss auf unsere Forschung.

„But we also bring a ‚habitus‘, that is to say, a generative embodied history (Bourdieu, 1990) to bear on our fieldwork. One of the challenges for the ethnographer’s body is to find some resolution between one’s own and the ‚other’s‘ somatic way of being in the world“ (Bourdieu 1990 zit. nach Madden 2010: 19)

Madden beschreibt hier anhand von Bourdieus Habitus-Konzept die komplexe Rolle von Forscher*innen. Wie auch die Partizipant*innen unserer Forschungen sind auch wir von unserem Habitus geprägt. Eine Tatsache, die aufzeigt, dass der Anspruch an Objektivität seitens der Forscher*innen einen unrealisierbaren Anspruch darstellt (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 266; vgl. Wodak 2016: 268), wie auch Wodak beschreibt: „Obviously, nobody acts on the basis of a tabula rasa, everybody has been socialized into knowledge communities and communities of practice“ (ebd: 368).

Der *post-colonial* wie auch der *reflexive turn* innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie fordern daher zu Recht die Reflexion und Miteinbeziehung der eigenen persönlichen Rolle im Feld (vgl. Kelly 2015: 658ff.; vgl. Marcus 2015: 88ff.). Die Rolle der Forscherin einzunehmen,

bedeutet auch immer, Teil einer hierarchischen Relation zu werden. Im Fall meiner Forschung vertrauten mir die Partizipant*innen ihre Erzählungen an; letztlich obliegt es mir, Entscheidungen darüber zu fällen, wie diese analysiert und dargestellt werden sollen. Dabei wird es relevant, sich folgende Fragen zu stellen: Bin ich Teil der Gruppe der Partizipant*innen? Ja, nein, teilweise? Inwiefern beeinflusst die Antwort auf diese Frage den Umgang mit den Personen bei den Interviews oder bei der Betrachtung der Ergebnisse? Aus welcher Position heraus erstelle ich Codes und interpretiere diese? Diese Fragen stehen in enger Verbindung mit dem ethischen Umgang innerhalb einer Forschung, dem ich nun gesondert Raum widmen möchte.

4.10 Ethik im Feldforschungsprozess

Ethisches Verhalten im Zuge einer (qualitativen) Forschung stellt die mitunter wichtigste Grundlage des Forschungsprozesses dar, da jede Forschung einen Eingriff in das persönliche Leben der beforschten Personen repräsentiert (vgl. Iphofen 2011: 2).

„Whenever research has an effect upon the lives of humans, ethical problems will emerge and there is the possibility that, unless we are on our guard, more serious issues could arise in the future for social research. As a professional community social researchers have to attend constantly to the ethics of their profession and be seen to be doing so. Integrity is vital to the ‚trust‘ between professionals and society that enables good practice to be sustained“ (Iphofen 2011: 2)

Ethik im Forschungsprozess beginnt für mich bei der Erstellung des Konzeptes und endet mit der Verschriftlichung der Analyse der Ergebnisse im Zuge der Masterarbeit. Ethisches Verhalten kann sich auf vielerlei Art ausdrücken und muss mehrdimensional betrachtet werden. Zum besseren Verständnis möchte ich nun anhand von Beispielen aus meiner eigenen Forschung aufzeigen, wie unterschiedlich sich ethisches Verhalten ausdrücken kann.

Im Zuge der Konzepterstellung, bei welcher ich mich auf eine Zielgruppe beschränkte sowie in der konkreten Vorbereitung auf die Interviews (bei der ich die Interviewpartner*innen schon kannte) setzte ich mich mit dieser in Relation. Meine Zielgruppe ist *weiß*, besteht aus (werdenden) Akademiker*innen, größtenteils zwischen 20 und 30 Jahren alt und definiert sich weiters durch eine Migrationsbiografie aus der Balkanregion. Ich bin eine *weiße* Frau, Akademikerin, 25 Jahre alt und autochthone Österreicherin. Das bedeutet, dass ich in drei von vier großen Kriterien Ähnlichkeiten mit meinen Partizipant*innen aufweise. Lediglich die biografische Komponente der Herkunft ist bei uns anders. Weiters können wir uns eventuell in

Bezug auf die Komponente der „sozialer Herkunft“ unterscheiden, die erst bei den Interviews selbst gegebenenfalls thematisiert wurde. Basierend auf unserer Biografie erschließe ich das Forschungsfeld aus der Position eines Mitgliedes der Mehrheitsgesellschaft und beschäftige mich mit Personen, die innerhalb der Gesellschaft minorisiert werden. Diese Reflexion ist aus ethischen Gründen wichtig, da ich durch meine Rolle als Forscherin wiederum eine hierarchisierende Rolle einnehme (vgl. Iphofen 2011: 59). Sich dessen bewusst zu sein, soll dazu führen, dieses doppelte Machtverhältnis so gut es geht abzubauen.

Um dieses Machtverhältnis auszugleichen, habe ich in der Interaktion mit den Partizipant*innen folgende logistische Schritte gesetzt: Vor dem Interview haben die Partizipant*innen ein Informationsblatt zur Datenverarbeitung erhalten, welches wir gemeinsam besprochen haben, bevor die Partizipant*innen durch ihre Unterschrift ihr Einverständnis gaben. Außerdem habe ich die Partizipant*innen vor Beginn des Interviews gefragt, ob es noch offene Fragen gibt und ob es in Ordnung ist, dass wir das Gespräch aufzeichnen. Weiters habe ich den Partizipant*innen die Möglichkeit zur Pseudonymisierung vorgestellt und dabei darauf geachtet, dass sie ihr Pseudonym selbst bestimmen können. Eine weitere Voraussetzung ist das vertrauliche Behandeln der Erzählungen. Der Anfrage von zwei Partizipant*innen, die mich darum gebeten haben, das fertige Transkript einsehen zu dürfen, bin ich nachgekommen. Eine Person bat daraufhin darum, einige Interviewstellen im Nachhinein doch zu streichen, weshalb sie von mir selbstverständlich auch nicht bei der Darstellung der Erkenntnisse genutzt wurden.

Auch bei der Datenverarbeitung spielt Ethik eine Rolle. Bei der Erstellung der Transkripte habe ich mich für die Variante der vollständigen Transkription entschieden, um nicht bereits im Vorhinein darüber entscheiden zu müssen, welche Informationen als wichtig zu definieren sind. Im Zuge der Kodierung war es mir wichtig, Codes zu wählen (und im weiteren Verlauf zusammenzufassen), mithilfe derer die Komplexität und Heterogenität der Zusammenhänge her- und letztlich dargestellt werden können. Bei der Herstellung von Erkenntnissen finde ich es besonders relevant, bereits das Hervorheben von Codes und Zusammenhängen als epistemische Gewalt zu begreifen, bei der es mir obliegt, verantwortungsbewusst mit dem Datenmaterial umzugehen.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass sich für mich eine ethische Grundhaltung darin ausdrückt, Partizipation überall dort herzustellen, wo die Möglichkeit besteht. Für mich drückt diese Haltung auch Demut vor der Teilnahme an der Forschung und dem geschenkten Vertrauen seitens der Partizipant*innen aus. Denn ohne sie wäre die Forschung nicht möglich.

4.11 Postkoloniale Reflexion des Forschungsverhaltens

Die postkoloniale Reflexion wurde sowohl in der Auseinandersetzung mit der persönlichen Rolle im Forschungsfeld wie im Fokus auf Ethik bereits besprochen und hängt mit diesen zwei Kategorien untrennbar zusammen. Da die Kultur- und Sozialanthropologie nicht mehr ohne ein postkoloniales Forschungsverhalten gedacht werden kann, möchte ich der Reflexion dessen ein eigenes Kapitel widmen.

Auch wenn die Kultur- und Sozialanthropologie sich mit ihrer kolonialen Vergangenheit auseinandersetzt, bestehen die (neo)kolonialen Machtverhältnisse, in die sie seit ihrem Ursprung eingebettet ist, weiter und können demnach auch im Forschungskontext nicht ignoriert werden. Sozialwissenschaftliche Forschung wird meist innerhalb akademischer Institutionen des globalen Nordens ausgeführt, zu denen, wie diese Arbeit bereits umfassend behandelt, global wie lokal kein chancengerechter Zugang besteht. Demnach stellen diese Machtverhältnisse eine meist unsichtbare Struktur dar, die durch eine postkoloniale Reflexion sichtbar gemacht werden soll (vgl. Shore 2002: 1; vgl. Kaltmeier 2012: 18, 27). Um verantwortungsvoll mit diesem der Forschung inhärenten Machtverhältnis umzugehen, muss die eigene Position bewusst reflektiert werden (siehe Persönliche Rolle im Feld) und muss im Zuge der Forschung so gut es geht abgebaut und nicht ausgenutzt werden (siehe Ethik im Forschungsprozess). Die Methode des narrativ-biografischen Interviews eignet sich dazu besonders gut, da der Fokus darauf liegt, dem Individuum Raum zu geben durch die Erzählung die eigenen, heterogenen Erfahrungen sichtbar zu machen. Die Partizipant*innen können so das Narrativ bestimmen und für sich selbst sprechen, anstatt dass, wie so oft bei stigmatisierten, minorisierten Gruppen, über sie gesprochen wird (vgl. Kaltmeier 2012: 33).

5 Analyse

Zuletzt werde ich mich nun der Analyse widmen. Das Kapitel ist wie folgt strukturiert: Zuerst werde ich die Partizipant*innen vorstellen und im Anschluss darstellen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ich festgestellt habe. Dann werde ich mich dem umfangreichsten Teil dieses Kapitels widmen: der Darstellung meiner Erkenntnisse. Letztlich werde ich meine Forschungsfrage beantworten.

5.1 Vorstellung der Partizipant*innen

Im Zuge meiner Forschung habe ich neun Personen interviewt. Diese neun Personen möchte ich nun vorstellen. Dafür werde ich zuerst auf jede Person einzeln eingehen und im Anschluss auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die ich anhand der Interviews feststellen konnte.

5.1.1 Die Partizipant*innen – Steckbriefe

Nachdem einige Namen der Partizipant*innen nach Wunsch pseudonymisiert wurden, werde ich an dieser Stelle gegebenenfalls die Pseudonyme anführen. Die Informationen zu den jeweiligen Partizipant*innen beziehe ich aus den Interviews, die ich im Zeitraum zwischen Anfang Juli 2022 – Anfang Dezember 2022 geführt habe. Nachdem die Interviews narrativ waren und ich anfänglich, abgesehen vom Namen, persönliche Details nicht steckbriefartig abgefragt habe, ist die Dichte der Informationen durch die jeweiligen Erzählungen beeinflusst.

5.1.1.1 *Elena Milosavljevic*

Elena M. ist 24 Jahre alt und lebt in Wien. Sie ist in Kärnten aufgewachsen. Ihre Eltern sind aus Kroatien nach Österreich gekommen. Sie selbst ist in Österreich geboren. Derzeit befindet sie sich im Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

5.1.1.2 *Julia Vlahovic*

Julia ist 26 Jahre alt und lebt in Wien. Sie ist in jungen Jahren in Wien und letztlich in Niederösterreich aufgewachsen. Sie absolvierte ihren Bachelorabschluss in Publizistik an der Universität Wien und im späteren Verlauf ihren Masterabschluss in Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien. Derzeit arbeitet sie bei einem Sozialunternehmen, das Finanzbildungsprojekte entwickelt. Julia ist, sowie ihre Mutter, in Österreich geboren. Sie berichtet, dass ihr Vater und ihre Großeltern mütterlicherseits von Kroatien nach Wien migriert sind.

5.1.1.3 Johann Prelaj

Johann ist Mitte 20, ist in Wien aufgewachsen und lebt in Wien. Johann absolviert seinen Bachelor momentan an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seine Eltern sind aus dem Kosovo nach Österreich migriert. Seine Mutter hat im Kosovo ein Studium abgeschlossen.

5.1.1.4 Stefan Novakovic

Stefan ist 22 Jahre alt und ist in Wien aufgewachsen. Er lebt immer noch in Wien und studiert dort an der Technischen Universität Technische Chemie im Bachelor. Er berichtet, dass seine Mutter aus dem ehemaligen Jugoslawien kommt. Weiters erzählt er, dass beide seiner Elternteile studiert haben.

5.1.1.5 Elena Todorova

Elena T. ist 39 Jahre alt. Mit vier Jahren flüchtete sie 1989 mit ihren Eltern aus Rumänien nach Österreich. Sie ist in Graz aufgewachsen und lebt momentan in Wien. Anfänglich studierte sie in Graz, zog dann aber für ihr Studium nach Wien. Sie hat biomedizinische Analytik auf der heutigen FH (damals Akademie) und Philosophie an der Universität Wien im Bachelor studiert.

5.1.1.6 Ena Pervan

Ena ist 34 Jahre alt und ist in Bosnien Herzegowina geboren. Mit vier Jahren flüchtete sie mit ihrer Familie vor dem Jugoslawienkrieg nach Österreich. Sie lebte bis zur Absolvierung der Matura in Niederösterreich und zog dann für ihr Studium nach Wien. Sie studierte im Bachelor Betriebswirtschaft auf der Wirtschaftsuniversität Wien und machte später den Master in Sozioökonomie, ebenfalls auf der Wirtschaftsuniversität Wien. Momentan arbeitet sie in einer Kunst- und Kulturstiftung. Ena berichtet ebenfalls, dass ihre Mutter in Exjugoslawien Jus studiert hat.

5.1.1.7 Alden Mitic

Alden ist zwischen 30 und 40 Jahre alt. Er ist in Bosnien Herzegowina geboren und flüchtete mit zehn Jahren als Kind mit seiner Familie aufgrund des Jugoslawienkrieges nach Österreich. Er hat an der Universität Wien den Bachelor in Politikwissenschaften abgeschlossen. Derzeit arbeitet er im administrativen Bereich an der Universität Wien. Alden erzählt, dass sein Vater ebenfalls studiert hat.

5.1.1.8 Mia Matic

Mia ist 31 Jahre alt, in Kroatien geboren und in Wien aufgewachsen. Sie studierte Architektur an der Technischen Universität Wien. Momentan lebt und arbeitet sie sowohl in Frankreich als auch in Spanien.

5.1.1.9 Adrijana Vukovic

Adrijana ist 23 Jahre alt. Sie ist in Wien geboren und lebt seither ebenfalls in Wien. Sie absolvierte ihren Bachelor in Soziologie an der Universität Wien. Momentan befindet sie sich im gleichnamigen Masterstudium. Sie erzählt, dass ihre Eltern aus Kroatien und Bosnien nach Österreich migriert sind.

5.1.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Wie bereits in der Vorstellung meines Samplings erwähnt, habe ich in Bezug auf die Zielgruppe zwei Einschränkungen festgelegt: Migrationsbiografie aus der Balkanregion und einen akademischen Werdegang. Dementsprechend teilen die Partizipant*innen diese zwei Merkmale. Eine weitere Grundvoraussetzung stellte die Teilnahme am österreichischen Schulsystem dar. Bei der Vorstellung möchte ich nun einen Überblick generieren, der die verschiedenen Dimensionen, deren Zusammenspiel die Biografie der Partizipant*innen beeinflusst, darstellt. Dazu werde ich nun die folgenden Aspekte berücksichtigen: (1) Gender, (2) Alter, (3) Herkunftsbiografie, (4) Schulabschluss und Bundesland und (5) Studienwahl.

(1) Ich habe für meine Forschung mit neun Partizipant*innen narrative Interviews geführt, wobei drei Personen männlich und 6 Personen weiblich waren.

(2) Fünf der Partizipant*innen waren zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung zwischen 22 und 26 Jahren alt. Die weiteren vier Partizipant*innen waren zwischen 30 und 40 Jahren alt.

(3) Im Zuge der Interviews erwähnten die Partizipant*innen alle, aus welchen Regionen des Balkans ihre Migrationsbiografie rührt. Sieben der Partizipant*innen haben Migrationsbiografie aus der Region des heutigen Exjugoslawiens, ein Partizipant hat Migrationsbiografie vom Kosovo und eine Partizipantin aus Rumänien. Weiters können die Partizipant*innen anhand dessen unterschieden werden, ob sie „Migrant*innen“ erster, zweiter oder dritter Generation sind. Vier der neun Partizipant*innen berichten, dass sie nicht in Österreich geboren sind und im Kindesalter mit ihrer Familie nach Österreich migrierten. Demnach stellen vier Personen „Migrant*innen“ erster Generation dar. Vier weitere Partizipant*innen erzählen, dass mindestens ein Elternteil nach Österreich migriert ist und sind daher „Migrant*innen“ zweiter Generation. Eine Partizipantin kann als „Migrantin“ dritter Generation gesehen werden, da ihre Mutter ebenfalls bereits in Österreich geboren wurde, im Gegensatz zu ihrem Vater, der erst nach Österreich migrierte.

(4) Vier Partizipant*innen besuchten die Schule und absolvierten ihren Schulabschluss im Zuge der Matura in Wien, zwei in Niederösterreich, eine Person in Graz und eine Person in Kärnten.

(5) Drei der neun Partizipant*innen entschieden sich für ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium. Zwei Partizipant*innen schlugen ein naturwissenschaftliches bzw. technisches Studium ein. Zwei Partizipant*innen studier(t)en Wirtschaft an der Wirtschaftsuniversität in Wien. Zwei Partizipantinnen vereinten zwei dieser Stränge: eine Person absolvierte ein sozialwissenschaftliches Bachelorstudium und ein wirtschaftliches Masterstudium. Die zweite Person absolvierte sowohl ein naturwissenschaftliches als auch ein sozialwissenschaftliches Studium. Obwohl die Partizipant*innen in verschiedenen Bundesländern zur Schule gegangen sind, studier(t)en alle in Wien.

5.1.3 Die Heterogenität der Ergebnisse

Wie bereits die quantitative Darstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigte, handelt es sich trotz der engen Einschränkung der Zielgruppe um eine sehr heterogene Gruppe. Doch nicht nur quantitativ zeigten sich Unterschiede, sondern auch qualitativ, ausgedrückt durch die Erzählungen. Um eben diese Heterogenität darzustellen, möchte ich an dieser Stelle Unterschiede in einigen wichtigen Aspekten beziehend auf die im Anschluss dargestellten Erkenntnisse erwähnen. Dafür möchte ich nun Unterschiede in folgenden Aspekten hervorheben: (1) Rolle der Noten, (2) Ökonomisches Kapital, (3) Diskriminierungserfahrungen und (4) eine akademische Ausbildung seitens der Eltern.

5.1.3.1 Die Rolle der Noten

Wie dieses Kapitel im späteren Verlauf im Kontext der Erkenntnisse noch verstärkt darstellen wird, nimmt die Auseinandersetzung mit Noten eine wichtige Rolle ein, wenn die Partizipant*innen über die zugeschriebene Wichtigkeit von Bildung zu Hause erzählen. In vielen Fällen drückt der Anspruch der Eltern an die Kinder gute Noten zu erhalten die Wichtigkeit von Bildung aus. An dieser Stelle möchte ich dennoch hervorheben, dass dies nicht bei allen Partizipant*innen der Fall ist. Drei Partizipant*innen berichten explizit, dass zwar Bildung von den Eltern priorisiert wurde, jedoch die tatsächlichen Noten weniger Beachtung bekamen. Dementsprechend lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich durchaus ein heterogener Umgang mit der Relevanz von Noten erkennen lässt, auch wenn die Tendenz bei der Verknüpfung Wichtigkeit von Bildung mit guten Noten liegt.

5.3.1.2 Ökonomisches Kapital

Auch in Bezug auf die ökonomischen Ressourcen zeichnet sich ein heterogenes Bild ab. Lediglich drei Partizipant*innen erzählen explizit davon, dass sie als Kinder wenig ökonomische Ressourcen zur Verfügung hatten und inwiefern diese Tatsache ihre

Bildungserfahrungen geprägt hat. Die Erzählung einiger anderer Partizipant*innen lassen mich vermuten, dass sie ebenfalls nicht sonderlich viel Geld zur Verfügung hatten, jedoch kann ich aufgrund der vagen Aussagen keine direkten Schlüsse ziehen.

5.1.3.3 Diskriminierungs- und Fremdheitserfahrungen

Eine sehr wichtige Dimension, die in der folgenden Analyse auch eine starke Beachtung finden wird, ist die der Diskriminierungs- bzw. Fremdheitserfahrungen aufgrund der vorhandenen Migrationsbiografie, von denen mir die Partizipant*innen in den Interviews berichteten. An dieser Stelle möchte ich hervorheben, dass von neun Partizipant*innen lediglich ein Partizipant von keiner Diskriminierungs- oder Fremdheitserfahrung berichtete. In der Nachfragephase betonte er, dass er rückblickend nicht das Gefühl habe, dass seine Migrationsbiografie seinen Bildungsweg (negativ) beeinflusst hätte. Diese Tatsache möchte ich aus diesem Grund hervorheben, um darzustellen, dass es auch hinsichtlich dieses Themas sehr heterogene Erfahrungen vorzuweisen gibt und diese Diversität immer mitgedacht werden muss. Aus diesem Grund bin ich auch sehr froh, dass ich die Partizipant*innen nach ihren Bildungserfahrungen und nicht nach Diskriminierungserfahrungen gefragt habe, da dieses Beispiel aufzeigt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Diskriminierungserfahrungen vorhanden sein müssen. Hätte ich direkt nach den Diskriminierungserfahrungen gefragt und diese zum Hauptbestand meiner Interviews gemacht, wären mir andere Aspekte der Bildungserfahrungen dieses Partizipanten eventuell verloren gegangen, da meine Frage bereits suggestiv und einschränkend gewirkt hätte.

5.1.3.4 Akademische Ausbildung der Eltern

Zuletzt möchte ich den Aspekt der akademischen Ausbildung seitens eines oder beiden Elternteilen ansprechen. Vier von neun Partizipant*innen haben mir davon berichtet, dass eines ihrer Elternteile oder beide in ihrem Herkunftsland eine akademische Ausbildung absolviert haben. Zwei dieser Partizipant*innen erzählten, dass dieser Abschluss in Österreich nicht anerkannt wurde, die anderen zwei erwähnten über diese Tatsache nichts, daher kann ich darüber keine konkrete Aussage treffen.

In der folgenden Analyse werde ich mich nun mit den aus den Interviews gezogenen Erkenntnissen befassen. Dabei werde ich mich vor allem auf die einenden Aspekte fokussieren. Aus diesem Grund war es mir besonders wichtig, anhand dieses Kapitels hervorzuheben, dass die Lebensrealitäten – sowohl bezogen auf quantitative als auch auf qualitative Merkmale – stark heterogen sind und auch auf die Widersprüche aufmerksam machen.

5.2 Erkenntnisse der Forschung

In diesem Kapitel werde ich nun die wichtigsten Erkenntnisse meiner Forschung darstellen. Wie bereits im Kapitel zu den Methoden beschrieben, durchleuchtete ich mein Datenmaterial anfangs anhand von 18 Codes. Da viele dieser Codes sehr spezifisch waren, miteinander zusammenhängen und nicht getrennt betrachtet werden können, habe ich im Anschluss wieder einen Schritt zurück gemacht und das Datenmaterial in der Gänze erneut betrachtet. Dadurch konnte ich die 18 Codes in fünf Kategorien zusammenfassen. Diese sind: (1) Rolle der Eltern, (2) Geld, (3) Noten, (4) „Gescheites“ Studium und (5) *Othering*-Erfahrungen.

Die Erkenntnisse bezüglich der Rolle der Eltern, Geld, Noten und Studium zeichnen zwar ein persönliches Bild, beziehen sich aber auf gut sichtbare Zusammenhänge verschiedener Dimensionen, die die Bildungserfahrungen wie auch den Bildungsweg der Partizipant*innen stark beeinfluss(t)en und Gemeinsamkeiten aufzeigen.

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse werde ich Zitate der Partizipant*innen nutzen, um aufzuzeigen, wie ich zu der jeweiligen Erkenntnis gelangt bin. Ich habe mich bewusst dagegen entschieden, die Aussagen der Partizipant*innen zu paraphrasieren, da es mir wichtig war, die Partizipant*innen selbst sprechen zu lassen. Weiters war es mir ein Anliegen, anhand der Nutzung der Zitate meine Analyse und Interpretation so nachvollziehbar und transparent wie möglich zu gestalten.

5.2.1 Rolle der Eltern

Dieses Kapitel teilt sich in die Auseinandersetzung mit drei verschiedenen Beständen, die im Kontext der Rolle der Eltern an Wichtigkeit erlangen: (1) Die Unterstützung und Bildungsaspirationen seitens der Eltern, (2) die Rolle der Eltern in der Schulstruktur und zuletzt (3) die Unterstützung der Eltern durch ihre Kinder.

5.2.1.1 Die Unterstützung und Bildungsaspirationen der Eltern

Die Eltern nehmen in den Erzählungen über ihren Bildungsweg bei allen Partizipant*innen eine wichtige Rolle ein. Die Partizipant*innen berichteten, dass ihre Eltern oder zumindest ein Elternteil ihnen die Wichtigkeit von Bildung stetig vor Augen hielten und damit einen Ansporn zum Erreichen der Bildungsziele schufen. Einige Partizipant*innen sprachen auch von der Internalisierung der Wünsche ihrer Eltern, sodass dieser extrinsische Ansporn sich mit der Zeit in einen intrinsischen wandelte. Die Unterstützung der Eltern nahm vielseitige Dimensionen an. Sei es durch die Priorisierung von Lernen und Noten, durch das Ermöglichen von Nachhilfe oder durch das Navigieren des Bildungsweges, beispielsweise indem darauf geachtet wurde,

das Kind auf ein Gymnasium zu schicken. Auch durch emotionalen Beistand nahmen die Eltern oft eine unterstützende Position ein.

„Also es passt auch, aber zum Beispiel, war es meinen Eltern sehr wichtig, dass wir Matura haben, Matura Abschluss, weil das halt einfach, wenn du den hast, hast du schon mal deutlich mehr Optionen und Möglichkeiten. Und das wollten sie halt irgendwie auch unbedingt. Genau, dass wir da in die Schule gehen. Und sie haben auch immer gesagt, also meinem Bruder und mir – mein Bruder ist jünger - dass wir quasi an nichts denken müssen, außer an die Schule. Alles andere machen sie. Unsere einzige Aufgabe im Leben ist die Schule (lacht) und dass wir eben darin gut sind. Und das habe ich mir sehr zu Herzen genommen (lacht)“ (Julia)

„Ich würde sagen, dass die, also dass meine Mutter da immer gepusht hat im Verhältnis zum Vater. Die wollte halt immer – ‚Okay, scheiß drauf, dass es was kostet. Der soll halt hin‘. Obwohl das jetzt auch nicht grad wirklich im Rahmen war, damals. Das war schon ein *stretch*, dass ich dahingehe, ja voll“ (Johann)

„Also ja, ich bin damals in die Luther Schule gekommen als Volksschule, was eine private evangelische Schule war eigentlich. Und dort habe ich angefangen in die Schule zu gehen. Aus dem einfachen Grund, wieso eine Privatschule, weil meine Eltern beide nicht deutschsprachig waren zu diesem Moment. Und sie gedacht haben, es wäre eine gute Idee, mich in einer Privatschule zu stecken, weil sie auch dachten, an einer öffentlichen Schule wird es auch viele Ausländer geben. Und dass es einfacher wäre für mich halt mehr mit österreichischen Kindern oder Deutschsprachlern, lernen, umgeben zu sein als eben auch mit meinen Muttersprachlern sozusagen ja“ (Mia)

„Aber man hat halt heute schon gemerkt, dass es ihnen vielleicht lieber wäre, wenn wir eben studieren und wenn wir Matura machen, und sie haben uns schon gesagt ‚Nein, denn es ist schon wichtig, dass sie die Matura macht, weil dann habt ihr schon bessere Zukunftsperspektiven und so was‘ und, ja, also Bildung hatte schon irgendwo einen großen Stellenwert bei uns und sie haben uns auch immer unterstützt während der Schulzeit, haben geschaut, dass wir Nachhilfeunterricht bekommen, wenn wir uns mal irgendwo nicht ausgekannt haben, haben selbstständig aufgespielt und so gut wie möglich zu helfen“ (Elena M.)

„Ja, es war schon wichtig halt. Mein Vater hat selber studiert, meine Mutter zwar nicht, aber dafür haben meine Schwestern auch beide studiert und sonst generell im

erweiterten Familienkreis haben zumindest, glaub ich, nahezu alle Kinder in meiner Generation studiert“ (Alden)

Innerhalb des Themas Unterstützung nahmen die Eltern oftmals eine ambivalente Rolle ein. Einige Partizipant*innen berichteten, dass ihre Eltern einerseits hohe Bildungsaspirationen für sie hatten, gleichzeitig aber die Ressourcen fehlten, tatsächliche Unterstützung bereitzustellen. Gründe dafür waren beispielsweise unzureichende Sprachkenntnisse, die fehlende Zeit aufgrund von Arbeit, oder auch das Geld, welches nicht vorhanden war, um beispielsweise eine Nachhilfe zahlen zu können.

„Das kam halt eher spät, aber ich würde meinen, wirklich beim Lernen, wenn ich Probleme hatte, nein. Also da hatte ich niemanden, würde ich meinen. Moralische Unterstützung, klar von den Eltern so ‚Du schaffst das‘, aber nie wirklich etwas, wo ich mir denke, ‚Fuck, ich kann das nicht, ich kann wen fragen‘“ (Johann)

„Aber sie konnte mir nie bei irgendwas helfen. Und das ist auch etwas, wo ich mir denke, manchmal so ‚Wow‘, wenn ich sehe – also an das denke ich ja gar nicht, weil es für mich so nicht existiert hat. Aber ich habe das gesehen bei anderen Studierenden und so, die hatten Eltern, die denen, die konnten mit denen über solche Sachen diskutieren und ihnen Input geben und so. Das ist bei mir nicht gegangen, aber es ist für mich auch okay“ (Ena)

Damit decken sich die Erzählungen der Partizipant*innen mit den Erkenntnissen der rezenten Forschung zu Bildungswegen, die den Bildungsaspirationen der Eltern mitunter den wichtigsten Einfluss zuschreiben (vgl. Ceri 2008: 51; vgl. Fereidooni 2011: 128; vgl. Tepecik 2010: 258). In diesem Kontext ist es auch interessant zu beobachten, dass sieben von neun Partizipant*innen ihren Schulabschluss an einem Gymnasium absolviert haben. Lediglich Ena und Elena M. absolvierten ihren Schulabschluss nicht auf einem Gymnasium. Ena schloss die Schule in Niederösterreich in einer HAK ab, auf welche sie nach der Unterstufe in einem Gymnasium gewechselt hat. Elena M. hat ihren Schulabschluss auf einer HLW in Kärnten absolviert.

Einige Partizipant*innen beschrieben explizit, dass ihre Eltern ihnen bereits in der Volksschule vermittelten, dass das Gymnasium die nachfolgende erstrebenswerte Schulform sei.

„Und alle haben mir, also meine Freunde, so meine Eltern und meine beste Freundin aus der Volksschule hat dann auch gemeint ‚Nein, geh ins Gymnasium‘, weil die war auch schon im Gymnasium, ‚das ist viel besser für dich‘. Aber ich wollte nicht. Ich

wollte in die Musikschule. Und dann habe ich, dann haben meine Eltern mir auch eine Gitarre gekauft und damit war es eh schon erledigt, ich war schon, ich wollte einfach in die Musikschule. Und dann bin ich eben dort hingegangen und war dort aber nur ein Jahr, weil ich...weil der Schwerpunkt in Musik war und das heißt, alles andere war viel einfacher und ich hab dann nur Einser geschrieben, weil es einfach nicht schwer war und der Fokus war komplett auf Musik und wir haben so Ensembles gehabt und solche Sachen. Und dann hat eine Lehrerin zu mir mal gesagt das ist, also ‚Das ist nicht wirklich ein Ort für dich. Geh ins Gymnasium‘ und dann musste ich ins Gymnasium. (lacht) Aber das war auch eine komplette Ausländerklasse“ (Adrijana)

„Aber ne also, das war schon wichtig, gute Noten, lernen. Ja, Gymnasium, immer so für das Beste pushen sozusagen“ (Mia)

„Naja, das ging so ‚Naja, du haust jetzt alles Einser raus, damit du ins Gymnasium kommst‘. Das war schon von Anfang an so. (...) Ich glaube, das kam auch einfach von da heraus, dass meine Eltern, also einer meiner Elternteile war Akademiker, wurde zwar nicht anerkannt, klarerweise, weil das von irgendwo war, vom Land, das nicht mehr existiert, aber die hatten halt glaub ich auch so dieses *chip on the shoulder*, dass der jetzt auch was machen soll und nicht keine Ahnung, einen Job ausüben, dass er es halt leichter hat, nehme ich an. Also ich nehme an, das war die Rationale. Ich bin da nicht wirklich näher drauf eingegangen, weil im Endeffekt nehme ich’s denen jetzt auch nicht übel, das hat mir jetzt auch was gebracht. Also ich würde sagen das mim Druck, das war vielleicht bis ich acht Jahre alt war und dann habe ich eh selber dran Gefallen gefunden gut in der Schule zu sein. Und dann habe ich eigentlich mehr für mich selber gemacht als für irgendwen anderen. Oder zumindest habe ich es internalisiert, wer weiß“ (Johann)

Auch diese Erzählungen stehen im Einklang mit bereits vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Tepecik wie auch Relikowski beschreiben, dass Eltern mit Migrationsbiografie oftmals überaus hohe Bildungsansprüche vorweisen, um den Ausbruch aus einem eventuell gegebenen sozioökonomischen Habitus zu ermöglichen (vgl. Relikowski et al. 2012: 111ff.; Tepecik 2010: 258f.). Weiters zeigen die Zitate, dass die hierarchische Struktur des österreichischen Bildungswesens für die Eltern dieser Partizipant*innen sichtbar war, da der Besuch eines Gymnasiums als die erstrebenswerteste und profitabelste Schulform wahrgenommen wurde. In diesem Sinne reproduzieren die Eltern mit ihren hohen Bildungsaspirationen auch das gesellschaftlich geprägte Bild einer *educated person*, die durch

formale Bildung und den Erwerb von Bildungszertifikaten geformt wird und daraufhin in der Gesellschaft Anerkennung bekommt (vgl. Levinson/Holland 1996: 2; vgl. Anderson 2022: 299). Kulturelles Kapital in Form von Bildungszertifikaten wird als der Schlüssel zu einem besseren Leben gesehen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 131). Die Habitustransformation weg von der Arbeiter*innenposition hin zu einer *educated person* und damit auch hin zur Gruppe der Akademiker*innen stellt somit das Ziel am Ende des Bildungsweges dar, welches die Eltern für ihre Kinder formulieren (vgl. Tepecik 2010: 258f.; vgl. El-Mafaalani 2017: 711f.).

5.2.1.2 Die Rolle der Eltern innerhalb der Schulstruktur

Die Eltern nehmen nicht nur in Bezug auf die Bestrebung der Bildungswege ihrer Kinder eine wichtige Rolle ein, sondern ihnen wird auch seitens des Schulsystems eine wichtige Position zugeschrieben. Das österreichische Schulsystem fordert die Unterstützung der Eltern stark ein; diese Selbstverständlichkeit ist ebenfalls in den Strukturen verankert. Dadurch wird aufgezeigt, dass Schule sich an der Mittelschicht orientiert, da die Lebensrealität von Kindern, deren Eltern diese Beteiligung nicht aufbringen können, nicht mitbedacht wird (vgl. Erkurt 2020: 173f.). Wie es sich auf Kinder auswirkt, wenn Eltern aufgrund diverser Umstände keine unterstützende Position einnehmen können, zeigen die folgenden Erzählungen.

„Auch was, generell so, wenn wir uns, wenn wir irgendwie uns verkleiden mussten oder wenn irgendwas Spezielles war, auch das Abholen und diese ganzen Dinge, weil meine Mama und Papa nicht die Sprache gesprochen haben. Und mein Papa dann schon am Bau quasi gearbeitet hat und meine Mama als Putzfrau, damit wir uns irgendwie quasi... und das war sowieso nicht präsent von den eigenen Eltern und eben in diesem Kaff so dieses Typische, dass die Mütter alle nicht arbeiten, dass die alle so daheim sind und dann halt auch so basteln mit den Kindern. Diese ganzen Sachen, die man halt in Kindergarten, Volksschule und so macht. Da merkt man als Kind einfach schon einen Unterschied, ob jetzt da die, ja, Eltern präsent waren und dir da helfen können oder nicht. Und das ist so was, was mir so geblieben ist an Erinnerungen“ (Ena)

„Klar, dieses typische, was Migrantenkinder dann oft haben wegen dem Elternsprechtag, dass meine Eltern nie zum Elternsprechtag gekommen sind, das wegen dem Deutsch schwierig war. Also das ist eh jetzt das, was du wahrscheinlich jetzt öfters gehört hast, aber das ist für mich schon so dieses *basic*, quasi. Das gehört quasi dazu. Und dass man dann dabeisitzt und dann übersetzt, was der Lehrer über einen selber sagt und solche komischen Gschichtln, was ja total *strange* ist. Aber generell auch, dass eben dasselbe wie damals in der Volksschule, dass meine Eltern dann quasi nicht präsent

waren. Die haben meine Lehrer nicht gekannt und ich habe ich schon mitbekommen, bei den anderen, das sind Eltern immer zum Elternsprechtag gekommen. Aber das gibt, glaube ich, wenn ich mir jetzt auch so generell denk, Klassenunterschiede und so, das hat jetzt nicht nur damit zu tun, dass meine Eltern Migranten waren, sondern eben auch, dass sie... gehackelt haben und solche Jobs hatte, wo sie dann halt nicht nach Hollabrunn fahren konnten und keine Ahnung. Sie waren schon auch manchmal dabei. Aber das war, glaube ich auch wieder so, dieses Thema, eigentlich diese..., dass sie einfach keine Zeit hatten. Und das war aber auch für andere Eltern, die aus der Arbeiterklasse dann quasi kommen, weil ich war dann, wir waren dann auf einmal Arbeiterklasse, ist es, glaube ich, genauso ein Thema, ja“ (Ena)

„Ja, aber also, ich, meine Eltern, die haben, also meine Mutter vor allem, also beide meiner Eltern, die sprechen eigentlich gut Deutsch jetzt oder auch während meiner Schulzeit haben schon gut Deutsch gesprochen. Aber meine Mutter war immer so eine, die hat sich immer eingesetzt für alles, also hat immer geschaut, wie es nicht möglich wäre und so weiter und ich glaube, das macht halt auch einiges aus. Weil ich weiß, die Eltern zum Beispiel von meiner Freundin, die haben nie richtig Deutsch reden gelernt und ich glaub, das ist einfach schwieriger, irgendwas rauszufinden, oder irgendwie versuchen irgendeine Hilfe zu bekommen oder mit den Lehrern zu reden und so weiter. Es ist einfach nicht dasselbe“ (Mia)

Ena berichtete, dass sie bereits als Kind im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen mitbekommen hatte, dass ihre Eltern aufgrund von Erwerbstätigkeit weniger präsent waren, als es die Schule vorausgesetzt hätte. Diverse Dinge zuhause basteln oder auch die reguläre Anwesenheit bei Elternsprechtagen, die die Schule voraussetzte, konnten ihre Eltern daher nicht erbringen. Mia erzählte, dass für sie der Vergleich zwischen ihrer Mutter und zwischen den Eltern einer Freundin auffallend war. Mias Mutter habe selbst sehr gut Deutsch gesprochen und konnte sich deshalb selbstständig durch das Schulwesen navigieren und konnte sich gegebenenfalls durch ihre Präsenz auch für Mia einsetzen bzw. mitsprechen. Im Vergleich dazu beobachtete Mia, dass es für die Eltern einer Freundin von ihr aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse merklich schwerer war, sich Hilfe zu suchen oder mit den Lehrer*innen zu sprechen. Diese Erzählungen suggerieren, dass die Präsenz der Eltern auch einen Ausgleich von Machtverhältnissen oder auch eine Kontrollinstanz darstellen kann, indem beispielsweise bei Elternsprechtagen Lehrer*innen potenziell hinterfragt werden können und Partizipation ermöglicht werden kann. Diese Erzählungen zeigen auf, dass sich im Hinblick auf die erwartete, enge Zusammenarbeit

mit den Eltern das österreichische Schulsystem seit 1920 nicht an die neue Lebensrealität von Familien angepasst hat, in denen beide Elternteile voll erwerbstätig sind (vgl. Engelbrecht 1988: 39; 91).

5.2.1.3 Die Unterstützung der Eltern durch ihre Kinder

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in Bezug auf die Rolle der Eltern nicht vergessen werden darf, ist, dass diese in den Erzählungen einiger Partizipant*innen nicht nur eine unterstützende Position einnehmen, sondern auch aufgrund von Sprachbarrieren die Hilfe ihrer Kinder benötigten.

„Sag ma mal, weil ich habe zum Beispiel auch, nachdem ich ja Deutsch nach dem ersten Jahr ja schon sehr gut gekonnt habe an sich, habe ich ungefähr seitdem auch immer alle, alle Behördengänge für uns in der Familie erledigt. Auch immer übersetzt überall, sei es, keine Ahnung, Magistrat, Schule, dann diverse andere Stellen, bin ich immer hingegangen. Ich habe auch oft dann, keine Ahnung, wenn es um Mietvertragsunterzeichnung ging, bin ich auch hingegangen und habe auch das übersetzt und, und, und. Ja, das war dann... ich habe, glaub ich, irgendwie recht früh gelernt selbstständig zu sein und zumindest hat mir das auch dann in der Schule gut geholfen, dass ich Deutsch so schnell gelernt habe. Das hat man später dann auch weiter genutzt“ (Alden)

„Und apropos helfen, eben weil wir das davor angesprochen haben. Man hat halt dann auch Situationen gehabt, wo man eben Sachen für die Familie machen musste, weil die Leute halt ab einem bestimmten Punkt dann nicht mehr so gut Deutsch können wie man selber. Man kann es besser und man kann besser lesen, besser verstehen, man kann sich besser unterhalten mit der anderen Person, sei es jetzt im Magistrat oder sonst wo, beim AMS, egal wo. Oder beim Arzt. Genau, also da wird man halt oft als Kind herangezogen“ (Johann)

„Nein. Sie mir nicht, aber ich hab ihr sehr viel geholfen, generell für ihre Arbeit. Immer wenn es um E-Mail formulieren gegangen ist, was mir auch erst - keine Ahnung, ab wann ich das gemacht habe. Also das ist doch *crazy*, die hatte einen Vollzeitjob, wo sie viel, quasi Telefonauskunft gegeben hat. Also sie hat bei der Mietervereinigung gearbeitet und hat viel telefonische Auskunft gegeben, wo sie auch ur viele rassistische quasi ähm ... (HT: Bemerkungen?) Bemerkungen hatte aufgrund von ihrem gebrochenen Deutsch quasi. Ähm, aber ich weiß noch die Emails. Ja, ich mein jetzt

quasi auch kümmere ich mich sowieso um so viele Sachen, wo ich weiß, das machen andere, das muss ich, das gehört dazu. Aber es ist so ein richtig orges Packerl, dass ich erst richtig - also wo ich auch manchmal ur genervt bin davon, weil ich weiß, dass das andere Leute nicht machen müssen. Und da geht es so um Arztbesuche, dass ich bei Arztbesuchen dabei bin, alles und eben diese auch Emails, bestimmte Emails habe ich formuliert für meine Mama, das hat sie mir dann geschickt. Dann habe ich das ausgebessert und...“ (Ena)

Die angeführten Zitate bespielen die Annahmen der Konzepte der *funds of identity* wie auch das der *educated person* und zeigen verschiedene Ressourcen auf, die die Partizipant*innen abseits ihrer formalen Bildungslaufbahn erlernt haben. Die Unterstützung der Eltern aufgrund von Sprachbarrieren in Form von Dolmetschen bei der Begleitung auf Amtswegen wie auch das Formulieren von E-Mails gehör(t)en ebenfalls zur Lebensrealität einiger Partizipant*innen. Dadurch geschaffene Ressourcen wie Selbstständigkeit, Verantwortungs- und/oder Hilfsbereitschaft wurden dadurch ebenfalls Teil der Identität der Partizipant*innen und somit Teil ihrer persönlichen *funds of identity*, aus denen sie schöpfen konnten (vgl. Esteban-Guitart/Moll 2014: 37). Diese erlernten Ressourcen heben ebenfalls die Relevanz des Konzeptes der *educated person* hervor, welches aufzeigt, dass Bildung nicht nur im klassischen, formalen, institutionellen Sinn gedacht werden soll, sondern eben genannte Fähigkeiten, die im informellen Alltag erlernt werden, ebenfalls als Bildung gewertet werden können und sollen (vgl. Levinson/Holland 1996: 2; vgl. Anderson 2022: 299).

5.2.2 Geld

Im Zuge der Betrachtung der Rolle der Eltern sind bereits zwei wichtige Aspekte aufgetreten: Geld und Noten. In Bezug auf den Aufstieg in ein Gymnasium wurde bereits in einem Zitat von Johann aufgezeigt, dass die Noten dafür eine essenzielle Rolle spielten. Bevor ich darauf näher eingehe, werde ich mich nun dennoch auf die Rolle des Geldes fokussieren. Zu Anfang habe ich bereits beschrieben, dass die Unterstützung der Eltern mehrdimensional betrachtet werden muss. Nun möchte ich an dieser Stelle Erzählungen hervorheben, in denen die Partizipant*innen von dem Einfluss ihrer ökonomischen Situation berichten auf ihre Bildung berichten.

„Das, was ich jetzt alles erzähle, war mir damals nicht bewusst. Ich habe das nicht so klargesehen. Ich habe nur gesehen, es passt alles nicht. Na ja, und mich versteht niemand. Und das war auch so! Es ist aber auch nicht die Schuld der Kinder, die, weiß nicht, Doktor, Professor als Vater, Mutter haben. Also, wie soll das funktionieren? Ja und die genug Geld haben für alles Mögliche. Bei meinen Eltern war das nicht der Fall.

Und es ist auch nicht ihre Schuld, natürlich. Also, so oder so war das eine ziemliche Dysbalance und Disharmonie. Ähm, ja. Also, es war ziemlich schwierig. Und mich auch überhaupt erklären zu können. Das ist unmöglich. Also das war nicht der Fall, weil dann hätte ich auch das so klarsehen müssen. Und man glaubt immer als Kind, man ist eh gleich und so. Nein, na, überhaupt nicht. Ja. War damals auch nicht der Fall. Und nur weil ich mit denen befreundet bin, heißt es nicht, dass wir gleich sind“ (Elena T.)

„Aber wenn das Geld nicht da ist, fällt das weg und die Konsequenzen sind so multidirektional. Das geht nicht nur in eine Richtung und das fällt und steht mit dem Geld. Da kann man noch so motiviert sein und die Eltern der Familie ändern geht halt nicht. Also sei es nur wenn sprachlich da nicht irgendwie geholfen werden kann. Ja dann gibt es natürlich kulturelle Unterschiede. Wie willst du eine Familie ändern? Weiß ich jetzt auch nicht. Schwierig, aber das Geld ist sicherlich ein Punkt“ (Elena T.)

„Also vergiss Nachhilfe, ich mein *fucking* 100€ im Monat oder so, das war halt, das hat es nicht gespielt. Also in dem Zeitraum, es gab auch einen guten Zeitraum, wo wir auch die Familie im Kosovo unterstützt haben, weil die auch kein Geld hatten. Ja, das heißt, du musstest denen Geld schicken, damit sie was zu essen haben. Da ging’s halt nicht um, ob ich Nachhilfe bekomme, also. Es war halt viel elementarer, dass die halt mal essen. Also es war jetzt nicht so schlimm, dass die, keine Ahnung, um jedes Reiskorn kämpfen mussten, aber es war halt auch nicht plausibel mir da die orge Nachhilfe reinzuschieben“ (Johann)

„Irgendwann habe ich dann gefragt, wieso ich eigentlich in eine private Schule gegangen bin? Weil ich mein, als wir nach Österreich gekommen sind, wir sind ja auch damals eigentlich vom Krieg geflüchtet sozusagen, das heißt wir hatten nicht viel Geld, wir hatten eigentlich sehr wenig Geld und eine Privatschule muss man halt zahlen. Das heißt irgendwoher haben sie irgendwie das Geld zusammenkratzen müssen, und irgendwann kam halt mal die Frage ‚Ja okay wieso eigentlich? Wenn es öffentliche Schulen gab? Wieso habt ihr eigentlich halt ‘ne Privatschule gezahlt?’“ (Mia)

Die Partizipant*innen berichteten anhand der angeführten Zitate explizit, dass zu ihrer Schulzeit wenig Geld zur Verfügung stand. Elena T. erzählte, dass sie sich als Kind nicht gleich und nicht verstanden gefühlt hatte, ihr aber damals nicht bewusst war, dass dieses Gefühl auf ungleiche ökonomische Ressourcen zurückgeführt werden konnte. Gleichzeitig hatte sie aber bereits als Kind bemerkt, dass sie zuhause wenig(er) Geld zur Verfügung hatten. Weiters erzählte sie

davon, dass viele Lebensrealitäten von der Ressource Geld abhängig waren und dass ein bzw. sie als Kind diesen finanziellen Gegebenheiten und dessen Auswirkungen ausgeliefert war. Johann berichtete davon, dass das Thema Nachhilfe nicht zur Debatte stand, da seine Eltern die hinterbliebene Familie im Kosovo finanziell unterstützten. Demnach gerieten schulische Bedürfnisse wie eine gegebenenfalls benötigte Nachhilfe nicht nur in den Hintergrund, sondern es war klar, dass solche Dinge nicht zur Debatte standen. Mia erzählte, dass ihre Eltern aufgrund der Flucht vor dem Jugoslawienkrieg nicht viel Geld zur Verfügung hatten, als sie erwähnte, dass ihre Eltern sie dennoch auf eine private Volksschule schickten. Es wird erkenntlich, dass ihr bereits damals das ökonomische Defizit bewusst war, da sie ihre Eltern fragte, weshalb sie auf eine Privatschule geschickt wurde, wenn es doch öffentliche Schulen gab. Dieses Zitat steht in Verbindung mit einer Aussage von Mia, die ich im Kontext der Bildungsaspirationen angeführt hatte. Dabei erzählte sie, dass ihre Eltern sie auf die besagte private Volksschule geschickt hatten, weil sie wollten, dass Mia nicht mit (vielen) anderen „Ausländer*innen“ in der Klasse ist, sondern mit österreichischen Kindern.

Der Mangel an ökonomischem Kapital drückte sich nicht nur durch explizite Erzählungen aus, sondern beispielsweise auch durch Bezugnahmen auf die eigene Wohnsituation.

„Das einzige also das weiß ich noch, ich wurde gehänselt, weil unsere Wohnung so klein war. Das ist ziemlich witzig. Wir haben, zwei meiner Cousins haben wir damals adoptiert und da waren wir echt in der mickrigen Wohnung zu fünft. Das waren grad 40 Quadratmeter oder so. Das war der *running gag* in der ersten und zweiten Klasse, dass der Johann halt da in so einem Ausklappbett, in so einem Transformerbett schläft. Und, ja genau, also da würde ich meinen, das war so das einzige, wo ich mir gedacht habe ‚Okay, das ist anders, das ist jetzt nicht so gang und gebe, dass man mit zwei seiner adoptierten Cousins halt irgendwie zusammen wohnt‘“ (Johann)

„Ja, du, also ich habe halt im Zimmer meiner Eltern gelernt. Also ich habe - die sind alle im Wohnzimmer gewesen, aber ich habe mich dann ins Bett gehaut und im Zimmer eingesperrt, unter Anführungszeichen, und mir das dann dort angesehen. Ja. Aber was ich auch sagen muss, ich habe mit der Zeit einfach gelernt, egal wo, egal wie zu lernen. Also ja“ (Johann)

„Ja, das war mein erstes so, meine erste Begegnung damit, dass die so viel Geld hat. Weil eben die andere hat auch, sie hat auch in so einem schöneren Apartment gewohnt, es war schon eine Wohnung, aber es war so, es war viel schöner, eine schönere

Wohnanlage einfach. Und dort war ich auch ein paar Mal. Die hatte auch so... ich erinnere mich nicht wirklich an ihre Wohnung. Aber die war auch so, auch so auch schön und geräumig und groß. Und da habe ich mich dann immer so ein, so gedacht ‚Wow, die haben voll die großen Räume, voll viel Platz so fürs Leben‘, während wir so, unsere Dusche so klein war zuhause“ (Adrijana)

Die Erzählungen der Partizipant*innen zeigen deutlich, dass das geringe ökonomische Kapital einen direkten Einfluss auf ihren Bildungsweg nahm. Johann erzählte, dass er zu seiner Schulzeit mit zwei Cousins und seinen Eltern zu fünft in einer kleinen 40 Quadratmeter-Wohnung wohnte und damit aufgezogen wurde, dass er auf einem „Transformerbett“ – eine andere Bezeichnung für ein ausklappbares „Schränkbett“ schlief. Dabei erwähnte Johann ebenfalls, dass er als Kind dadurch bemerkte, dass seine Wohn- und Lebenssituation anscheinend nicht der Normalität entsprach. Weiters beschrieb Johann seine Lernsituation, die von dem beschränkten Wohnraum beeinflusst war. Da kein eigenes Zimmer zur Verfügung stand, lernte Johann im Bett seiner Eltern wie auch überall lernen zu können. Adrijana beschrieb ihren Wohnraum nicht explizit wie Johann, sondern durch den Vergleich zu der Wohnung einer Mitschülerin. Dabei erwähnte sie, dass sie davon beeindruckt war, wie viel Platz die Mitschülerin zum Leben hatte. Adrijana erwähnte allgemein die finanzielle Situation ihrer Eltern wie auch ihren Wohnraum nicht ausdrücklich, weshalb daraus nicht geschlossen werden kann, ob Adrijana beispielsweise ein eigenes Zimmer zum Lernen hatte oder nicht und inwiefern die schulische Leistung dadurch beeinflusst wurde. Dennoch kostet eine große Wohnung viel Geld, weshalb der Vergleich der großen Wohnung zum eigenen Wohnraum suggeriert, dass basierend auf unterschiedlichen finanziellen Ressourcen eine Differenz zu anderen wahrgenommen wurde.

Durch kleine Wohnräume, das Fehlen eines eigenen Zimmers als Rückzugs- und Lernort wie auch das fehlende Geld für etwaige Nachhilfe hatten die Partizipant*innen ungleiche bzw. behindernde Lernvoraussetzungen im Gegensatz zu Personen mit ausreichend ökonomischem Kapital und den damit einhergehenden Vorteilen. Diese Erzählungen bestätigen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Bildungsungleichheit: die soziale Herkunft beeinflusst die Bildungschancen und damit auch den Bildungsweg von Schüler*innen. Weiters stimmen die Erzählungen mit den wissenschaftlichen Befunden überein, indem sie aufzeigen, dass die soziale Herkunft maßgeblich durch ökonomisches Kapital bestimmt wird (vgl. Erler 2007: 40f.; vgl. Bayer/Wohlkinger 2017: 170; vgl. Lörz 2012: 302; vgl. Becker 2017: 89f.; vgl. Fereidooni 2011: 125). Gleichzeitig zeigen die Zitate nicht nur Defizite, sondern wiederum auch erlernte

Ressourcen auf, die erneut durch das *funds of identity*-Konzept betrachtet werden können (vgl. Esteban-Guitart/Moll 2014: 37). Auf beengten Räumen zu lernen und sich konzentrieren zu können oder ohne Nachhilfe sich selbst sämtliche Fächer anzueignen, zeigt Fähigkeiten wie Resilienz und Selbstständigkeit auf, die die Partizipant*innen erlernt haben.

5.2.3 Noten

Die Noten spielten in allen Erzählungen meiner Partizipant*innen eine wichtige Rolle. Sie bestimmten den Alltag in vielerlei Hinsicht. Pragmatisch betrachtet, werden durch Noten Leistungen ausgedrückt. Schlechte Noten zeigen Defizite auf, die ausgeglichen werden sollten. Weiters werden anhand von Noten auch Ungleichheiten sichtbar, beispielsweise bezugnehmend auf unterschiedliche und v.a. fehlende Ressourcen (wie Nachhilfe oder ein eigenes Zimmer) oder im Kontext von Ungleichbehandlung seitens der Lehrer*innen, die ich gesondert besprechen werde.

Wie ich bereits angeführt habe, erzählten die meisten Partizipant*innen von hohen Bildungsaspirationen der Eltern. Demnach wurden guten Noten viel Wichtigkeit zugeschrieben.

„Ja, gab es keine guten Noten, gab es kein Training. Ich war halt, ich hab geturnt. Ich habe auch Wettkämpfe geturnt. Dann habe ich in der Geblergasse angefangen Badminton zu spielen. Und da waren wir eigentlich auch einiges unterwegs, dann bin ich in den Verein gekommen, dann beim Verein habe ich in der ersten und zweiten Bundesliga gespielt. Das heißt, es war sehr viel unterwegs sein an Wochenenden, nicht daheim sein, abends trainieren und das war eigentlich immer ein ‚Ja, solange die Noten passen, kannst du machen, was du willst‘. Außer abends fortgehen das war natürlich ein Tabu total. Aber wenn die Noten nicht passen und so ja, dann gehts Training halt auch nicht“ (Mia)

„Ähm naja, meine Eltern sind regelmäßig zu den Elternsprechtagen gegangen und haben sich informiert, wie die Leistungen sind, vor allem eben Deutsch, Englisch, diese problematischen Sachen. Und wenn es halt einfach nicht gut war oder nicht gepasst hat, dann gab es halt Ärger zu Hause und eine große Diskussion, warum fehlt das, warum fehlt das. Meine Mutter hat sich das alles notiert. (lacht) (HT: (lacht) Oh shit) Also mein Vater war da nicht so streng, aber meine Mutter war sehr dahinter und war so, okay das, das, das, das muss gemacht werden und soll man auch nachbringen“ (Stefan)

„Wenn man halt einen Vierer oder Fünfer mal hatte... manchmal wurde man schon kritisiert, ziemlich. Umgekehrt, wenn es sehr gut war, wurde es halt zur Kenntnis genommen, ‚Hast gut gemacht‘, (...) bisschen ‚Hast fein gemacht‘ und dann ging es dann weiter halt. Also für mich hat, also in meinem Gedächtnis war...überwog oder überwiegt noch immer eher die Kritik halt, weil ich das etwas noch stärker empfand als das Lob halt. Das war schon wichtig halt. Immer gab es bei meinen Eltern auch so die finanziellen Anreize. ‚Kriegst halt 100 Schilling oder sowas, wenn du ein Sehr Gut hast‘. Und ich habe mir gedacht ‚Ja schön, aber in dem Fach bin nicht so gut‘ (lachen beide). Wenn ich mich auf den Kopf stelle, wird’s nichts. Also, das war schon wichtig halt, dass Noten – weil meine Eltern halt auch gemeint haben ‚Okay, Noten spiegeln auch Leistung wider und wenn du später studieren möchtest, brauchst du gute Noten, das nützt dir was‘. Ja, deswegen war es ihnen halt sehr wichtig. Mir dann halt auch, später dann, aber teilweise war es mir egal halt in der Pubertät“ (Alden)

„Ja, was ich noch weiß, was mich bis heute anpisst und das bringe ich zur Sprache. Immer wenn ich alles Einser zuhause hatte, da habe ich ein ‚Super, super gemacht‘ bekommen. Und wenn da ein Zweier war, wurde ich komplett gegrillt. Das weiß ich noch. Aber genau, das war halt dieser Druck, also dieser Druck war dann halt dann schon irgendwie da. Also der war halt beidseitig. Der ist zwar abgeflacht, so wie er abgeflacht ist, von den Eltern her, ist er halt in mir drinnen, also der wurde einfach ersetzt, der war einfach weiter da, nur von dem anderen“ (Johann)

„In der HAK ist es mir dann ur gut gegangen. Da hab ich auch gute Noten gehabt. Und ich war auch die...das war so cool. Oh ja, es hat eine Rolle gespielt. Jetzt weiß ich noch! Weil ich habe so eine coole Deutschlehrerin gehabt in der HAK und ich war die einzige aus der ganzen Klasse und auf das war ich ur stolz, ich glaube, ich war die Einzige, die mit einem Einser maturiert hat, weil die war ur streng. Und das war etwas, was ich dann, ich weiß es noch, so ich als einziges Mädchen, deren Muttersprache nicht Deutsch war. Und sie hat mich für die deutsche Sprache so, so quasi auch fasziniert und war fürs Lesen und Bücherlesen. Ich lese noch immer so gerne deutsche Literatur und alles und das ist alles von dieser einen Lehrerin rausgekommen und hat mir schon so ein bissl ein Selbstbewusstsein gegeben und dass ich gut angekommen bin, das war echt schon noch richtig, richtig cool vom Gefühl, dass ich gemerkt habe, die *pusht* mich“ (Ena)

„Oh ja, aber wenn du sagst, Noten und Identifikation damit, also mein Selbstwertgefühl hat natürlich sehr darunter gelitten, also ich war kein übertrieben selbstbewusster Mensch“ (Elena T.)

„Aber das, für meine Mutter hatte es einen größeren Stellenwert als für meinen Vater, so Noten und so. Sie wollte immer wissen, was ich habe, und wie war mein Test und wie war Prüfung. Mein Vater war eher so ja ‚Durch ist durch‘, und so war er auch in der Schule“ (Adrijana)

„Ja genau. Also meinen Eltern war es halt einfach wichtig, dass ich gut in der Schule auch bin und ja, haben das irgendwie auch so als meine Aufgabe gesehen im Leben, in diesem Alter halt. Und dadurch, dass mir Lernen eigentlich auch nicht schwergefallen ist, zum Beispiel, oder ich... gerne gelernt habe ich jetzt nicht, aber das war jetzt nichts im Vergleich zu- also ich weiß, dass nicht für jeden Lernen gleich leichtfällt und jeder anders gut ist in schulischen Sachen. Aber das war das, was mir gut gelegen ist“ (Julia)

Die Gemeinsamkeit dieser Erzählungen kann als die Wichtigkeit von Noten zusammengefasst werden. Dabei spielten vorrangig die Eltern eine wichtige Rolle, da sie gute Noten voraussetzten und somit nicht nur die Eltern, sondern auch die Noten den Alltag strukturierten. Beispielsweise berichtete Mia, dass ihre Freizeitaktivitäten abhängig von ihren Noten waren, indem sie erzählte, dass sie nur zum Turnen oder Badminton-Training gehen durfte, wenn sie gute Noten geschrieben hatte und ihre Eltern dadurch zufrieden mit ihrer Leistung waren. Gute Noten zu schreiben, wurde dadurch zu einer selbstverständlichen, strukturierenden Priorität für Mia. Gleichzeitig lassen sich aber dennoch verschiedene Bezüge zu Noten festhalten, auf die ich nun näher eingehen möchte.

Die Eingebundenheit der Eltern in Bezug auf die Noten wird auch durch Stefans Erzählung erkenntlich, bei welcher er beschrieb, dass seine Eltern bei den Sprechtagen aktiv zu den Lehrer*innen gegangen sind, um herauszufinden, wie er sich in welchen Fächern verbessern könne. Dabei hob er hervor, dass vor allem seine Mutter darauf geachtet hatte, dass die schulischen Leistungen gut sind. Außerdem war das Resultat von schlechten Noten und/oder Inkonsequenz, wenn Stefan beispielsweise Hausübungen nicht gemacht hatte, dass es zuhause zu Konflikten kam. Adrijana erzählte ebenfalls, dass vor allem ihre Mutter sehr an ihren schulischen Leistungen interessiert war und sich diesbezüglich auch aktiv involvierte. Julia berichtete davon, dass ihre Eltern ihr vermitteln, dass Lernen und gute Noten schreiben, ihre Aufgabe als Schülerin sei und sie sich um nichts anderes kümmern sollte. In diesem Kontext

betonte Julia auch, dass das für sie kein Problem darstellte, da ihr Lernen leichtfiel und sie es gern gemacht hatte.

Nun möchte ich auf die Selbstverständlichkeit von guten Noten eingehen. Johann und Alden berichteten beispielsweise, dass schlechte Noten ihnen sehr viel negative Aufmerksamkeit seitens der Eltern eingebracht hatten, während gute Noten und die dahintersteckende Leistung und Mühe zwar gesehen, aber tendenziell als selbstverständlich betrachtet worden waren. Beide erzählten, dass sie zuhause bei schlechten Noten kritisiert, beziehungsweise in Johanns Worten „gegrillt“ wurden. Alden erwähnte, dass gute Noten Priorität hatten, da seine Eltern sie als nützlich für eine gute Bildung und einen guten Abschluss sahen. Auch bei Johann stand die Wichtigkeit der guten Noten in Verbindung mit Erfolg und einem besseren Leben. Im Zusammenhang mit der Wichtigkeit des Gymnasiums führte ich bereits ein Zitat von Johann an, in welchem er beschrieb, dass von ihm bereits in der Volksschule erwartet wurde, dass er lauter Einser „raushaut“, um ins Gymnasium kommen zu können. Gleichzeitig erzählten sowohl Johann als auch Alden davon, dass die guten Noten ihnen nicht im selben Verhältnis positive Aufmerksamkeit eingebracht hatten, wie schlechte Noten negative. Sie wurden zwar gelobt, aber gute Noten wurden als eine Selbstverständlichkeit angesehen.

Weiters nimmt das Thema Internalisierung eine wichtige Rolle ein. Mehrere Partizipant*innen erzählten davon, dass sie im Laufe ihrer Schulzeit die Bildungsaspirationen ihrer Eltern internalisierten und demnach selbst nach guten Leistungen und Noten strebten. Vor allem Julia und Johann hoben das nicht nur in den angeführten Zitaten, sondern auch im restlichen Interview hervor. Johann beschrieb beispielsweise explizit, dass der Druck von seinen Eltern zwar mit der Zeit abflachte, er ihn jedoch internalisierte und selbst hohe Ansprüche an seine Leistungen setzte. Julia berichtete, dass ihr Lernen immer gut gelegen sei und es ihr daher auch selbst wichtig wurde, gute Leistung zu erbringen. Sie erwähnte beispielsweise, dass sie immer nur Einser und Zweier im Zeugnis haben wollte, was in späterer Folge durch beschriebene Diskussionen und diskriminierende Situationen mit einem Lehrer erwähnt wird.

Zuletzt möchte ich die Wechselwirkung zwischen Noten, Identifikation und Selbstwert ansprechen. Der Selbstwert kann aufgrund guter Noten sehr gehoben werden, während er bei schlechten Noten potenziell darunter leidet. Zwei Partizipant*innen beschrieben jeweils eine Situation, die den Zusammenhang zwischen Noten, Identifikation und Selbstwert sowohl im positiven als auch negativen Hinblick darstellen. Elena T. erzählte, dass ihr Selbstwert darunter litt, dass sie keine guten Noten erzielen konnte und sie aufgrund dessen ihr jugendliches Ich als nicht sehr selbstbewusst beschreibt. Ena erzählte von einer gegenteiligen Situation, bei welcher

sie besonders viel Selbstbewusstsein daraus ziehen konnte, als einzige mit einer Eins in Deutsch maturiert zu haben, vor allem weil die Deutschlehrerin hohe Ansprüche hatte und als streng wahrgenommen wurde.

Die verschiedenen Erzählungen zeigen auf, dass gute Noten ein wichtiges kulturelles Kapital darstellten, welches zu akkumulieren galt; ein klassisches Bild der *educated person* wurde angestrebt (vgl. Levinson/Holland 1996: 2; vgl. Anderson 2022: 299). Weiters machen die Erzählungen deutlich, dass die Partizipant*innen größtenteils das meritokratische System internalisierten und der eigene Selbstwert mit Leistung verknüpft war (vgl. Mijs 2015: 17; vgl. Hadjar 2008: 44; vgl. Erler 2007: 8).

5.2.4 Studium

Basierend auf der Einschränkung meiner Zielgruppe haben alle meine Partizipant*innen bereits ein Studium abgeschlossen und/oder befinden sich momentan dabei eines abzuschließen. Bisher haben die Erzählungen belegt, dass die hohen Bildungsaspirationen der Eltern und deren Unterstützung – in welcher Form auch immer – einen maßgeblichen Einfluss auf den Bildungsweg der Partizipant*innen hatten, in manchen Fällen trotz oder gerade aufgrund geringen sozioökonomischen Kapitals innerhalb der Familie. In diesem Kapitel werde ich zwei wichtige Aspekte in Bezug auf das Studium darstellen: (1) Die Wichtigkeit überhaupt eine akademische Ausbildung einzuschlagen, (2) die Wichtigkeit eines „gescheiterten“ Studiums und (3) Erwerbstätigkeit neben dem Studium.

5.2.4.1 Die Wichtigkeit des Studierens

Alle neun Partizipant*innen berichteten, dass es für sie und ihre Eltern wichtig war, nach dem Schulabschluss zu studieren. Ein Studium wurde mit Erfolg in der Zukunft und mit der Möglichkeit auf ein besseres Leben assoziiert.

„Aber grundsätzlich, ja, haben mich meine Eltern in meiner Ausbildung immer viel unterstützt, auch nachher wie ich dann fertig war mit dem Gymnasium, war es für sie klar, dass ich studieren werde“ (Julia)

„Ja, ich glaube einfach, dass sie einfach sehr, sehr froh sind, dass ich wirklich studiert habe. Und ja, halt so ein normales österreichisches Leben führe (lacht) und nicht das Leben als Gastarbeiterkind oder so wie sie es halt hatten und ihnen wichtig ist, dass ich einfach Wohlstand habe, dass es mir gut geht. Eh, das, was alle Eltern den Kindern wünschen. Aber ich glaube, wenn du das in ärmeren Verhältnissen oder in ärmeren Verhältnissen aufgewachsen bist, dann ist der Wunsch einfach noch mehr da“ (Julia)

„Und dann habe ich maturiert und dann war es natürlich ganz wichtig, gleich anfangen zu studieren. Vor allem für meine Eltern war das ganz wichtig. Ich glaube, vor allem dadurch, dass sie halt nicht wirklich eine Chance hatten, war es ihnen wichtig, dass ich halt irgendwie das hab, was sie halt nie hatten. Das heißt, irgendwie so Zeit zum Überlegen, was ich jetzt wirklich studieren will, ja gab es halt nicht. Am besten schnell und am besten das Studium schnell fertig machen“ (Mia)

„Das war mir von vornherein klar, dass ich nach dem Gymnasium ein Studium aufnehmen möchte und nicht unbedingt halt quasi direkt in den Beruf einsteigen will“ (Alden)

„Und schon so dieses, weil meine Mama hat nämlich dann eben wirklich ihr Studium nachgeholt, was echt *crazy* ist. Ich habe keine Ahnung, wie diese Frau das geschafft hat. Also es ist halt auch etwas noch immer so, wo ich so extremen Respekt vor ihr habe für das. Und dann hat sie mir ein Magister bekommen und das war etwas, was ich auch unbedingt haben wollte wegen ihr. Sie war so voll mein Vorbild. Ich wollte unbedingt, diesen Magister haben. Leider wurde dann das Bachelorstudium eingeführt und ich habe nur einen Mastertitel (lacht)“ (Ena)

„Wichtig war es ihr nicht, aber ich glaube, sie fand es toll, dass ich das will, weil ich habe das nur gemacht, ich glaube, für mich war das so ein...Logisches, logischer, nächster Schritt, weil ich so von Cousins und Cousinen, die auch in Österreich wohnen so oder nicht – ah nein! Eigentlich auch die in Kroatien. Einfach alle sind nach der Schule, die älteren, wusste ich die studieren. Und dann dachte ich mir so ‚Okay, mit denen verbringe ich die meiste Zeit, ich werde auch studieren‘. Und dann hab ich das meiner Mutter auch gesagt studieren, ‚Ich werde studieren‘. Und sie fand das, glaub ich, ur toll und hat sich schon voll darauf gefreut, dass ich studiere. Sie wollte nämlich auch studieren, aber sie hatte halt kein Geld wirklich dafür, in ihrer Zeit, in Kriegszeit und so. Also ich glaube, sie hat das schon gefreut, dass ich studieren gehe, weil viele in meinem Alter haben nach der Schule nicht studiert, sondern haben so eine Lehre gemacht oder sind aus der HTL gekommen und die sind dann arbeiten gegangen“ (Adrijana)

„Sie sind auf jeden Fall froh, dass ich studiere. Und sie machen da auch keinen Druck, dass ich das jetzt in Mindeststudienzeit machen soll. Also, dass - so ein hoher

Leistungsdruck ist nicht da, aber sie wissen, dass ich was im Kopf habe und sie wollen, dass ich halt einen Abschluss mache“ (Stefan)

Auch während des Studiums blieben die Bildungsaspirationen präsent. Das Studium wurde bzw. wird als wichtiges kulturelles Kapital klassifiziert, welches die Tür zu einem besseren Leben darstellt. Julia und Stefan berichteten davon, dass ihre Eltern wollten, dass sie studieren gehen und sehr froh darüber sind, dass sie es getan haben. Julia erwähnte im Hinblick darauf, dass sie glaubt, dass ihre Eltern besonders froh darüber sind, da sie somit ein „normales“ österreichisches Leben führen kann. Diese Aussage lässt darauf schließen, dass ein erfolgreicher Bildungsweg, inklusive Studium, als „normales“ österreichisches Leben gesehen wird. Im Gegensatz dazu steht daher das Leben als Kinder von Gastarbeiter*innen, welches Julia explizit erwähnte und dabei den damit einhergehenden nicht vorhandenen Wohlstand ansprach, der den Wunsch der Eltern verstärkte, dass es das eigene Kind besser haben sollte als sie selbst. An dieser Stelle lässt sich im Hinblick auf Julias Mutter eine Verbindung zu Gilliams Forschung herstellen, da diese bereits in zweiter Generation Migrationsbiografie aufweist. Gilliams Untersuchung zu den Bildungsaspirationen von „second-generation parents“ zeigt auf, dass Personen, die selbst bereits als Kinder mit Migrationsbiografie eine minorisierte Position innerhalb einer Mehrheitsgesellschaft einnahmen, sehr darauf bedacht sind, ihren Kindern die eigenen Erfahrungen zu ersparen und ihnen ein besseres, ein „normaleres“ Leben zu ermöglichen (vgl. Gilliam 2023: 17). Partizipant*innen wie Adrijana und Mia hoben hervor, dass ihre Eltern oder mindestens ein Elternteil selbst studieren wollte(n), aber aufgrund des Jugoslawienkrieges und der Migration nach Österreich dieses Vorhaben nicht verwirklichen konnten. Dadurch verstärkte sich der Wunsch, dass die eigenen Kinder studieren sollten, damit diese erleben können, was ihnen aufgrund äußerer Umstände verwehrt blieb. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit Tepeciks Forschung, in welcher sie beschreibt, dass die Tradierung der eigenen unerfüllten Wünsche und der eigenen Erfahrungen bei Eltern mit Migrationsbiografie stark beobachtet werden kann (vgl. Tepecik 2010: 258f.).

Ena und Alden erzählten, dass es für sie selbst klar war, dass ein Studium den nächsten Schritt darstellte. Beide haben Eltern, wo mindestens ein Elternteil in Exjugoslawien einen akademischen Abschluss absolviert hatte. Ena berichtete explizit davon, dass der juristische Studienabschluss ihrer Mutter nicht anerkannt wurde und diese deshalb in Österreich neben ihrer Erwerbstätigkeit erneut Jus studierte und letztlich ihren Magistra-Abschluss erhielt. Das Miterleben der Zielstrebigkeit ihrer Mutter trotz der behindernden äußeren Umstände, inspirierte Ena dazu, unbedingt selbst einmal studieren zu wollen. Obwohl diese Erzählungen

suggestieren, dass der akademische Abschluss von Personen aus Exjugoslawien zu der Zeit meist nicht anerkannt und demnach das kulturelle Kapital als „ungültig“ bestimmt wurde, bestätigt sich anhand dieser Erzählungen trotzdem, dass Kinder von Akademiker*innen meist selbst einen akademischen Bildungsweg anstreben und letztlich auch einschlagen (vgl. Lachmayr 2007: 112, vgl. Boór 2022: 27f.).

5.2.4.2 Die Wahl eines „gescheiten“ Studiums

Nicht nur das Studium selbst, sondern auch die Studienwahl spielte in der Bildungsbiografie der Partizipant*innen eine wichtige Rolle. An dieser Stelle kann bei einigen Personen eine direkte Verknüpfung zwischen einem inexistenten ökonomischen Kapital und der Wahl des Studiums beobachtet werden. Dabei erzählten die Partizipant*innen, dass unter einem „gescheiten“ Studium vorrangig der Aspekt der Sicherheit im Vordergrund stand – einerseits in Bezug darauf, durch das richtige Studium eine Garantie auf einen sicheren Job zu haben, mit dem andererseits wiederum finanzielle Sicherheit einhergeht.

Wie ich bereits bei der Vorstellung der Partizipant*innen angeführt habe, entschieden sich nur drei von neun Personen für ein gänzlich geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium. Vier Personen entschieden sich für ein wirtschaftliches, technisches/naturwissenschaftliches Studium. Zwei Personen vereinten beide Stränge: Julia studierte nach ihrem Bachelorabschluss in Publizistik noch Sozioökonomie an der WU Wien und Elena T. studierte nach ihrem Abschluss in biomedizinischer Analytik noch Philosophie.

„Ja, technischer Beruf war schon gut. Natürlich am besten gewesen wäre, wenn ich dann noch Architektin gewesen wäre, wirklich, ne aber ja nein, das war eigentlich okay. Also ich glaube am wichtigsten war einfach ja irgendwas gescheites studieren“ (Mia)

„Weil ich das, glaub ich, auch zu einem gewissen Grad auch verinnerlicht habe ‚Okay, du musst jetzt was machen, was irgendwie nicht nur dich, sondern auch die Leute um dich rum weiterbringt‘. Sei es jetzt ... also es bringt eben... wieso? Das ist halt, ja. (...) Es ist halt ein eintöniges Denken. Aber so ist es. Wo ich mir denke ‚Okay, wie kann ich schauen, dass ich sowohl was mache, das mich interessiert, aber dass ich dann auch, wenn meine Eltern mal nicht arbeiten, die unterstützen kann usw‘. Also es ist halt... ich denke - also, ich würde es nicht sagen. ‚Okay, das hat jetzt wer ohne Migrationshintergrund nicht‘, aber ich glaube, das ist viel größer, weil man ja... so geil es ist, dass ich in die Schule konnte, ja. So bewusst bin ich mir aber auch ‚Okay, die mussten halt ordentlich auf die Börse schauen, dass ich dahin kann‘. Dann wohl oder

übel das ist, das wurde mir nie wirklich auferlegt, aber wohl oder übel hast du halt schon so ein Gefühl, du schuldest denen was, obwohl du ihnen ja theoretisch nichts schuldest, aber du empfindest halt schon Schuld, wenn du drauf scheißt“ (Johann)

„Aber dann typisch, ich wollte eigentlich Slavistik und Literaturwissenschaften studieren. Und das war aber so dieses typische ‚Ich komm nicht mal auf die Idee, das zu machen oder das meinen Eltern zu sagen‘, weil man macht etwas so, auf so dieses entweder BWL oder Jus. Man macht etwas, wo du dann nachher quasi was verdienst. Und meine Schwester und ich haben beide IBWL studiert (lacht)“ (Ena)

„Also sie wollten schon, dass ich Matura mache und dass ich dann weiter irgendwas Handfestes studiere, wonach ich, also wo dann danach eine Jobgarantie da ist“ (Elena T.)

„Also für sie war es schon wichtig, dass ich ein, wenn ich irgendwas aus Interesse studieren will, das nebenbei mache und mich aber in meinem Studium darauf konzentriere, etwas zu nehmen, was eine Berufszukunft hat und die ich auch in Anspruch nehmen kann oder will“ (Adrijana)

„Also in meiner Familie hätten es am liebsten alle gehabt, dass ich Medizin studiere, wie ungefähr, glaub ich, 70 % der anderen. (lacht) (HT: lacht) Aber ich habe mich für Medizin nicht so stark interessiert und wollte lieber, wie gesagt, lieber Wirtschaftsinformatik oder Powi. Mein Vater war nicht so glücklich drüber, aber hat gesagt ‚Okay, aber Hauptsache, du studierst was und du schließt es ab‘“ (Alden)

„Also meine Eltern waren schon immer so eingestellt ‚Okay, wenn ich studiert, habe ich einen Abschluss und das ist die Garantie dafür, einen besser- also einen besser bezahlten Job zu bekommen, als sie haben. Oder es ist eine Garantie dafür, auf der Karriereleiter super steil zu arbeiten. Oder ist eine Garantie dafür mit einem Gehalt von 2000 netto einzusteigen‘. Und das ist halt sowas von utopisch und das kann ich bis heute meinen Eltern nicht erklären“ (Julia)

Die Prägung der sozialen Herkunft nimmt auf sechs von neun Partizipant*innen einen erheblichen Einfluss in Bezug auf die Wahl ihres Studiums. Das kulturelle Kapital, dass durch das Bildungszertifikat eines Studienabschlusses erworben wird, soll dafür sorgen, im späteren Verlauf finanzielle Sicherheit zu bieten. Der Zugang zu vermehrtem ökonomischem Kapital durch kulturelles Kapital stellt einen wichtigen Antriebsfaktor für den akademischen Werdegang dar (vgl. Tepecik 2010: 258f.). Daher fiel die Wahl bei einigen Partizipant*innen

auf ein „gescheites“ Studium, ergo ein Studium, welches eine gut bezahlte Erwerbstätigkeit garantiert. Auch hier spielt die Meinung der Eltern eine wichtige Rolle.

Mia berichtete explizit davon, dass es ihren Eltern am wichtigsten war, etwas „Gescheites“ zu studieren und dass in diesem Kontext ihre Wahl auf ein Architekturstudium gutgeheißen wurde – auch wenn sie nun letztlich nicht als Architektin arbeitet. Elena T. erzählte, dass es ihren Eltern wichtig war, nach der Matura etwas „Handfestes“ zu studieren. Damit sei ein Studium mit Jobgarantie gemeint. Auch Adrijana erwähnte, dass es für ihre Eltern wichtig war, dass sie ein Studium mit Berufszukunft wählte. In diesen Erzählungen wird der Stellenwert von Sicherheit an einer beruflichen Zukunft festgemacht.

Alden berichtete darüber, dass das Studieren per se bereits einen hohen Stellenwert hatte. Dabei erzählte er, dass sein Vater eigentlich wollte, dass er wie der Rest seiner Familie Medizin studiere, aber dass er andere Interessen hatte. Letztlich war es dennoch wichtig, dass er zumindest studiere, egal was. Studieren wird per se in dieser Erzählung mit Sicherheit und besseren Lebenschancen in Verbindung gesetzt.

Johann und Ena rückten in ihren Erzählungen die Wichtigkeit von einem Studium, das in späterer Folge ein gutes Gehalt einbringt, in den Vordergrund. Dabei wird Sicherheit vor allem durch Geld ausgedrückt. Johann berichtete in diesem Kontext davon, dass er selbst das Bedürfnis hatte etwas zu studieren, das nicht nur einen individuellen, sondern auch einen kollektiven Nutzen für seine Familie darstellt. Dabei erwähnte er, dass es ihm wichtig ist, seine Eltern finanziell unterstützen zu können, wenn sie einmal nicht mehr arbeiten können. Ebenso sprach er ein Gefühl von potenzieller Schuld an, hätte er sich anders entschieden. Ena erzählte, dass sie eigentlich Slawistik und Literaturwissenschaften studieren wollte, aber es von vornherein klar war, dass sie etwas studieren sollte, womit sie später auch Geld verdienen kann, weshalb sie sich für Betriebswirtschaftslehre (BWL) entschied.

Julia brachte durch ihr Zitat einen weiteren wichtigen Punkt auf. Sie berichtete davon, dass ihre Eltern unrealistische Gehaltsvorstellungen haben, mit denen nach dem Abschluss eines Studiums gerechnet werden kann. Die Realität sieht mittlerweile anders aus. Durch die Bildungsexpansion wurde der Zugang zu akademischer Bildung erweitert, was jedoch langfristig auch in Österreich zu einer Entwertung akademischer Abschlüsse geführt hat, auch in Bezug auf „gescheite“ Studien (vgl. Wellgraf 2021: 102f.; vgl. Becker 2017: 89f.; vgl. Erler 2007: 45f.; vgl. Lörz 2012: 302; vgl. Becker/Hadjar 2017: 34f., 51; vgl. Hadjar 2008: 47f.). Im Umkehrschluss steigt dadurch der Leistungsdruck, höhere Bildungsabschlüsse, wie einen

Masterabschluss, zu erreichen. Leistung wird jedoch weiterhin meritokratisch bemessen und beachtet auch beim Studium die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Studierenden nicht, die, wie auch in der Schule, leistungsbehindernd wirken können. Ein Beispiel dafür wäre die Erwerbstätigkeit neben dem Studium, auf die ich nun eingehen werde.

5.2.4.3 Die Erwerbstätigkeit neben dem Studium

In Bezug auf die Kategorie Studium spielt auch nebenbei arbeiten und Geld verdienen eine wichtige Rolle im Leben einiger Partizipant*innen. Ena, Elena T. und Mia berichteten beispielsweise davon, dass sie nicht nur während ihrer Studienzeit, sondern bereits während ihrer Schulzeit erwerbstätig waren.

„Wir haben beide nämlich während dem Ganzen, auch mein Bachelor und ihr Studium, haben wir immer gearbeitet nebenbei. Also wir haben nie nur studiert. Ich habe mit 14 zum Arbeiten begonnen, was auch komplett *crazy* ist, jetzt im Nachhinein gesehen“ (Ena)

„Ich habe ja immer gearbeitet, eigentlich. Und auch und vor allem während ich an der Uni war, mit Philosophie, auch während meiner Masterzeit. Aber vor allem beim Bachelor, da habe ich Vollzeit gearbeitet und ja, also gutes Leben war mir dann auch wichtig. Ich wollte auch nicht jeden Cent fünf Mal umdrehen“ (Elena T.)

„Und ich muss sagen, ich habe immer gearbeitet neben meinem Studium, das heißt, seit ich konnte, habe ich eigentlich anfangen zu arbeiten. Ich weiß nicht, wann in Österreich man legal anfangen kann zu arbeiten, ab 16 oder so. (...) Aber ja, also für mich war es immer sehr wichtig, irgendwie mein eigenes Geld zu haben, also nicht immer von meinen Eltern abhängig zu sein, das auf jeden Fall, obwohl ich mein ganzes Studienleben lang bei ihnen gewohnt habe, eigentlich. (...) Also die Erfahrung jetzt, ich weiß nicht, vielleicht das jemand aus, ich weiß nicht, Tirol, keine Ahnung oder Salzburg zu sagen ‚Okay, ich werde jetzt nach Wien studieren und hab so Studienleben‘, das habe ich halt nicht gehabt. Also ich habe schon immer mit meinen Eltern gewohnt. Das wäre vielleicht auch eine Sache, die ich geändert hätte. Einfach eine andere Erfahrung auch von Wien zu haben, weil ich, ich habe das Wien eigentlich nie erlebt, also wie ein junger, erwachsener Mensch, so wie man sollte irgendwie, ja“ (Mia)

Ena erzählte, dass sie mit 14 Jahren begann zu arbeiten und während ihres Studiums ebenfalls immer gearbeitet hat. Elena T. betonte, dass sie neben ihrem Studium sogar Vollzeit gearbeitet hatte, um sich ihr Leben leisten zu können. Mia berichtete, dass sie ebenfalls schon mit 16

Jahren begann zu arbeiten und es ihr immer wichtig war, ihr eigenes Geld zu verdienen, um von ihren Eltern finanziell so unabhängig wie möglich zu sein. Die Erzählungen zeigen auf, dass die drei Partizipant*innen keinen Vollzeit-Fokus auf Bildung gelegt haben bzw. legen konnten, da die Erwerbstätigkeit mit dem Studium vereinbart werden musste.

Anhand dieser Erzählungen wird sichtbar, dass mit der Erreichung des Ziels ein Studium anzufangen, sich die unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Personen bereits in der Schulzeit beeinflusst haben, nicht auflösen, sondern auch den Studienalltag und die Studienerfahrung bestimmen. Haslinger und Patek fassen die Problematik folgendermaßen zusammen:

„Studierende sind jedoch keine absolut vergleichbaren Individuen, sie sind lediglich durch das Attribut ‚Student‘ bzw. ‚Studentin‘ formal gleichgestellt. Eine Reihe sozialer Faktoren unterscheidet sie voneinander: Gerade die soziale Herkunft, die damit verbundene Sozialisation ebenso wie die Verfügbarkeit finanzieller Mittel wirken sich auf das Leben und Studienverlauf der Studierenden aus“ (Haslinger/Patek 2007: 148f.)

Der durch ein Studium verlängerte Bildungsweg zeigt sich auch hier durch meritokratische Prinzipien strukturiert. Partizipant*innen, die neben ihrem Studium geringfügig, Teilzeit- oder Vollzeit beschäftigt sind, werden damit konfrontiert, Studien- und Erwerbstätigkeit zu vereinen, was sich durch fehlende Zeit zum Lernen negativ auf das Studium auswirken kann (vgl. Haslinger/Patek 2007: 160). Weiters erwähnt Mia, dass sie aufgrund ihrer ökonomischen Situation während ihrer Studienzeit nicht nur gearbeitet, sondern auch zu Hause gelebt hat und ihr demnach Studierendenerfahrungen fehlen, die sie als „klassisch“ bezeichnet. Diese oppositionelle Zuordnung in „klassisch“ beschreibt die Anderen, die Mehrheit impliziert die Wahrnehmung, sich der Mehrheit nicht zugehörig zu fühlen. Auf ebensolche Wahrnehmungen von Differenz werde ich nun im nächsten Kapitel näher eingehen.

5.2.5 Othering-Erfahrungen

Zuletzt möchte ich nun die biografische Erfahrung von *Othering* betrachten. *Othering* kann als die Konstruktion von Fremdheit beschrieben werden (vgl. Freuding 2022: 48ff.; vgl. Siouti et al. 2022: 7ff.; vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275; vgl. Karakayali/Heller 2022: 183f.). *Othering* beinhaltet demnach Erfahrungen von Differenz und Diskriminierung (vgl. ebd.). Viele Partizipant*innen berichten von Situationen, in denen sie basierend auf ihrer Migrationsbiografie Diskriminierung erlebt haben und ihnen Differenz zugeschrieben wurde. Diese zwei Begriffe können eigentlich nicht ohneinander gedacht werden. Ich unterscheide

hier dennoch zwischen Diskriminierung und Differenzzuschreibung, da die Partizipant*innen selbst einige Situationen nicht explizit als diskriminierend benennen, diese dennoch das Gefühl von Fremdheit und Differenz hinterließen.

Ein Großteil der beschriebenen Situationen bezog sich dabei auf Äußerungen oder Handlungen seitens Lehrer*innen oder Professor*innen. Die meisten meiner Partizipant*innen, die von einer diskriminierenden Situation erzählten, konnten sich noch sehr genau daran erinnern, auch wenn diese bereits mehrere Jahre oder Jahrzehnte zurücklag.

Die Erfahrungen von *Othering* betrachte ich anhand von drei Kategorien: anhand von (1) Benotung, (2) dem Umgang mit Namen und (3) Fremdhheitskonstruktionen.

5.2.5.1 Benotung

Ich habe den Ausdruck von Diskriminierung anhand der Benotung bereits kurz im Kapitel zu den Noten erwähnt. Mehrere Partizipant*innen berichteten, dass sie in ihrer Schul- oder Studienzeit basierend auf ihrer Migrationsbiografie schlechtere Noten erhielten und im Vergleich zu den anderen Schüler*innen oder Studierenden bemerkten, dass es sich hierbei um eine unfaire Benotung handelte.

„Ja, ich hatte eine Volksschullehrerin, das wird ich auch nie vergessen, die hat immer gesagt, ich kann nie eine Eins in Deutsch haben, weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist. Ja, das hab ich erst, also als ich dann älter wurde, habe ich mir irgendwie gedacht war eigentlich, war das eigentlich war das nicht ok, aber klar als Kind weiß denkst du nicht viel, viel drüber nach und so nimmst du einfach hin, aber irgendwann wie ich Gym war und eine Eins hatte, ich glaube ich bin dann irgendwann zu ihr hin und habe ihr das gesagt (lacht)“ (Mia)

„Und in der Oberstufe hatte ich auch Probleme mit meiner Italienischlehrerin, weil sie mich schon irgendwie zu spüren geben hat lassen, dass ich als Kroat*in bzw. als Slaw*in Italienisch nie richtig lernen werde. Das hat sie mir auch öfter gesagt, weil wenn ich zum Beispiel italienischen Text vorgelesen habe, hat sie gemeint, meine Aussprache ist so schrecklich und es ist halt aber nicht. Also sie wundert sich nicht, warum meine Aussprache so schrecklich ist, weil ich bin halt Slaw*in. Dadurch werde ich halt eben nie richtig eine romanische Sprache lernen können. (...) Und ich habe mich von ihr schon ehrlich gesagt auch diskriminiert gefühlt, bin auch zum Direktor deswegen gegangen (...) aber man konnte gegen die Lehrerin halt leider nichts tun, weil sie im alten Vertrag war und so und ja, mir wurde nur gesagt, ich soll durchdrücken“ (Elena M.)

„Und abschließend von dem Seminar hatten wir eine Feedbackrunde bezüglich unserer Seminararbeit und in dieser Feedback Runde hat er uns dann auch die Note von der Seminararbeit gesagt und ich war dann halt voll schockiert, als er mir gesagt hat, dass es grad noch ein Vierer ist, weil er hat das Gefühl, ich könnte nicht gut genug Deutsch, wo bei mir irgendwo die Sicherung dann ehrlich gesagt durchgebrannt ist, weil ich bin halt hier in Österreich geboren und aufgewachsen. Ich red ehrlich gesagt sehr, sehr gut Deutsch, habe auch eindeutig einen Einser auf die Deutsch Matura und so und deshalb war das für mich komplett unverständlich, wie er jetzt mit so einer Aussage zu mir kommt von wegen er hat das Gefühl, ich kann nicht gut genug Deutsch und ich soll mir Goethe und Schiller lesen. Und ja, deshalb hat er gemeint, das ist gerade mal ein Vierer. Und ja, ich soll irgendwo in dem Sinn froh sein, dass ich durch bin“ (Elena M.)

Die Erzählungen der Partizipant*innen eint der Machtmissbrauch von Lehrer*innen anhand der Notenvergabe. Mia erzählte, dass ihre Volksschullehrerin ihr gesagt hat, sie könne nie eine Eins in Deutsch bekommen, da Deutsch nicht ihre Muttersprache sei. Elena M. berichtete von zwei Situationen, die das gleiche Muster vorweisen. Elenas Italienischlehrerin sagte ihr, dass ihre Aussprache schrecklich sei und sie nie eine romanische Sprache lernen würde, weil sie Slawin sei. Ein Professor an der Universität benotete Elenas Seminararbeit mit „gerade noch“ einer Vier und meinte, er habe das Gefühl, sie könne nicht gut genug Deutsch und sie solle mehr Goethe und Schiller lesen. Elena betonte in ihrer Erzählung, dass sie über die Aussage des Professors sehr schockiert war, weil sie einerseits in Österreich geboren und aufgewachsen ist und sehr gut Deutsch spricht und andererseits wusste sie, dass sie auch schriftlich die Sprache gut beherrscht, da sie eine Eins auf ihre Deutschmatura bekommen hat.

„Es war immer so, dass ich inhaltlich auf einer Eins gewesen wäre, notenmäßig, aber aufgrund meiner Fehler dann immer eine Note schlechter bekommen habe. Und was ich schon immer unfair fand, war, dass er immer irgendwie gemeint hat – also er hat dann immer die Schularbeitshefte ausgeteilt und ist dann zu mir gekommen und hat dann irgendwie ein blödes Kommentar geschoben von wegen ‚Warum ich so viele Satzzeichen gemacht habe und musste mir halt eine Note schlechter geben‘. Und zu einer Freundin von mir geht er und sagt so ‚Hey, du hast das Wort falsch geschrieben. Aber ich weiß ja, dass du richtig, ich habe es jetzt nicht als Fehler gezählt‘. Und das war halt damals so und dann war ich so ‚Ja okay, boah, ich habe echt so viele Satzzeichenfehler und so ärgerlich und ich habe eine Note schlechter‘ und in

Wirklichkeit ist eigentlich einfach sowas von nicht okay einfach jemanden das nicht als Fehler zu erzählen und wem anderen schon aus diversen Gründen offensichtlich“ (Julia)

„(...) Ich weiß nicht mal, ob das stimmt, aber offensichtlich wird's stimmen – ,Sie müssen für jeden Schüler, der quasi zu Matura antritt, so einen Zettel ausfüllen und er könnte bei mir quasi hinschreiben, dass meine Muttersprache nicht Deutsch ist. Und dann drückt die Prüfungskommission quasi so paar Augen zu, weil als Ausländer macht man halt ein paar mehr Rechtschreibfehler. Dann ist es auch okay, wenn ich paar mehr Rechtschreibfehler habe und dann so quasi kriege ich vielleicht eine bessere Note‘. Und dann war ich kurz so perplex, weil das wirklich das allererste Mal in meinem Leben war, dass ich so konfrontiert wurde mit was, das mir selber noch nie bewusst war und mir nie so vermittelt wurde von keiner Seite. Und ich war dann so - und ich bin sehr froh, dass ich so reagiert habe - dass ich gesagt habe ,Nein, sicher nicht, weil meine Muttersprache ist Deutsch, aber danke‘ und wirklich perplex war und er sich dann irgendwie auch ertappt gefühlt hat, glaub ich und gemerkt hat, dass es nicht okay ist“ (Julia)

„Genau das hatte ich auch oft Genügend in Deutsch und die Deutschprobleme sind bis zur Matura geblieben. Die Rechtschreib- und Grammatikfehler sind bis auf Fehler null dann gekommen also dann bei der Matura. Also ich hatte nur Fehler. Ähm, aber mein Deutschlehrer - ich hatte ihn leider acht Jahre lang und ich will nicht sagen, dass ich ihn hasse, aber ich, ich, ich wirklich, er hat mir das Leben einfach ziemlich vermiest. (...) Aber da, ich hatte ein acht Jahre lang und am Anfang hat er gemeint, ich kann nicht Deutsch. Und das hat sich durchgezogen die nächsten acht Jahre“ (Elena T.)

Auch Julia berichtete davon, dass ihr Deutschlehrer ihr eingeredet hat, sie sei sehr schlecht in ihrer Rechtschreibung und der Zeichensetzung und er ihr deshalb eine Eins verwehrte. Gleichzeitig bekam sie aber mit, dass er ebensolche Fehler ihrer Freundin nicht als Fehler wertete. Im Verlauf des Interviews erzählt Julia von einer weiteren Situation mit ihrem Deutschlehrer. Dieser meinte vor der Matura zu ihr, dass er einen Zettel abgeben könne, in welchem er schreiben könnte, dass ihre Muttersprache nicht Deutsch sei, damit die Prüfungskommission bei „Ausländern“, die Rechtschreibfehler machen, ein paar Augen zudrückt und sie dadurch eine bessere Note bekommen könnte. Julia verneinte und betonte, dass ihre Muttersprache Deutsch sei. Julia meinte in diesem Kontext auch, dass ihr durch die Aussage ihres Deutschlehrers in Bezug auf die Matura erstmal Fremdheit so direkt vermittelt wurde. Auch Elena T. erwähnte explizit Diskriminierung durch ihren Deutschlehrer, der beim

Einstieg ins Gymnasium beschloss, dass sie kein Deutsch könne und diese Meinung die nächsten acht Schuljahre beibehielt. Letztlich konnte sie bei ihrer Matura keine Rechtschreib- und Grammatikfehler vorweisen. All diese Erzählungen beschreiben Situationen, in denen Lehrpersonen die Partizipant*innen aufgrund ihrer vermeintlich „fremden“ Herkunft diskriminierten und sie ihr angebliches Unvermögen durch eine schlechte Notenvergabe spüren ließen.

„Aber bei meiner Deutschlehrerin hatte ich immer so das Gefühl, dass sie sich denkt ‚Okay‘ (...) ich weiß nicht, warum - ich fand immer, die hatte eine Präferenz, dass die österreichischen Schüler einfach gut in Deutsch sind und besser in Deutsch sind. Und dann kommt halt der Herr, der das halt ab fünf gelernt hat, sag ma mal und ist ein guter darin. Aber ich glaube, die hatte bisschen immer ein Problem mit mir. Und ich glaube, da habe ich auch ein bisschen so ein Problem mit Autorität bekommen, weil ich immer irgendwie so... also ich habe hie und da schon ein bisschen Gefühl bekommen, ich muss es, ich muss mich beweisen, weil sonst keine Ahnung, weil die jetzt nicht unbedingt drauf schauen werden muss, also dass ich jetzt erfolgreich bin, in der Schule“ (Johann)

„Ich glaube, die Lehrer dort mochten einfach Kin- vor allem, wenn du, wenn du so, wenn du ein Ausländerkind, das hab ich eh vorhin gesagt und sie, aber du etwas wirklich gut warst, dann warst du die präferierte Person, aber dafür musstest du schon mal gut in etwas sein. Und ich hatte das Gefühl, bei ihnen, bei denen, die das nicht so waren, also die Österreicherkinder, die bei irgendwas nicht gut waren, dass das eben eher so war, egal. So als müsstest du ein bisschen mehr dafür arbeiten Anerkennung zu bekommen“ (Adrijana)

Johann erzählte, dass er in Bezug auf seine Deutschlehrerin das Gefühl hatte, dass sie ein Problem damit hatte, dass jemand, der nicht selbst in Österreich geboren wurde, so gut oder sogar besser als die autochthonen Österreicher*innen, die Sprache beherrschte. Er beschrieb das Gefühl, sich bei ihr besonders beweisen zu müssen. Adrijana besprach ein ähnliches Gefühl: Sie brachte zur Sprache, dass sie das Gefühl hatte, „Ausländerkinder“ mussten sich in der Schule mehr anstrengen als die „Österreicherkinder“, um Anerkennung zu bekommen.

An dieser Stelle möchte ich auch in Erinnerung rufen, dass Noten, vor allem in der Volksschule, in Österreich besonders relevant sind, da sie über den weiteren Bildungsweg entscheiden können (vgl. Bildungswege in Österreich 2022/23: 20, 30; vgl. Bildung in Zahlen 2020/21: 16; vgl. Erler 2007: 10f.; vgl. Breidenstein 2020: 296f.). Weiters berichteten viele

Partizipant*innen, dass es von zuhause die Erwartungshaltung gab, gute Schulleistungen und damit einhergehend auch gute Noten zu erbringen. Nachdem der Bildungsweg der Partizipant*innen daher stark meritokratisch beeinflusst war und der individuellen Leistung in den meisten Fällen viel Bedeutung beigemessen wurde, blieb der Machtmissbrauch anhand von Benotung, die gleiche Leistung bewusst ungleich bemaß, den betroffenen Partizipant*innen besonders stark im Gedächtnis.

5.2.5.2 Der Umgang mit Namen

Der Name, vor allem der Nachname, spielt im Leben der Partizipant*innen eine wichtige Rolle, denn anhand eines vermeintlich fremden (Nach-)Namens werden Menschen in ihrer Migrationsbiografie quasi „geoutet“. Im Falle meiner Partizipant*innen traf dies in den meisten Fällen vor allem auf den Nachnamen zu, da die Vornamen oftmals „klassisch österreichischen“ Namen entsprechen. Einige Partizipant*innen berichteten von der Tatsache, dass vor allem Lehrpersonen ihren (Nach-)Namen gar nicht oder falsch aussprachen oder schrieben. Elena M. betonte dabei die Verweigerung ihrer Lehrerin, sich darum zu bemühen ihren Namen per se und wenn, dann richtig auszusprechen. Adrijana berichtete, dass ihr Name sehr oft falsch ausgesprochen und/oder falsch geschrieben wurde, egal wie oft sie darauf hinwies. Weiters erzählte beispielsweise Julia, dass sie ihren Nachnamen lange außerdem als stigmatisierend wahrnahm und sich erst ihrer Migrationsbiografie, die in ihrem Fall unter anderem durch den Nachnamen nach außen getragen wird, ermächtigen musste.

„Und allein beim Nachnamen war schon irgendwo das Problem, weil sie hat uns immer per Nachnamen genannt. So Fräulein, dies und dies und meinen Namen hat sie aber nie aussprechen können und auch nicht aussprechen wollen, weil sie hat mich nie gefragt, wie man ihn ausspricht, sie hat vor den anderen gesagt ‚Okay, Frau Elena, ihr Nachname ist mir zu kompliziert‘ und da hat meine Freundin dann auch so gemeint. ‚Ja, aber das ist eben nicht in Ordnung. Sie sprechen uns alle per Nachnamen an. Sie können es wenigstens versuchen, Ihr Nachname auszusprechen‘. Mir war es ehrlich gesagt egal, aber ich habe halt schon gemerkt, dass meine Klasse da schon ziemlich auf meiner Seite war“ (Elena M.).

„Und das Einzige, was ich oft hatte, war, dass Menschen meinen Namen nie aussprechen konnten und 1000-mal vergessen haben, egal wie oft ich ihn wiederholt habe. (...) Ich meine die typischen Lehrer nicht, die haben...irgendwann wussten die den dann schon. Aber was ich auch oft gesehen habe, dass die mich schon seit Jahren kennen, aber meinen Namen falsch schreiben teilweise, so das „J“ auslassen oder solche Sachen.

(lacht) Das fand ich immer sehr lustig, weil ich mir immer so dachte, so schwer ist es nicht, aber naja“ (Adrijana)

„Das Einzige, was zum Beispiel mit meinem Namen... Ich habe mich immer vorgestellt als Julia ‚Vlachoviz‘ und eigentlich heißt aber ‚Vlachovitsch‘. Und ich bin dann immer irritiert, wenn Lehrpersonen den Namen irgendwie vorlesen, dann lesen sie ihn ‚Vlachovitsch‘ vor und dann bin ich immer so jaaaaa, dann fühle ich mich halt so abgestempelt, weil ich nicht weiß oder nicht einschätzen kann, was sie sich halt dazu denken oder nicht. Und jetzt zum Beispiel mittlerweile würde es mich schon stören, wenn jemand meinen Nachnamen falsch vorliest, weil es mittlerweile was ist, wo ich mir denke, ja... es ist schon was, womit ich mich definitiv identifiziere, dass ich Migrationshintergrund habe“ (Julia)

Die Erfahrungen der Partizipant*innen, die *Othering*-Erfahrungen in Bezug auf ihren Namen beschreiben, zeigen auf, dass anhand einer falschen Aussprache oder Schreibweise, wie auch sogar bei der Verweigerung den Nachnamen auszusprechen bzw. aussprechen zu lernen, Fremdheit konstruiert wurde. Indem die Namen als zu kompliziert wahrgenommen wurden und/oder eingedeutscht wurden, wurden die Partizipant*innen in binären Denkmustern als „anders“ kategorisiert (vgl. Freuding 2022: 51; vgl. Siouti et al. 2022: 13f.).

5.2.5.3 Weitere Diskriminierungs- und Differenz Erfahrungen

Zuletzt möchte ich noch weitere Erfahrungsberichte darstellen, in denen Partizipant*innen als fremd hervorgehoben wurden. Diese Erfahrungen können sonst nicht durch spezifische Kategorien wie Benotung oder Name zusammengefasst werden, da sie in ihrer Individualität zu unterschiedlich sind. Dennoch war es mir ein Anliegen, auch diesen Erfahrungen Raum zu geben, da sie den Blick auf den Umgang mit Migration und (vermeintlicher) Differenz im Schulsystem vertiefend darstellen.

„Da hatten wir Religionsunterricht und es ging um, ähm, um Flüchtlinge. Und ich habe mir davor auch nie Gedanken gemacht gehabt. Da war ich noch in der Unterstufe, glaube ich. Da war ich 13 oder 14, wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass meine Eltern leben, dass meine Großeltern in Österreich leben. Ich wusste schon, es gab den Jugoslawienkrieg und dass wir auch Familienmitglieder hatten, die aufgrund des Krieges verstorben sind und dass mein Vater in Österreich ist, weil er hier einfach ein besseres Leben hat, meine Großeltern genauso. Aber ich hätte jetzt nicht gewusst, dass meine Großeltern her geflüchtet sind oder hatte halt nie so - das war halt nie Thema und

dann sind wir im Unterricht und meine Lehrerin meint so „Ja, Julia, vielleicht kannst du uns ja ein bisschen – du bist ja hergeflohen, du bist ja ein Flüchtling. Vielleicht kannst du uns ein bisschen was zu deiner Fluchtgeschichte erzählen“. Und ich war so perplex, weil ich dann gesagt hab so „Häh, nein, kann ich nicht. (HT: Ich bin aus Wien geflüchtet – beide lachen). Was heißt, Flüchtling?“ (Julia)

„Aber ich weiß nicht, ob das auf mich gerichtet war. Da hat einer, da waren wir im Turnsaal und der Turnlehrer war dort und hatte irgendwie so ein so ein Bravoding mit und irgendwer, einer von den anderen Schülern hat halt da draus was getrunken, ja. Und die beginnen halt so zu sagen „Ja, da hat halt wer draus getrunken“ und dann, dann haben sie halt auf mich gezeigt. Ja, ja, Klassiker halt. Und...und er hat halt, er hat halt gemeint, er hat halt unter der Nase so gesagt ‚Oh ‚Z-⁶‘. Ja, ja, ja, voll. Die Sache war halt ‚Z-‘, warum? Das ist es so, also ‚Z-‘. Also es ist so oder so schlecht. Aber geht’s darum, dass einfach die Tat an sich so ist oder wer es gemacht hat. Und ja, aber wie gesagt, ich glaube, da war ich 13, 14, also von dem her. Aber ja, das stimmt, das weiß ich noch. Aber eben, das sind - die Sache ist, das ist vielleicht gar nicht schlecht gemeint, aber weil man den Hintergrund hat, denkt man sich ‚Fuck, das könnte auch das sein‘. Also wenn es beispielsweise ein Ur-Österreicher wär, der nimmt es halt einfach so, dass er – ich mein, ja, er wurde ‚Z-‘ genannt und das war halt negativ konnotiert, weil der Professor so negativ darüber denkt. Das ist klar. Aber der denkt ja nicht ‚Boah, ist es, weil ich von da und da bin, ja, dass er das sagt‘“ (Johann)

„Also ich bin natürlich in der Schule auch als ‚Tschusch‘ beschimpft worden. Hab ich dann, weißt eh, natürlich wieder versucht zu sagen ‚Ja, aber ich bin kein ‚Tschusch‘, weil das ist eigentlich das Schimpfwort für andere. Und was weiß ich, weißt eh, dass man dann immer irgendwie so rauskommt aus dem. Und natürlich als ‚Jugo‘ beschimpft worden. Es war ja wirklich, ‚Jugo‘ war einfach so dieses, das Schimpfwort“ (Ena)

„Wir hatten eine, ähm eine Trennung in unserer Schule. (...) Das Gebäude war ein Gebäude, aber innen war es noch mal getrennt. Und wir haben die Schule neben uns immer die Nebenschule genannt und die haben uns die Nebenschule genannt. Stellt sich heraus, dass dieser Part einfach mehr Ausländerkinder waren und der andere Part eher so Österreicherkinder. Und das wusste ich nicht. Das habe ich damals nicht gecheckt,

⁶ Johann wiederholt an dieser Stelle eine Aussage des Lehrers, die eine diskriminierende Fremdbezeichnung gegen Rom*nja und Sinti*zze darstellt. Um den Wortgehalt nicht zu reproduzieren, schreibe ich die Bezeichnung nicht aus, sondern weise mit ‚Z-‘ darauf hin.

sondern das wurde mir später von jemandem, mit dem ich auch in der Volksschule war, der aber in der Nebenschule war, wo ich das nicht mal wusste, ich wusste nicht mal, dass wir gemeinsam in der Volksschule waren, weil ich ihn nie gesehen hab, weil die Nebenschule war von uns getrennt“ (...) „In der Mittelschule war ich ja auch in einer - ich war ein Jahr in der Mittelschule und da ist man auch komplette Ausländerklasse und das heißt, ich war die ganze Zeit davon umgeben. Und dann im Gymnasium war ich auch die ersten vier Jahre in einer primären Ausländerklasse und dann haben wir uns gemischt. Und dann war es plötzlich, war da die Mehrheit Österreicher. Das war dann für mich schon so anders, Das war für mich sehr anders. Und da habe ich dann gemerkt, okay, jetzt weiß ich was wirklich so, wer wirklich von hier ist“ (Adrijana)

Diese Erfahrungsberichte stellen verschiedene Situationen dar, die Partizipant*innen im Laufe ihres Bildungsweges in der Schule widerfahren sind. Jede dieser Situationen zeigt eine unterschiedliche Problematik auf. Julia erzählte davon, dass ihre Migrationsbiografie von einer Lehrerin hervorgehoben wurde, indem die Lehrerin auf ihre Fluchterfahrung anspricht, die Julia als Österreicherin mit Migrationsbiografie in der zweiten und dritten Generation nicht hat.

Ena und Johann berichteten davon, dass ihre Migrationsbiografie hervorgehoben wurde, indem sie mit diskriminierenden Bezeichnungen beschimpft wurden. In Johanns Erzählung war er sich zwar unsicher, ob der Lehrer tatsächlich ihn gemeint hat. Dennoch fühlte er sich durch seine Migrationsbiografie im Kontext der diskriminierenden Bezeichnung tendenziell angesprochen. Ena erzählte, dass sie mit diskriminierenden Begriffen, die sich spezifisch gegen Personen vom Balkan, beziehungsweise aus Ex-Jugoslawien beziehen, beschimpft wurde. An dieser Stelle möchte ich jedoch erwähnen, dass in Enas Erzählungen nicht Lehrer*innen, sondern Mitschüler*innen diese Schimpfwörter benutzten.

Adrijana erzählte, dass sie im Nachhinein erfuhr, dass ihre Volksschule in zwei Hälften geteilt war, bei welcher die eine Hälfte, in der sie zur Schule ging, als „Ausländerschule“ betitelt wurde. Auch in ihrem weiteren Schulverlauf berichtete sie davon, diese Trennung immer wieder erlebt zu haben und sich selbst bis zum Ende der Unterstufe in „Ausländerklassen“ wiedergefunden zu haben.

Die *Othering*-Erfahrungen der Partizipant*innen können außerdem ganz klar als individuelle wie auch als institutionelle Diskriminierung erfasst werden. Im Falle von diskriminierenden Lehrpersonen wirken sowohl die individuelle als auch die institutionelle Diskriminierungsebene, da die Lehrperson als Individuum die Institution vertritt. Zu der

Dimension der institutionellen Diskriminierung zähle ich auch den allgemein unsensiblen Umgang mit (vermeintlicher) Fremdheit durch eine vorhandene Migrationsbiografie innerhalb des Schulsystems, der durch Situationen wie von Julia beschrieben, sichtbar wird. An dieser Stelle nehme ich ein strukturelles Versäumnis wahr, Lehrpersonen diversitätssensibel auszubilden. Die Erzählungen zu den Kategorien Benotung und dem Umgang mit Namen bespielen diese Dimensionen ebenfalls. Die ungerechte Benotung wie auch der unsensible und teilweise diskriminierende Umgang mit (Nach-)Namen können sowohl in den Dimensionen individueller wie auch institutioneller Diskriminierung gesehen werden.

Die Diskriminierung, die die Partizipant*innen erlebten, passen in die Charakteristika des *Othering*-Konzepts und können anhand dessen analysiert werden. Die Kategorisierung von Menschen in Oppositionspaaren wird in den Beispielen ersichtlich. Die Partizipant*innen wurden aufgrund ihrer Migrationsbiografie als „die Anderen“ sichtbar gemacht und stigmatisiert, während die Macht des „Wir“ unsichtbar wirkte (vgl. Siouti et al. 2022: 13f.). Die Beispiele der Partizipant*innen bestätigen, dass *Othering* reale Auswirkungen auf das Leben von Betroffenen hat – sei es durch vermindertes Wohlbefinden oder sehr konkret durch Notenvergaben (vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275f.; vgl. Freuding 2022: 57).

Außerdem kam es zu herkunftsspezifischen Fremdheitskonstruktionen, die durch das Konzept des Balkanismus, einer spezifischen Form von *Othering*, verstanden werden können (vgl. Pranzl 2019: 27, 40f.). Beispielsweise drückte die Italienischlehrerin von Elena M. explizit aus, dass Elena aufgrund ihrer Identität als Slawin nie gut Italienisch sprechen würde und legitimierte dadurch ihre Benotung. Auch den Vorfall, den Elena M. mit ihrem Professor an der Universität Wien erlebte, Julia und Elena T. mit ihren Deutschlehrern oder Mia mit ihrer Volksschullehrerin, bespielen dieselbe Logik. Basierend auf ihrer Identität wurde ihnen unabhängig von ihrer tatsächlichen Leistung abgesprochen, die deutsche Sprache gleichwertig wie „Österreicher*innen“ zu beherrschen. Demnach wurde den Partizipant*innen auch das Potenzial nach formalen Kriterien eine *educated person* zu werden, abgesprochen beziehungsweise durch die Vergabe von ungerechtfertigt schlechteren Noten erschwert (vgl. ebd.; vgl. Levinson/Holland 1996: 2; vgl. Anderson 2022: 299).

6 Abschließende Diskussion

In der vorliegenden Masterarbeit beschäftigte ich mich anhand von narrativ-biografischen Interviews mit dem Thema Bildungsungleichheit in Österreich. In Kapitel 1 stellte ich die theoretische Basis dar, ausgehend von welcher ich mein Forschungsfeld betrachtete. Dabei präsentierte ich sowohl den anthropologischen Blick, verschiedene wissenschaftliche Erkenntnisse wie auch wichtige Theorien und Konzepte. Anhand von Kapitel 2 beleuchtete ich das österreichische Bildungswesen. Neben einem geschichtlichen Überblick fokussierte ich mich auf dessen hierarchische Struktur wie auch auf Fakten in Bezug auf Bildungsungleichheit in Österreich. In Kapitel 3 beschrieb ich meinen Forschungsprozess. Im Anschluss widmete ich mich in Kapitel 4 der Methodik, die ich in meinem Forschungsprozess angewandt hatte. Zuletzt stellte ich in Kapitel 5 die Erkenntnisse dar, die ich durch meine Forschung gewann und beantwortete meine Forschungsfrage.

Die vorliegende Masterarbeit sollte dazu dienen, einen Einblick in den Bildungsweg und die Bildungserfahrungen von Personen mit Migrationsbiografie zu gewähren. Dabei beschränkte ich mich auf Personen, deren Migrationsbiografie aus der Balkanregion herrührt und die nach der Matura einen akademischen Werdegang eingeschlagen haben. Anhand der Erzählungen der neun Partizipant*innen konnte ich die individuellen Lebensgeschichten miteinander in Verbindung setzen und Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede herausarbeiten. Das Ziel dieser Masterarbeit war es, die Erfahrungen der Partizipant*innen sichtbar zu machen und basierend darauf das Bildungswesen in Österreich kritisch zu beleuchten. Dabei setzte ich mich mit folgender Forschungsfrage auseinander:

„Welche Erfahrungen haben Personen mit Migrationsbiografie aus der Balkanregion in ihrer Bildungslaufbahn in Österreich gemacht und welche Prozesse von Majorisierung und Minorisierung wurden innerhalb des Bildungswesens für sie sichtbar?“

Die eben dargestellten Erkenntnisse zeigten die Lebensrealitäten der Partizipant*innen auf und deckten sich oftmals mit den relevantesten sozialwissenschaftlichen Befunden in Bezug auf Bildungsungleichheit: die Rolle der elterlichen Bildungsaspirationen wie auch der Risikofaktor der sozialen Herkunft und der potenzielle Risikofaktor der Migrationsbiografie wurden auch durch die Erkenntnisse meiner Forschung sichtbar. Anhand dieser konnte ich aufzeigen, inwiefern die Erfahrungen der Partizipant*innen durch die im Theoriekapitel angeführten relevanten theoretischen Konzepte erklärt werden können. Mittels des Konzeptes des Habitus und der Kapitalformen konnte ich die individuellen Erfahrungen der Partizipant*innen in Bezug auf ihre Ressourcen(-defizite) kontextualisieren und die Auswirkungen dessen auf die

Bildungserfahrungen darstellen. Mithilfe des Konzeptes *funds of identity* konnte ich aufzeigen, dass die unterschiedlichen Erfahrungen der Partizipant*innen, wie beispielsweise die Unterstützung der Eltern auf Amtswegen, selbstständiges Lernen oder auch frühe finanzielle Verantwortung, als wichtige Ressourcen erkannt werden können. Das Konzept der *educated person* stellte in diesem Kontext dar, dass jene Ressourcen im Bildungsweg oftmals nicht als bildungsnah oder überhaupt nicht wahrgenommen wurden. Weiters konnte ich anhand des Konzeptes der *educated person* hervorheben, dass klassische, hierarchische Vorstellungen von Bildung und Gebildetsein nicht nur vom Bildungssystem reproduziert werden, sondern aufgrund von Internalisierung auch von den Eltern wie auch von den Partizipant*innen selbst. Die letzte Erkenntniskategorie stellte die *Othering*-Erfahrungen der Partizipant*innen dar. Wie der Name der Kategorie bereits verrät, konnte ich diese Erfahrungen mithilfe des Konzeptes *Othering* kontextualisieren.

Bei der Betrachtung der dargestellten Erkenntnisse wandte ich im Anschluss die drei theoretischen Konzepte *Othering*, Intersektionalität und *visibility* in ihrem Zusammenspiel als analytische Linse an und betrachtete die Erkenntnisse wie folgt. Ich nutzte das Konzept *visibility*, um mir die Frage zu stellen, inwiefern die Partizipant*innen *Othering* erlebt und wahrgenommen hatten. Außerdem fragte ich mich, ob verschiedene Formen von *Othering* für mich sichtbar wurden und wenn ja, welche. In diesem Kontext setzte ich das Konzept der Intersektionalität ein, um die *Othering*-Erfahrungen der Partizipant*innen mehrdimensional zu betrachten und somit die intersektionale Wirkmacht von verschiedenen Kategorien letztlich sichtbar machen zu können.

Basierend auf der Analyse der Erkenntnisse, werde ich mich nun der Beantwortung meiner Forschungsfrage widmen. Dafür möchte ich zwei unterschiedliche Ergebnisse, die miteinander zusammenhängen, separat hervorheben und betrachten: Die Wahrnehmung von Differenz und die Konstruktion von Fremdheit. Ich habe diese beiden Aspekte bewusst voneinander getrennt, da sie zwar zusammenhängen, aber nicht gleichzusetzen sind. Die Wahrnehmung von Differenz befasst sich mit Situationen, in denen die Partizipant*innen ihre Lebensrealität im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft als anders identifizierten. Die Kategorie Konstruktion von Fremdheit beschäftigt sich konkret mit Erlebnissen innerhalb des Bildungsweges, in denen die Migrationsbiografie in den Fokus rückte und dadurch das Gefühl von Fremdheit erzeugt wurde. Mir ist diese Trennung wichtig, da sich die Frage stellt, inwiefern die Erfahrungen der Partizipant*innen migrationsspezifisch sind und weshalb diese nicht einfach auf ihren sozioökonomischen Status zurückgeführt werden können. Die separate Darstellung, aber auch

die Betrachtung des Zusammenspiels dieser zwei Ergebniskategorien soll dazu dienen, den Einfluss von intersektionalen Wechselwirkungen offenzulegen.

6.1 Die Wahrnehmung von Differenz

Die folgende Erkenntnis kann als eine Art roter Faden gesehen werden, der sich durch die Erzählungen vieler Partizipant*innen zieht. Ich betrachte die Wahrnehmung von Differenz in diesem Sinne als eine spezifische Bildungserfahrung. Ich habe bereits die Rolle der Eltern, die Rolle des Geldes, die Wichtigkeit von Noten wie auch das Studium besprochen und vereinzelte Erfahrungsberichte der Partizipant*innen angeführt. Im Zuge dieser Erzählungen ist mir ein verbindendes Merkmal zwischen den einzelnen Thematiken aufgefallen: die Partizipant*innen erwähnten teilweise explizit, teilweise nebenbei, dass sie ihre eigene Biografie, insbesondere in Bezug auf ihre Bildungserfahrungen, im Rückblick als „anders“ wahrnehmen oder bereits damals als anders wahrgenommen haben und sich somit von den Erfahrungen der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen. Die Wahrnehmung von Differenz kann mit den Kapitalsorten Bourdieus erkannt und erklärt werden (vgl. Bourdieu 1983: 185ff.).

Verschiedene Beispiele dieser Explikation von Differenz nahm ich u.a. durch den Vergleich von Wohnräumen- und -situationen wahr, wo beispielsweise Johann erwähnte, dass er merkte, dass es anscheinend nicht normal sei, mit den eigenen Eltern und zwei adoptierten Cousins auf insgesamt 40 Quadratmetern zu wohnen. Die Wohnungsgröße steht im direkten Zusammenhang mit ökonomischem Kapital. In diesem Kontext besprachen Elena T., Johann, Ena und Mia explizit den Mangel an ökonomischem Kapital, den sie bereits als Kinder wahrgenommen haben. In Bezug auf ökonomisches Kapital erzählten ebenfalls einige Partizipant*innen, dass sie kein „normales“ Student*innenleben genießen konnten, da sie neben ihrem Studium erwerbstätig waren, um sich ihr Leben beziehungsweise Freiheiten, wie Kaffee trinken gehen, leisten zu können. In diesem Zusammenhang kam auch die Wohnsituation während des Studierens auf. Mia erzählte zum Beispiel, dass es aus finanziellen Gründen ganz klar war, dass sie während ihres Studiums noch zuhause wohnen würde und dementsprechend im Vergleich zu vielen Studierenden in Österreich relativ spät von zuhause auszog.

Weiters berichteten Partizipant*innen von der Erkenntnis der eigenen Differenz anhand der Beschäftigung mit der Rolle ihrer Eltern. An dieser Stelle erzählten Ena, Johann und Alden, dass sie ihren Eltern unter anderem in administrativen Aufgaben geholfen haben, da sie die deutsche Sprache als Kinder bereits besser beherrschten als sie. Ena drückte dabei explizit aus, dass sie im Nachhinein bemerkte, dass andere Kinder diese Aufgaben nicht übernehmen mussten bzw. müssen. Ein weiteres Differenzmerkmal zeigte ebenfalls Ena auf, die berichtete,

dass ihre Eltern oftmals Aufgaben, die die Schule im privaten Raum verortete (Kostüme basteln, Jause machen, von der Schule abholen etc.) aufgrund von Erwerbsarbeit nicht erbringen konnten. Demnach nahmen Partizipant*innen Differenz auch im Hinblick auf soziales Kapital wahr, da die Eltern der Partizipant*innen als soziale Ressource in diversen Unterstützungsbereichen wegfielen. Gleichzeitig konnten die Eltern im Kontext der hohen Bildungsaspirationen und der damit einhergehenden hohen Ansprüche an die Schulleistungen auch ein unterstützendes soziales Kapital verkörpern, da sie die Erreichung der Bildungsziele ihrer Kinder als Priorität ansahen.

In Bezug auf kulturelles Kapital fällt vorrangig auf, dass nur drei von neun Partizipant*innen mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss haben. Von diesen Personen wissen wir durch die Erzählungen von mindestens zwei Elternteilen, deren akademischer Grad in Österreich nicht anerkannt wurde.

Die Ergebniskategorie „Wahrnehmung von Differenz“ zeigt auf, dass für die Partizipant*innen Prozesse der Majorisierung und Minorisierung anhand des Vorhandenseins oder des Fehlens unterschiedlicher Kapitalsorten sichtbar wurden (vgl. Bourdieu 1983: 185ff.). Wie auch bei Bourdieus Kapitaltheorie nimmt das ökonomische Kapital die einflussreichste Rolle ein, welches die anderen Kapitalsorten übermäßig stark beeinflusst (vgl. ebd.). Daher wurden in Bezug auf die Wahrnehmung von Differenz vor allem Ungleichheiten sichtbar, die auf sozioökonomisch-hierarchischen Gesellschafts-strukturen beruhen.

Daher stellt sich nun die Frage, ob die Migrationsbiografie tatsächlich einen großen Einfluss auf die Bildungserfahrungen wie auch auf Prozesse der Majorisierung und Minorisierung hat, wenn das ökonomische Kapital der ausschlaggebende Faktor zu sein scheint. Dieser Frage werde ich nun auf den Grund gehen.

6.2 Die Konstruktion von Fremdheit

In diesem Kapitel werde ich mich der Frage widmen, inwiefern die Bildungserfahrungen der Partizipant*innen und in diesem Zuge erlebte Prozesse der Majorisierung und Minorisierung migrationspezifisch sind. Zuvor habe ich nun einige Kategorien benannt, innerhalb welcher die Partizipant*innen Differenz wahrgenommen haben.

Das Konzept *Otherring*, verstanden als Konstruktion von Fremdheit, nimmt eine wichtige Rolle im Verständnis von migrationspezifischen Erfahrungen ein. Viele der Partizipant*innen berichteten von Diskriminierungserfahrungen, bei welchen ihre vermeintliche Fremdheit aufgrund ihrer Migrationsbiografie hervorgehoben wurde. Da die Migrationsbiografie aller

Partizipant*innen aus der Balkanregion herrührt, können die Erfahrungen von Fremdeitskonstruktionen im Hinblick auf das Konzept des Balkanismus als eine spezifische Form von *Othering* verstanden werden (vgl. Todorova 2009: 3ff.; vgl. Brunnbauer: 2; vgl. Pranzl 2019: 17) (siehe Kapitel 1.1.4).

Julia und Elena M. erzählen in diesem Kontext sehr explizit, dass sie sich vor diesen Erlebnissen selbst nicht als fremd wahrgenommen hatten und erst durch diese Erfahrungen auch für sie selbst ihre Migrationsbiografie als „anders“, als „fremd“ in den Vordergrund rückte:

„Ich bin eben hier in Österreich geboren und aufgewachsen. Diese österreichische Seite in mir ist einfach teilweise vielleicht sogar irgendwo größer als meine kroatische Seite. Meine kroatische Seite, das ist meine Muttersprache und ich empfinde das Land eben auch als, daher kommen meine Eltern, da leben meine Großeltern und ich fühle mich da auch verbunden. Aber ich bin eben doch hier geboren und aufgewachsen“ (Elena M.).

„Was negativ ist, ist eigentlich – und was ich dem Lehrer, aber vielleicht auch der Schule vorwerfe, glaube ich bis heute ist, dass ich nie das Gefühl hatte, irgendwie einen Migrationshintergrund zu haben, weil ich immer so aufgewachsen bin und vor allem auch bei meinen Eltern das nie so mitbekommen habe, ‚Hey Julia, du hast Migrationshintergrund‘ oder mir auch nie aus meinem Freundeskreis, so oder so, sodass ich nie das Gefühl hatte, irgendwie, weiß ich nicht, anders zu sein als andere. Mir war schon klar und ich bin auch zweisprachig aufgewachsen und wir waren jeden Sommer in Kroatien auf Urlaub und ich fand das eigentlich immer cool, weil ich diejenige war, die unterm Jahr dann an den Wochenenden mal in Kroatien war und dann oft Gäste da hatte aus Kroatien. Und das war irgendwie cool und ja. Also ich habe das eher als Vorteil gesehen, als als Nachteil, bis es mir eigentlich als Nachteil ausgelegt wurde und das dank gewisser Lehrer und Lehrerinnen, und es mir dann eigentlich auch erst und eigentlich erst viel später, weil da hat das quasi, glaub ich, angefangen im Gymnasium, in der Siebten und in der Achten und ab da habe ich mich selber immer mehr damit beschäftigt und eigentlich gemerkt, wie viele Dinge eigentlich nicht okay waren und wie viele... weiß ich nicht einfach - viele Dinge bewusst geworden sind, die mir vielleicht nicht so bewusst waren und ich da jetzt viel sensibler, glaub ich auch, bin, als ich davor war“ (Julia)

Die Erzählungen von Julia und Elena M., die beide mit diskriminierenden Situationen in der Schule konfrontiert waren, zeigen auf, dass erst durch jene Erfahrungen eine Konstruktion von

Fremdheit stattgefunden hat. Adrijana, die wie Elena und Julia, ebenfalls in Österreich geboren wurde, erzählte davon, dass sie in der Volksschule, wie auch in der Unterstufe in der Mittelschule und dann im Gymnasium immer in „Ausländerklassen“ war und erst in der Oberstufe in eine „Österreicherklasse“ gekommen ist. Dadurch erlebte auch Adrijana *Othering*-Prozesse, ausgedrückt durch eine Verteilung von Personen mit und ohne Migrationsbiografie auf unterschiedliche Klassen. Ena und Johann beschreiben sehr explizite Diskriminierungen, in denen sie anhand von Beschimpfungen wie „Tschusch“ oder „Z-“ als fremd konstruiert wurden. Die Erzählungen der Partizipant*innen einen sich darin, dass ihnen aufgrund ihrer Migrationsbiografie aus der Balkanregion Fremdheit zugeschrieben wurde. Erst durch die Kategorisierung in „Wir“ und die „Anderen“, bei welcher sie als die „Anderen“ sichtbar gemacht wurden, nahmen sie sich selbst als fremd wahr. Aus der Sicht eines biografischen Zuganges ist es im Kontext meiner Forschung wichtig Fremdheitskonstruktionen als eine migrationsspezifische Erfahrung wahrzunehmen, denn „Fremdheit kann als Zuschreibung erfahren werden“ (Freuding 2022: 68).

Bis zum jetzigen Zeitpunkt legte ich den Fokus darauf, die Erfahrungen der Partizipant*innen zu erfassen und dabei die Wahrnehmung von Differenz wie auch Fremdheitskonstruktionen darzustellen. Ich möchte nun im Kontext der migrationsspezifischen Erfahrung in Bezug auf *Othering* ein wichtiges Merkmal hervorheben, welches die Partizipant*innen nicht direkt betrifft, jedoch ihre soziale Herkunft und ihren Habitus geprägt hat. Ich erwähnte bereits mehrmals, dass drei Partizipant*innen davon erzählten, dass Elternteile von ihnen in Exjugoslawien einen akademischen Abschluss absolviert hatten. Zwei Partizipant*innen berichteten explizit davon, dass dieser akademische Titel in Österreich nicht anerkannt wurde und den Eltern dadurch ihr erworbenes kulturelles Kapital abgesprochen wurde. Die Forschung zu Bildungsungleichheit beschäftigt sich maßgeblich mit der Rolle der Eltern und dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungslaufbahn von Schüler*innen. In der Beschäftigung mit Bildungsaufsteiger*innen wird von Bildungsmobilität und einer daraus resultierenden Habitustransformation gesprochen (vgl. El-Mafaalani 2017: 711f.). Vor allem im Kontext von Bildungsungleichheit und Migration werden die Möglichkeiten zur Habitustransformation betrachtet. Das Konzept der Habitustransformation beruht darauf, dass Personen, deren Eltern Arbeiter*innen sind und keinen akademischen Abschluss haben, durch den Erhalt eines akademischen Bildungszertifikates aus ihrer sozialen Herkunft ausbrechen (vgl. ebd.). Nun stellt sich mir aber folgende Frage: Kann dieses Konzept die Lebensrealität von Personen aufgreifen, denen ihr Bildungstitel aufgrund von Migration im Ankunftsland aberkannt wurde bzw. wird? Diese Personen, im Falle unserer Partizipant*innen ihre Elternteile, haben demnach

eigentlich bereits ein bildungsnahe kulturelles Kapital inne, welches ihnen erst durch ungleiche Machtverhältnisse aberkannt wurde. Daher stellt der Erwerb eines akademischen Abschlusses doch eigentlich bei jenen Partizipant*innen defacto keine Habitustransformation dar? Die eigentliche Habitustransformation geschah durch die Hierarchisierung von landeseigenen und Abwertung von fremden Bildungstiteln, was ebenfalls einen Ausdruck von *Otherring* darstellt (vgl. Freuding 2022: 48ff.; vgl. Siouti et al. 2022: 7ff.; vgl. Manos/Sarikoudi 2022: 275; vgl. Karakayali/Heller 2022: 183f.). Prozesse von *Otherring* müssen demnach in ihren jeweiligen Ausdrucks- und Diskriminierungsformen migrationsspezifisch gedacht und in ihrer intersektionalen Wirksamkeit sichtbar gemacht werden, da der jeweilige Umgang mit Migration im Ankunftsland diesem Zusammenspiel unterliegt. Ich argumentiere daher, dass die Konstruktion von Fremdheit in Bezug auf Bildung in diesem spezifischen Kontext bereits eine Generation früher greift und Einfluss auf die soziale Herkunft und die Kapitalverfügbarkeiten der jeweiligen Partizipant*innen nahm. An dieser Stelle möchte ich ebenfalls einen Anstoß zu einer weiterführenden Diskussion geben. Im Falle der Abwertung der Bildungstitel der Eltern stellt sich mir die Frage, ob dieser Tatbestand im Hinblick auf das Konzept des Balkanismus als eine spezifische Form von *Otherring* verstanden werden kann, da sich die eben angesprochene Hierarchisierung hier auf Personen aus der „Balkanregion“ bezieht. Das Konzept des Balkanismus verdeutlicht, dass der Balkan innerhalb Europas als ein fremdes, rückständiges Gegenstück zum „Eigenen“ (hier: Österreich) konstruiert wurde (vgl. Todorova 2009: 3ff.; vgl. Brunnbauer: 2; vgl. Pranzl 2019: 17), was sich gegebenenfalls in der Abwertung von Bildungsabschlüssen widerspiegeln könnte. Diese Frage lässt sich anhand der vorliegenden Masterarbeit nicht beantworten, da die Untersuchung der Anerkennung von unterschiedlichen Bildungsabschlüssen einer eigenen Forschung bedürfe. Jedoch möchte ich diesen Gedanken nutzen, um auf die Bandbreite möglicher Forschungsfragen aufmerksam zu machen, die sich bei der intersektionalen Betrachtung des Zusammenspiels von Migration und Bildung ergeben.

Durch die Erzählungen der Partizipant*innen habe ich erfahren, dass die Eltern eine zentrale, mehrdimensionale Rolle innerhalb ihrer Bildungserfahrungen einnehmen/einnahmen und diese stark beeinflusst und geprägt haben. Weiters spielt das ökonomische Kapital und der damit einhergehende (gegebenenfalls beschränkte) Zugang zu Ressourcen eine wichtige Rolle, anhand derer die Lebensrealität der Partizipant*innen und damit einhergehend auch Bildungserfahrungen strukturiert waren. Ein roter Faden der Erzählungen stellte die Wichtigkeit von Bildung dar, was auch daran ersichtlich wurde, dass alle Partizipant*innen einen akademischen Werdegang eingeschlagen haben.

Wie ich im Kapitel zum österreichischen Bildungswesen aufgezeigt habe, stellt der Nationale Bildungsbericht Österreichs 2021/22 dar, dass im Jahre 2019/20 beispielsweise in Wien nur 40% aller Schüler*innen mit nicht-deutscher Alltagssprache in eine AHS wechselten, im Gegensatz 74% aller Schüler*innen mit deutscher Alltagssprache (Nationaler Bildungsbericht 2021: 261). Außerdem schlugen nur 22% aller Arbeiter*innenkinder ein Studium ein im Gegensatz zu 67% aller Akademiker*innenkinder (vgl. Abbildung 1). Da Personen mit Migrationsbiografie oftmals Arbeiter*innen sind, müssen diese Dynamiken intersektional gedacht werden (vgl. Hoops/Barz 2016: 127). Die Befunde zeigen deutlich, dass es keine Selbstverständlichkeit ist, dass Schüler*innen, die sowohl Migrationsbiografie als auch wenige ökonomische Ressourcen haben, einen akademischen Werdegang einschlagen. Die Erkenntnisse meiner Forschung müssen daher vor diesem Hintergrund gedacht werden. Obwohl die Erzählungen der Partizipant*innen oftmals von der Beschreibung von defizitären Ressourcen und dem Umgang damit oder auch von Diskriminierungserfahrungen geprägt waren, stellen sie Erfolgsgeschichten dar. Die Partizipant*innen haben es trotz diversen äußeren, behindernden Strukturen geschafft, ihr Ziel eines Studiums zu verwirklichen.

Anhand der Bildungserfahrungen der Partizipant*innen wurden Prozesse der Minorisierung und Majorisierung, die sie im Laufe ihrer Biografie erlebten, sichtbar. Die Wahrnehmung von Differenz wie auch die Konstruktion von Fremdheit zeigen auf, dass viele der Partizipant*innen im Zuge ihrer Bildungserfahrungen damit konfrontiert waren, sich selbst als „die Anderen“ zu erkennen. Die Partizipant*innen schaffen daher durch ihre Erzählungen Sichtbarkeit für ungleichheitsreproduzierende Strukturen innerhalb des Bildungswesens in Österreich.

Literaturverzeichnis

ANDERSON, Sally. 2022. The educated person, In: Markom, Christa/Tošić, Jelena (Hg.): Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. 299 – 303.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. 2011. World Anthropologies of Education, In: Levinson, Bradley A. U./Pollock, Mica (Hg.): A companion to the anthropology of education. Chichester: Wiley-Blackwell. 11 – 24.

ANDREWS, Jane/ YEE, Wan Ching. 2006. Children's 'funds of knowledge' and their real life activities: two minority ethnic children learning in out-of school contexts in the UK, In: Educational Review, Vol. 58 (4). 435 - 449.

ARMBRUSTER, Heidi. 2009. Geschichte der Migrationsforschung: Interdisziplinäre Verflechtungen, In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas.WUV. 52 – 70.

ATKINSON, Robert. 1998. The Life Story Interview: Doing the Interview. California: Thousand Oaks.

BARZ, Heiner. 2011. Migration und Bildung – Einführung, In: Barz, Heiner (Hg.): Migration und Bildung. Sozialwissenschaftliche und integrationspolitische Perspektiven. Düsseldorf: Dup. 9 – 13.

BAYER, Michael/WOHLKINGER, Florian. 2017. Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule: Gerechtigkeitstheoretische Implikationen schulbezogener Motivation, In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS. 167 – 186.

BECKER, Rolf/SCHULZE, Alexander. 2013. Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung, In: Becker, Rolf/Schulze, Alexander (Hg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 1 – 30.

BECKER, Rolf. 2017 (3. Aufl.). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 89 – 150.

BECKER, Rolf/HADJAR, Andreas. 2017 (3. Aufl.). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen

Gesellschaften, In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 33 – 62.

BERREMANY, Gerald D. 2015. Inequality: Comparative Aspects, In: Wright, James D. (ed): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol. 15 (2). 894 – 898.

BOÓR, Beata. 2022. On Being the First One Here: Eine intersektionale Analyse der Erfahrungen von First Generation Students an öffentlichen österreichischen Universitäten. Wirtschaftsuniversität Wien: Masterarbeit.

BOSWELL, Rosabelle. 2022. Le Malaise Créole. Ethnic Identity in Mauritius. New York, Oxford: Berghahn Books.

BOURDIEU, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Verlag Otto Schwartz & Co. 183 – 198.

BOZAY, Kemal. 2016. Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Ethnisierungsprozesse im Bildungsfeld Ihre Auswirkungen auf die Bildungsbiographien von Migrationsjugendlichen, In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 277 – 310.

BREIDENSTEIN, Georg. 2020. Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem, In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Vol.13 (2). 295 - 307.

BREMER, Helmut. 2016. Milieu, »Passungen« und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen, In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt, New York: Campus Verlag. 69 – 96.

BRETTEL, Caroline B. 2015. Migration: Anthropological Perspectives, In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol. 15 (2). 422 – 426.

BRETTEL, Caroline B. 2014. The Cultural, Social, and Phenomenological Dimensions of Movement, In: Brettel, Caroline B./Hollifield, James F. (Hg.): Migration Theory: Talking across Disciplines. London: Taylor and Francis. 148 - 197.

BRIGHENTI, Andrea. 2007. Visibility: a category for the social sciences. Current Sociology 55 (3). 323 - 342.

BRUNNBAUER, Ulf. „Europa“ und der „Balkan“: Fremd- und Selbstzuschreibungen. Vorlesung: Osteuropa-Institut „Einführung in die Geschichte Südosteuropas“ (Skript zur Vorlesung „Einführung in die Geschichte Ost- und Südosteuropas“ am Osteuropa-Institut der FU Berlin). Online verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e160c5a2-9020-a457-2f2c-78ee765bb069&groupId=252038 [05.05.2023].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. 2021. Nationaler Bildungsbericht 2021. Online verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> [05.05.2023].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. 2022. Bildungswege in Österreich 2022/23. Online verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> [05.05.2023].

CASTRO VARELA, Mariá do Mar/DHAWAN, Nikita. 2020. Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

CERI, Fatma. 2008. Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund: Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen? Kenzingen: CENTAURUS Verlags KG.

CHEVALIER, Sophie. 2015. Anthropology at Home, In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol. 15 (2). 751 – 757.

CRENSHAW, Kimberle. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, In: University Of Chicago Legal Forum, Vol. 1989 (1). 138 – 167.

DAUSIEN, Bettina/ROTHE, Daniela/SCHWENDOWIUS, Dorothee. 2016. Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive, In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt, New York: Campus Verlag. 25 – 68.

DITTON, Hartmut. 2018. Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS. 157 – 177.

- EL-MAFAALANI, Aladin. 2017. Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität, In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol.63 (6). 708 - 725.
- EMMERICH, Marcus/HORMEL, Ulrike. 2013. Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- ENGELBRECHT, Helmut 1988. Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- ERIKSON, Frederick. 2011. Culture, In: Levinson, Bradley A. U./Pollock, Mica (Hg.): A companion to the anthropology of education. Chichester: Wiley-Blackwell. 25 – 33.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. 2015. Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology. London: Pluto Press.
- ERLER, Ingolf. 2007. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum-Verlag. 7 – 17.
- ERLER, Ingolf. 2007. Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit, In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum-Verlag. 39 – 55.
- ERKURT, Melisa. 2020. Generation Haram: Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- ESTEBAN-GUITART, Moisés/MOLL, Luis C. 2014. Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach, In: Culture & Psychology. Vol. 20 (1). 31 – 48.
- FEREIDOONI, Karim. 2011. Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- FRANKENBERG, Ruth. 1997. Introduction: Local Whiteness, Localizing Whiteness, In: Frankenberg, Ruth (Hg.): Displacing Whiteness: Essays in Social and Cultural Criticism. Durham, NC: Duke University Press. 1 – 33.

FREUDING, Janosch. 2022. Fremdheitserfahrung und Othering: Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.

FUCHS-HEINRITZ, Werner/ KÖNIG, Alexandra. 2014. Pierre Bourdieu. Eine Einführung. München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

GEISS, Heide Marie Karin/WENGERT, Veronika/WINZKER, Thomas/LUPP, Petra/PALAHUTEV, Georgi. 2019. Unbekanntes Europa: Bildband: Die schönsten Ziele auf dem Balkan. Eine spannende Reise in eine noch unbekannte Region. Ein Reiseführer nach Kroatien, Bulgarien, Rumänien, Serbien, Albanien u.v.m. München: Bruckmann Verlag.

GERHARTZ-REITER, Sabine. 2018. Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich, in: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS. 523 – 544.

GILLIAM, Laura. 2023. Averting, stepping-up or shielding: school strategies and intensive minority parenting among second-generation minority Danish parents, In: Journal of Ethnic and Migration Studies. 1 – 19.

GLICK SCHILLER, Nina/SALAZAR Noel B. 2013. Regimes of Mobility Across the Globe, In: Journal of Ethnic and Migration Studies, Vol. 39 (2). 183 – 200.

GOODMAN, Roger. 2015. Education: Anthropological Aspects, In: Wright, James D. (ed): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Elsevier Science: 144 – 148.

GOTTBURGEN, Anna/GROSS Christiane. 2012. Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen?*, In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden. 86 – 110.

HADJAR, Andreas. 2008. Meritokratie als Legitimationsprinzip: Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HADJAR, Andreas/SCHARF, Jan/GRECU, Alyssa. 2018. Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS. 183 – 209.

HASLINGER, Susanne/PATEK, Andrea. 2007. Studieren zwischen Schein und Sein. Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag, In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine

Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum-Verlag. 148 – 165.

HILLMERT, Steffen. 2008. Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen, In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 75 – 102.

HOOPS, Christian/BARZ, Heiner. 2016. Lebensstile und Einstellungen zur Bildung bei Personen mit Migrationshintergrund, In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 123 – 144.

HOPF, Christel. 2000. Qualitative Interviews – ein Überblick, In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Inge (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 349 – 360.

HÖNIG, Kerstin. 2017. Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf. Bamberg: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

HUSSY, Walter/SCHREIER, Margit/ ECHTERHOFF, Gerald. 2010. Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.

IDB Jahresbericht. 2021. Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Online verfügbar unter: http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2022/06/IDB_Jahresbericht-2021.pdf [Letzter Zugriff: 05.05.2023].

IPHOFEN, Ron. 2011. Ethical Decision-Making in Social Research: A Practical Guide. Great Britain: Palgrave MacMillan.

KALTMEIER, Olaf. 2012. Methoden dekolonisieren. Reziprozität und Dialog in der herrschenden Geopolitik des Wissens, In: Kaltmeier, Olaf/Berkin, Sarah Corona (Hg.): Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften. Münster: Westfälisches Dampfboot. 18 – 44.

KARAKAYALI, Juliane/HELLER, Mareike. 2022. Rassismus und Segregation: Othering im Forschungsprozess zu Schule und Segregation, In: Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/Von Unger, Hella/Yildiz, Erol (Hg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript Verlag. 179 – 199.

KELLY, John D. 2015. Postcoloniality, In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol. 15 (2). 658 – 662.

KESSELRING, Alexander/LEITNER, Michaela. 2007. Soziale Herkunft und Schulerfolg, In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum-Verlag. Wien: Mandelbaum-Verlag. 90 – 107.

KIRCHNER, Beate/RIEDER Jonny. 2019. Reiseführer Balkan: Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Serbien, Montenegro, Kosovo, Albanien, Nordmazedonien. Berlin: Trescher Verlag.

KÜSTERS, Ivonne. 2009. Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LACHMAYR, Norbert. 2007. Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes, In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum-Verlag. 108 – 118.

LAUREAU, Annette. 2011. Unequal childhoods: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press.

LEVINSON, Bradley A./HOLLAND, Dorothy. 1996. The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction, In: Levinson, Bradley A./Foley, Douglas E./Holland, Dorothy C./Weis, Lois (Hg.): The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice. Albany, New York: State University of New York Press.

LEVINSON, Bradley A.U./POLLOCK, Mica. 2011. Introduction, In: Levinson, Bradley A. U./Pollock, Mica (Hg.): A companion to the anthropology of education. Chichester: Wiley-Blackwell. 1 - 8.

LEVITT, Peggy/GLICK SCHILLER, Nina. 2004. Transnational Perspectives on Migration: Conceptualizing Simultaneity, In: International Migration Review, Vol. 38 (3). 1002 - 1039.

LÖRZ, Markus. 2012. Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion, In: Becker, Rolf/ Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 302 – 324.

LUTZ, Helma/SCHIEBEL, Martina/TUIDER, Elisabeth. 2018. Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS.

MADDEN, Raymond. 2010. Being ethnographic: a guide to the theory and practice of ethnography. Los Angeles: Sage.

MANOS, Ioannis/ SARIKOUDI, Georgia. 2022. Othering, In: Markom, Christa/Tošić, Jelena (Hg.): Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. 275 – 278.

MARCUS, George E. 2015. Reflexivity in Anthropology, In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol. 15 (2). 88 – 92.

MARKOM, Christa/TOŠIĆ Jelena. 2022. Bildungsanthropologie – Genealogien und Koordinaten eines angewandten Forschungsfeldes, In: Markom, Christa/Tošić, Jelena (Hg.): Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. 9 – 25.

MARKOM, Christa/TOŠIĆ, Jelena/HANDL, Indira Danae. 2022. Intersektionalität, In: Markom, Christa/ Tošić, Jelena (Hg.): Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. 244 – 246.

MIJS, Jonathan. 2015. The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education, In: Social justice research, Vol. 29 (1). 14 – 34.

MITTERHAMMER, Beatrix. 2009. Die Schulentwicklung von den ersten Gesetzen 1774 bis zur Einführung des Rechtes auf Bildung im 1. Zusatzprotokoll der EMRK. Rechtswissenschaftliche Fakultät der Karl-Franzes-Universität Graz: Diplomarbeit.

MOODLE. 2018. PS Qualitative Forschungsmethoden 2018S. Word-Dokument: 5. Einheit: Feldnotizen/Transkription/Forschungsdokumentation. Folie 24. Online verfügbar unter: https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/4121119/mod_resource/content/1/5_PS_Quali_SoS_e18_GS_MR.pdf [Letzter Zugriff: 03.05.2023].

PRANZL, Joachim. 2019. Der Balkanismus in Österreich. Eine Analyse journalistischer Monographien aus der Zeit des Jugoslawienkrieges von 1991 bis 1995. Masterarbeit Univ. Graz.

RELIKOWSKI, Ilona/YILMAZ, Erbil/BLOSSFELD, Hans-Peter. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung, In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 111 – 136.

- RIEGEL, Christine. Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen, In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.): *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt, New York: Campus Verlag. 97 – 124.
- RIOS-AGUILAR, Cecilia/KIYAMA, Judy Marquez/GRAVITT, Michael/MOLL, Luis C. 2011. Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge, In: *Theory and research in education*, Vol.9 (2). 163 - 184.
- ROCKWELL, Elsie. 2011. Recovering History in the Anthropology of Education, In: Levinson, Bradley A. U./Pollock, Mica (Hg.): *A companion to the anthropology of education*. Chichester: Wiley-Blackwell. 65 – 80.
- ROSENTHAL, Gabriele. 1995. Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- SADJED, Ariane/STÖGER, Marion. 2007. Bildungswege junger MigrantInnen. Strukturelle und informelle Einflussfaktoren im österreichischen Bildungssystem, In: Erler, Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum-Verlag. 217 –231.
- SCHEUNPFLUG, Annette/WULF Christoph. 2015. Pädagogische Anthropologie, In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 18 (1). 1 – 3.
- SHORE, Chris. 2002. Introduction: Towards an anthropology of elites, In: Shore, Chris/Nugent, Stephen. *Elite Cultures. Anthropological Perspectives*. London: Routledge. 1 – 22.
- SIOUTI, Irini/SPIES, Tina/TUIDER, Elisabeth/VON UNGER, Hella/YILDIZ, Erol. 2022. Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering: Eine Einleitung, In: Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/Von Unger, Hella/Yildiz, Erol (Hg.): *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Bielefeld: transcript Verlag. 7- 30.
- SOLGA, Heike. 2005. Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.

STATISTIK AUSTRIA. 2022. Bildung in Zahlen 2020/21. Online verfügbar unter: <https://www.statistik.gv.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf> [letzter Zugriff: 05.05.2023].

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

STRASSER, Sabine/KRONER, Gudrun/HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2009. From Margin to Mainstream? Migration Studies and Social Anthropology in Austria, In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas.WUV. 127 – 143.

SUNDHAUSSEN, Holm. 1999. Europa balcanica. Der Balkan als historischer Raum, In: Geschichte und Gesellschaft. Vol. 25 (4). 626 – 653.

TEPECİK, Ebru. 2010. Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

TODOROVA, Mariia Nikolaeva. 2009. Imagining the Balkans. Oxford: University Press.

VERTOVEC, Steven. 2010. Transnationalism. London: Routledge.

WEGNER, Anke/DIRIM, İnci. 2015. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

WELLGRAF, Stefan. 2021. Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript Verlag.

WODAK, Ruth. 2016. Dialogue matters: transcending dichotomies, In: Journal of Multicultural Discourse. London: Routledge. 367 – 374.

YILDIZ, Safiye. 2016. Politik, Pädagogik und Bildung im Kontext sprachlich-symbolischer Ordnungsverhältnisse, In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 87 – 104.

ZARA Rassismus Report. 2021. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich. Online verfügbar unter: https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2021.pdf [05.05.2023].

Internetquellen

- URL 1: <https://www.puls24.at/video/puls-24/waldhaeusl-zu-schuelerin-dann-waere-wien-noch-wien/v-cq71mub4zy09> [05.05.2023].
- URL 2: <https://www.derstandard.at/story/2000143132181/fpoe-landesrat-waldhaeusl-zu-schuelerin-dann-waere-wien-noch-wien>. [05.05.2023].
- URL 3: <https://www.diepresse.com/6262819/karl-nehammer-geht-wieder-auf-die-gruenen-zu> [05.05.2023].
- URL 4: <https://www.derstandard.at/story/2000145027021/gastarbeiter-als-fehler> [05.05.2023].
- URL 5: <https://www.wien.gv.at/freizeit/einkaufen/maerkte/lebensmittel/brunnenmarkt.html> [05.05.2023].
- URL 6: <https://www.facebook.com/stadtrat.karl.mahrer/videos/am-brunnenmarkt/612579370225218/> [05.05.2023].
- URL 7: <https://www.derstandard.at/story/2000144929683/nach-brunnenmarkt-video-will-mahrer-mit-clip-aus-favoriten-nachlegen> [05.05.2023].
- URL 8: <https://www.instagram.com/p/CTuvTZ5MnRn/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> [05.05.2023].
- URL 9: <https://www.instagram.com/p/CKjdfG9s1kx/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> [05.05.2023].
- URL 10: <https://www.moment.at/story/rassismus-in-schule-oesterreich> [05.05.2023].
- URL 11: <https://www.dasbiber.at/blog/du-musst-besser-sein-als-die-oesterreicher> [05.05.2023].
- URL 12: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> [05.05.2023].
- URL 13: <https://www.derstandard.at/story/2000141044284/initiative-will-recht-auf-zwoelf-schuljahre-auch-fuer-kinder-mit> [05.05.2023].
- URL 14: <https://www.lebenshilfe.at/inklusion/themen/inklusive-bildung-schule-fuer-alle/#:~:text=Wann%20der%20Schulbesuch%20endet%2C%20bestimmt,bis%20zur%20Beendigung%20der%20Pflichtschule> [05.05.2023].
- URL 15: <https://www.moment.at/schulpflicht-fuer-behinderte-kinder> [05.05.2023].
- URL 16: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html [05.05.2023].
- URL 17: <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Mittelschule> [05.05.2023].
- URL 18: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Allgemeinbildende_H%C3%B6here_Schule [05.05.2023].

Graue Literatur

TRÖGER, Hannah. 2022/2023. Feldtagebuch.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Bildungschancen Österreich. Verfügbar unter: <https://www.momentum-institut.at/grafik/bildungschancen-oesterreich> [05.05.2023].