



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bildungskarrieren von türkischen Migrantinnen“

Verfasserin

Nevin Sari

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Psychologie und
Philosophie / UF Deutsch

Betreuer:

O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans Jürgen Krumm

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Sari Nevin, erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Wien, im November 2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Gesetzliche und soziologische Rahmenbedingungen	7
1.1 Historischer Hintergrund der türkischen Migration	7
1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen	10
1.2.1 Ausländerbeschäftigungsgesetz	10
1.2.2 Fremdengesetz und Aufenthaltsgesetz	11
1.2.3 Einbürgerung - Staatsbürgerschaft	14
1.3 Ausbildungssituation der Migrantenkinder	15
1.4 Sozio-ökonomische Rahmenbedingungen.....	21
1.4.1 Arbeitssituation und Ausbildungsniveau der türkischen Eltern.....	21
1.4.2 Familiäre Einkommenssituation	24
1.4.3 Wohnsituation	26
1.5 Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen	29
1.5.1 Die Bedeutung der Familie	29
1.5.2 Migrantenfamilien	31
1.5.3 Bildungsaspiration und Mehrsprachigkeit	32
2 Empirischer Teil	36
2.1 Gegenstand, Ziel und Methode	36
2.2 Die Auswahl der Interviewpartnerinnen.....	45
2.3 Forschungsprozess.....	45
2.3.1 Vorbereitungsphase.....	45
2.3.2 Aufbereitungs- und Durchführungsphase	46
2.3.3 Auswertungsphase	47
2.4 Ergebnisdarstellung	48
2.4.1 Interviewstatistik	49
2.4.2 Schullaufbahn der Interviewpersonen.....	50
2.4.3 Sozio-ökonomische Faktoren	62
2.4.4 Sozio-kulturelle Faktoren	73
2.4.5 Sprachverhältnisse	82
2.4.6 Unterstützende Faktoren durch die Familie	96
2.5 Diskussion der Ergebnisse.....	109
2.5.1 Interviewpartnerinnen (Interviewstatistik).....	109
2.5.2 Schullaufbahn der Interviewpartnerinnen	110
2.5.3 Soziökonomische Faktoren.....	115

2.5.4 Sozio-kulturelle Faktoren.....	122
2.5.5 Sprachverhältnisse.....	126
2.5.6 Weitere unterstützende Faktoren durch die Familie.....	128
2.6 Résumé	132
3 Schlussfolgerungen	136
Literaturverzeichnis	139
Tabellenverzeichnis	153
Zusammenfassung	155
Abstract	156
Curriculum Vitae.....	157

Einleitung

Wenn im Allgemeinen von ZuwanderInnen und ihren Kindern und von Bildung die Rede ist, so hört man meistens von Problemen und Defiziten. Selten ist von jener Mehrheit die Rede, die sich unauffällig einfach angepasst hat, ihren Kindern, welche schließlich ihren Weg als starke Persönlichkeiten gefunden haben, die bestmögliche Erziehung gegeben hat.

Als ein herausragendes Zeichen dieser Entwicklung können Studenten und Studentinnen gelten, die ihre Kindheit und Jugend sowohl im Kreise ihrer türkischen Herkunftsfamilien als auch im sozialen Umfeld, speziell in den öffentlichen Schulen Österreichs verbrachten und durch ihren Studienerfolg beweisen, dass sie die Hürden der Schul- und Jugendzeit positiv gemeistert haben.

Neuere Studien weisen darauf hin, dass etliche Statistiken die Realität von Zuwanderern, ihren Familien und Kindern nur unzureichend abbilden. Der Grund ist, dass sich Statistiken und Studien meistens entweder auf die Staatsbürgerschaft oder auf den Geburtsort stützen, die nach etwa vierzig Jahren Zuwanderung aufgrund individueller Lebenswege weder für die erste Generation der Zuwanderer noch für die zweite Generation zu hundert Prozent etwas aussagen. Darüber hinaus musste ich bedauerlicherweise immer wieder feststellen, dass auch günstige Zahlen, wie sie etwa zur sozialen Mobilität erhoben wurden, nicht gewürdigt werden. Unter dem Strich heißt das vor allem, dass im öffentlichen Bild diejenigen, die die Hürden der Zuwanderung positiv meistern, deren Lebensstandard sich durch große Anstrengung an jenen der Österreicher angepasst hat, Familien, in denen die zweite Generation den sozialen Aufstieg gegenüber ihren Herkunftsfamilien meistern, nicht vorkommen.

Daher wollte ich die Lage näher betrachten und habe mir die Frage gestellt, welche Faktoren dazu führen, dass Studenten und Studentinnen, die die so genannte zweite Generation aus Zuwandererfamilien bilden, in Österreich erfolgreich sein können, welchen Hürden sie sich gegenübersehen und wie sie diese Hürden meistern. Mich interessierte, woran sich Menschen, die es geschafft haben, während ihrer Schulzeit orientierten. Es konnten unmöglich die Defizite sein, die immer wieder im öffentlichen Bild transportiert werden, denn sonst hätten sie es nicht soweit gebracht.

Mein Ziel für diese Arbeit war es daher, nicht vom Defizit auszugehen, also nicht zu fragen, wo das Defizit ist, dem Studenten und Studentinnen mit Migrationshintergrund im Laufe ihres Lebens, insbesondere im Laufe ihrer Schullaufbahn begegnet sind. Mein Anliegen war es, ein ganzheitlicheres Bild des Lebens von Studenten und Studentinnen aus Familien mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Schullaufbahn und das Lernen zu entwerfen. Da ich selbst einer türkischen Familie entstamme und mir der Zugang zu dieser Zielgruppe nicht schwerfallen sollte, wollte ich meine Arbeit auf diese Zielgruppe eingrenzen. Besonders interessiert hat mich darüber hinaus, welche Erfolgsfaktoren die weiblichen Studentinnen darin unterstützten, ihren Weg zu gehen, denn sie gelten im Allgemeinen sowohl sozio-ökonomisch als auch sozio-kulturell als mehrfach benachteiligt.

Um einen Einblick zu gewinnen, wählte ich eine qualitative Forschungsmethode, die mir einen Rahmen gab, der es erlaubte, gesellschaftliche und theoretische Hintergründe der Zuwanderung und der Integration einzubringen und gleichzeitig die persönlichen Erfolgsfaktoren der Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund Schritt für Schritt nachzuvollziehen. Schließlich haben sechs Studentinnen aus meinem Bekanntenkreis zugesagt an der Studie mitzuwirken, indem sie sich für Interviews zur Verfügung stellten, die ich anhand eines von mir erstellten Leitfadens im Zweiergespräch führen wollte. Die Interviews wurden auf Deutsch geführt. Ohne die aktive und offene Teilnahme dieser Studentinnen wäre die vorliegende Arbeit undenkbar gewesen.

Schließlich überraschte das sehr eindeutige und klare Ergebnis auch mich. Alle sechs jungen Frauen aus durchaus traditionellen türkischen Familien sind während ihrer Schulzeit optimal durch ihre Familien, Väter wie Mütter, gefördert worden, sodass Probleme wie zum Beispiel ein enger Wohnraum, noch nicht gefestigte Deutschkenntnisse oder mögliche familiäre Verpflichtungen, denen ihre Mütter in der Türkei noch hatten nachkommen müssen, sie weder in ihrer persönlichen Entwicklung noch beim Lernen und Vorankommen einschränkten. Das Gegenteil war der Fall. Während der Arbeit wurde immer deutlicher, dass es die Familien der befragten Studentinnen waren, die die Hauptressource darstellten, wenn es um ihre persönliche Entwicklung ging, zu der die muttersprachlichen Kenntnisse genauso gehören wie die Ermunterung und Motivation bei Rückschlägen oder die finanzielle und zeitliche Unterstützung.

1 Gesetzliche und soziologische Rahmenbedingungen

1.1 Historischer Hintergrund der türkischen Migration

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Österreich das Zielland vieler Ostflüchtlinge und Vertriebener. Weitere Flüchtlingswellen folgten aus Ungarn (1956), aus der Tschechoslowakei (1968) und aus Polen (1980/1981), wobei Österreich für viele dieser ImmigrantInnen oft nur eine Durchgangsstation blieb (vgl. Münz 1997, S. 225). Durch die kurze Verweildauer der Flüchtlinge konnte der Bedarf an Arbeitskräften jedoch nicht gedeckt werden (vgl. Münz/Lebhart 1999, S. 72).

Die entscheidende Migrationswelle in Österreich betrifft daher die so genannten „Gast“-ArbeiterInnen. Ab den 1960er Jahren wurden in Österreich infolge eines enormen Wirtschaftsaufschwungs ausländische Arbeitskräfte angeworben: zuerst in kleinerem Umfang aus Spanien (1962), später in größerem Ausmaß aus der Türkei (1964) und aus Jugoslawien (1965). Angesichts des Arbeitskräftemangels erhoffte sich Österreich, die entstandene Lücke mit ausländischen Arbeitskräften zu schließen (vgl. Lehnert 2007, S. 22).

Demzufolge emigrierten aus der Türkei hauptsächlich männliche und verheiratete Arbeitskräfte, von denen die meisten eine finanzielle Notlage lindern wollten; manche von ihnen verließen aber auch aus politischen und sozialen Gründen das Land. Die meisten ließen ihre Familien zurück und hofften, im Einwanderungsland möglichst viel Geld zu verdienen, um in der Türkei ihre materiellen Lebensverhältnisse zu verbessern bzw. eine selbständige Existenz aufzubauen (vgl. Seiser 2006, S. 87ff.). Um das Ziel des materiellen Wohlstands nicht aus den Augen zu verlieren, nahmen die ausländischen Arbeitskräfte sogar randständige Arbeitsplätze an, welche bei den Einheimischen wenig beliebt waren (vgl. Viehböck/Bratić 1994, S. 14).

Während sich Österreich eine Fortführung des Wirtschaftswachstums erwartete, sahen die Entsendeländer, so auch die Türkei, einerseits die Möglichkeit, durch den Export von Arbeitskräften die immer größer werdende Arbeitslosigkeit in ihren Ländern zu senken und andererseits durch den Rücktransfer von Devisen der Migranten das Zahlungsbilanzdefizit auszugleichen (vgl. ebda.).

Ursprünglich verfolgten die Zuwanderungsländer, so auch Österreich, den Gedanken eines Rotationsprinzips, das heißt, dass von den sogenannten „Gast“-ArbeiterInnen ein nur kurzzeitiger Arbeitsaufenthalt erwartet wurde. Bald jedoch zeigte sich die Tendenz zur dauerhaften Niederlassung der MigrantInnen. (vgl. Abadan-Unat 2005, S. 70f.).

Diese Tatsache hatte zwei Gründe: Zum einen entpuppte sich für die Mehrheit der MigrantInnen die Vorstellung, rasch zu materiellem Wohlstand zu gelangen, aufgrund der Lebenserhaltungskosten in Österreich als eine Utopie (vgl. Raiser 2007, S. 76) und zum anderen stellte sich heraus, dass die ArbeitgeberInnen auf die eingearbeiteten ausländischen Arbeitskräfte nicht verzichten und sie nicht durch neue und ungelernte MigrantInnen ersetzen wollten. Um sich die bei einem Wechsel entstehenden Kosten zu ersparen, waren sie gegen jede Art von Zwangsrotation (vgl. Santel 1995, S. 16).

Mit dem Scheitern des Rotationsprinzips, einem Anwerbestopp aufgrund der Ölkrise im Jahr 1973 und der auftretenden Rezession änderte sich das Zuwanderungskonzept in den Einwanderungsländern. An die Stelle der Anwerbung weiterer ausländischer Arbeitskräfte trat nun die Familienzusammenführung. Die meisten ArbeitsmigrantInnen holten nach und nach ihre Familienangehörigen, die sie zurückgelassen hatten, über den gesetzlich geregelten Weg ins Zuwanderungsland (vgl. Seitz 2006, S. 10).

Unterstützt wurde diese Entwicklung durch neue Regelungen des Kindergeldes in Österreich und in Deutschland. In Deutschland war das Geld für Kinder, die in Deutschland lebten, höher als jenes für Kinder, die in der Türkei aufwuchsen. Für die Kinder in der Türkei wurden monatlich zwischen 10 und 70 DM pro Kind ausgezahlt, für Kinder im Einwanderungsland 50 bis 120 DM pro Kind. In Österreich wurde die Familienbeihilfe auf Kinder eingeschränkt, die im Land lebten. Damit wurde die weitere Zuwanderung nicht verhindert, sondern im Gegenteil, die Zahl der Einwanderer stieg weiter an (vgl. Abadan-Unat 2005, S. 77f.).

So richtig es einerseits ist, dass man Wanderungen nicht einfach wild wuchern lassen kann und es gute Gründe für zeitweilige Beschränkungen geben kann - wenngleich die Mittel (Niederlassungsgesetze, Ausländerrecht, Rotation, Anwerbestop) nicht immer tauglich sind - so deutlich ist andererseits, dass wandernde Arbeitskräfte jeweils einen wichtigen Beitrag zur Lösung wirtschaft-

licher Probleme der aufnehmenden Region leisten. Daraus ergibt sich die Verpflichtung, sich der Probleme dieser Menschen anzunehmen, sie als Mitbürger zu akzeptieren. Max Frisch hat dies in den schlichten Satz gefaßt: Wir haben Arbeitskräfte gewollt, gekommen sind Menschen. (Sandfuchs 1981, S. 10)

Wie Deutschland war auch Österreich ab den 1980er Jahren mit einer zusätzlichen Einwanderung konfrontiert, die sich einerseits aus der Familienzusammenführung ergab (vgl. Potkanski 2010, S. 2). Andererseits setzte damals auch die Diversifizierung der Einwanderung ein, das heißt, dass die Zuwanderung aus den „klassischen Einwanderungsländern“, Türkei und die Staaten des ehemaligen Jugoslawiens, tendenziell zugunsten der Binnenwanderung in der EU zurückging.

Am 1. Januar 2011 lebten insgesamt 927.612 Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Österreich. Dies entsprach einem Anteil von rund 11,0% an der Gesamtbevölkerung Österreichs. Unter den nicht-österreichischen Staatsangehörigen stammten etwa 359.000 Personen aus Ländern der Europäischen Union (...) sowie 113.000 türkische Staatsangehörige in Österreich. Rund 106.000 Personen besaßen am Stichtag eine Staatsangehörigkeit eines außereuropäischen Staates, wobei Personen aus Asien mit knapp 64.500 Personen die größte Gruppe bildeten. (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html, 15.10.2011)

In einem neuen Anlauf kam es nun zur Neugestaltung mehrerer migrationspolitischer Gesetze wie dem Ausländerbeschäftigungsgesetz, dem Fremden-gesetz, dem Aufenthaltsgesetz sowie sonstigen Rechtsstellungen von Auslän-derInnen, die die Familienzusammenführung mit Quoten versah (vgl. Münz/Lebhart 1999, S. 75). 2005 wurden die Zuwanderungsregeln im so genannten Fremdenrechtspaket erneut verschärft.

Im Laufe der Zeit geriet das wichtigste Ziel der ersten Generation der Zu-wanderer, einen großen Anteil des Einkommens zu sparen und dann wieder in ihre Heimat zurückzukehren, immer mehr aus dem Blickfeld. Im Laufe der Jahre wurde die zuerst noch geplante Rückkehr immer unwahrscheinlicher, nicht zuletzt auch deshalb, weil die verschärften Fremdengesetze dann keine erneute Einreise erlaubt hätten. Dies löste einen Integrationsschub aus, der sich z. B. im Investitionsverhalten der Migrantenfamilien erkennen ließ, die damit begannen, bessere Wohnungen im Einwanderungsland anzuschaffen (vgl. Seiser 2006,

S. 95f.). Nachdem sich die Hoffnung auf raschen materiellen Wohlstand für viele Familien als Illusion herausstellte, verlagerte sich nun das Migrationsprojekt auch auf den Bildungsaufstieg der Kinder. Sie sollten die Möglichkeit nutzen, aus ihrem Leben etwas Besseres zu machen. Damit wurde dem Migrationsprojekt auch nachträglich ein Sinn verliehen. Die Migranteneltern erkannten, dass Bildung den Weg zum Erfolg, zur Unabhängigkeit und zur Selbstständigkeit für ihre Kinder bedeutete (vgl. Raiser 2007, S. 76f.).

1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Mit der Erkenntnis, dass ein beträchtlicher Anteil der „GastarbeiterInnen“ und ihrer Familienangehörigen ihren Lebensmittelpunkt in Österreich hatte, entstand Anfang der 90er Jahre ein zentraler politischer Diskussionspunkt über das Thema der Migration, was für die Verabschiedung und Novellierung von neuen migrationspolitischen Gesetzen sorgte. Dazu gehören in Österreich das Ausländerbeschäftigungsgesetz, das Fremdenengesetz, das Aufenthaltsgesetz und das Asylgesetz (vgl. Fassmann/Münz 1995, S. 86). Im Jahr 2005 kam es zu einer umfassenden Neuorientierung und dem Versuch, die Zuwanderung nicht mehr nur über Quoten, sondern über das so genannte „Fremdenrechtspaket“ in den Aufenthalts- und Niederlassungsbestimmungen selbst zu regeln (vgl. Schumacher o.J., S. 1).

1.2.1 Ausländerbeschäftigungsgesetz

Dieses Gesetz, das im Jahr 1975 in Kraft trat und seitdem einige Novellierungen durchlaufen hat, regelt die Beschäftigung von AusländerInnen am österreichischen Arbeitsmarkt. Vorgesehen waren einjährige Beschäftigungsbewilligungen (die für einen bestimmten Arbeitsplatz erteilt wurden und an den Arbeitgeber gebunden waren), zweijährige Arbeitserlaubnisse (die Arbeitnehmern nach zwölfmonatiger legaler Beschäftigung erteilt wurden) und der fünfjährige Befreiungsschein (der dem Arbeitnehmer nach fünf Jahren Beschäftigung zugesprochen wurde). Die beiden letztgenannten Beschäftigungstitel galten für das Bundesgebiet (vgl. Lenninger 2003, S. 92f.). Außerdem wurde die Beschäftigung von Ausländern in Österreich über Quoten geregelt. Fassmann/Münz (1995) fassen diese Regelung wie folgt zusammen:

Als neues Steuerungsinstrument wurde 1990 erstmals eine absolute Obergrenze für die Beschäftigung von Ausländern in Österreich eingeführt. Damals wurde festgelegt, dass die Gesamtzahl der unselbstständig beschäftigten und arbeitslos gemeldeten Ausländer einen festgelegten Anteil des österreichischen Arbeitskräftepotentials nicht übersteigen darf (Ausländerquote). Dieses Limit wird im Zuge einer Verordnung durch das zuständige Bundesministerium für Arbeit und Soziales festgelegt. Derzeit (1995) beträgt das Limit 9% des Arbeitskräftepotentials bzw. 295.000 Personen. EU- und EWR-Bürger fallen nicht unter diese Restriktionen. (Fassmann/Münz 1995, S. 87)

Seit den Novellierungen 2005 und 2011 gilt der Grundsatz „Keine Arbeitsbewilligung ohne gültigen Aufenthaltstitel“, wobei der Familiennachzug von so genannten „niedergelassenen Drittstaatsangehörigen“, zu denen auch die türkischen Migrantinnen zählen, weiter einer Quotenregelung unterliegt (vgl. BMASK 2011, S. 7).

1.2.2 Fremden-gesetz und Aufenthaltsgesetz

Das Fremden-gesetz trat am 1.1.1993 in Kraft und ersetzte das Fremden-polizeigesetz aus dem Jahr 1990 und das Passgesetz von 1966. Es sollte fortan Einreise, Aufenthalt und Niederlassung von AusländerInnen regeln (vgl. Fassmann/Münz 1995, S. 87). Seit 1998 sind auch die Bestimmungen zum Familiennachzug Teil des Fremden-gesetzes, der damit nicht mehr der Quotenregelungen unterlag. (vgl. Münz/Lebhart 1999, S. 79).

Auf der Grundlage dieses Gesetzes wird unter Bedachtnahme der Entwicklung des Arbeits- und Wohnungsmarktes jeweils für ein Jahr im voraus eine Höchstzahl der zu erteilenden Bewilligungen festgelegt, wobei die Gesamtzahl sowohl auf einzelne Teilquoten als auch auf die einzelnen Bundesländer aufgeteilt wird. Die Quoten stellen Höchstzahlen dar, die nicht ausgeschöpft werden müssen. Zudem sind bestimmte Personen von der Quotenbeschränkung ausgenommen. Dazu gehören in Österreich geborene Kinder von Ausländern sowie ausländische Ehepartner von österreichischen Staatsbürgern. (ebda.)

Gesonderte Quoten waren für verstärkt benötigte Qualifikationen (wie Manager und andere „Spitzenkräfte“ sowie ausländische StudentInnen) vorgesehen. Außerhalb der Einwanderungsquote standen neben dem Familiennachzug auch die Saisonarbeitskräfte, wobei die Aufenthaltsbewilligung befristet erteilt wurde. Seit 1994 waren schließlich Einwanderer aus EU- und EWR-Staaten aus diesen Bestimmungen weitgehend ausgenommen. Seit dem Beitritt Österreichs zur EU

benötigen EU-BürgerInnen keine Zuzugsbewilligung und keine Arbeitserlaubnis mehr. Alle anderen AusländerInnen aus Nicht-EU-Staaten bedürfen nach dem Aufenthaltsgesetz einer Aufenthalts- bzw. Niederlassungsbewilligung (= Bewilligung zur Zuwanderung), deren erstmalige Beantragung grundsätzlich im Ausland erfolgen muss. Die Genehmigung zur Einwanderung wird erteilt, sobald ein gesicherter Lebensunterhalt (eigenes Arbeitseinkommen oder Einkommen durch Familienangehörige) und eine entsprechende Wohnmöglichkeit nachgewiesen werden (vgl. Fassmann/Münz 1995, S. 89). Diese Voraussetzungen gelten auch bei nachfolgenden Verlängerungsanträgen.

Fällt eines dieser Kriterien weg, kann die Aufenthaltsbewilligung wieder entzogen bzw. nicht verlängert werden. Eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung wird erst nach fünf Jahren und viermaliger Verlängerung der einjährigen Aufenthaltsbewilligung erteilt. Die Aufenthaltsbewilligung für Ausländer in Österreich setzt einen gesicherten Lebensunterhalt voraus, sie ist jedoch nicht automatisch an eine Beschäftigungsbewilligung gebunden. (Münz/Lebhart 1999, S. 80)

Die in den Jahren 2005 bis heute erfolgten Novellierungen der Aufenthalts- und Niederlassungsbestimmungen sehen weitere Zuwanderungerschwernisse vor, insofern sie im Bereich des Familiennachzugs ein bestehendes Familieneinkommen vorsehen, dessen Höhe sich grundsätzlich am so genannten „Ausgleichszulagenrichtsatz“ für Pensionen und Einkommen, aber auch an der Anzahl der Personen in der Familie, an der Höhe der Miete und an bestehenden Krediten orientiert. Außerdem wurde eine Altersgrenze von 21 Jahren für den Zuzug von EhepartnerInnen eingeführt. Familienangehörige (ausgenommen Kinder, Alte und Kranke), die zuwandern, müssen nun außerdem, bevor sie nach Österreich kommen, Deutschkenntnisse nachweisen (vgl. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120222.html#all>, 15.10.2011, BMASK 2011, S. 1ff., Schuhmacher o.J., S. 5 f.).

Asylgesetz

Österreich hat die Genfer Konvention im Jahr 1955 unterzeichnet, womit es sich sowohl zum Schutz von Flüchtlingen aus Kriegsgebieten und aufgrund politischer Verfolgung bekennt als auch Mindeststandards für die Betreuung von Flüchtlingen anerkennt. Erst im Jahr 1968 kam es zu einer ersten gesetzlichen

Regelung für AsylwerberInnen, die Fassmann/Münz (1995) wie folgt beschreiben:

Bis zum Jahre 1968 gab es in Österreich für die Feststellung, ob einem Ausländer der Status eines Flüchtlings nach der Genfer Konvention zukommt, keine besonderen gesetzlichen Vorschriften. Die Entscheidung über die Flüchtlingseigenschaft erfolgte auf Grundlage der UN-Konvention über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, der Österreich im Jahre 1955 beitrug. In strittigen Fällen behielt sich der Bundesminister für Inneres die Entscheidung vor. Zu seiner Beratung wurde ein Asylbeirat eingerichtet. Der unbefriedigende Umstand, dass Asylwerber keine rechtliche Möglichkeit hatten, diese Entscheidung anzufechten, führte schließlich 1968 zum Beschluss eines Bundesgesetzes über die Aufenthaltsberechtigung von Flüchtlingen im Sinne der Genfer Konvention und über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (Asylgesetz). Dieses Gesetz gab den Asylwerbern Parteienstellung in einem ordentlichen Verwaltungsverfahren und regelte ihren Aufenthaltsstatus während und nach Abschluss des Verfahrens. (Fassmann/Münz 1995, S. 87 f.)

1992 wurde das Asylgesetz aufgrund der steigenden Anzahl von Asylanträgen novelliert und die so genannte „Drittstaatsklausel“ eingeführt. Sie besagt, dass der Asylantrag abzulehnen ist, wenn der Asylwerber bereits in einem anderen Land geschützt gewesen wäre. Das heißt, dass nur noch Flüchtlinge aufgenommen wurden, die direkt aus dem verfolgten Staat nach Österreich einreisten (vgl. Bauböck 1996, S. 21). Mit der Neuregelung des Asylwesens im Jahr 2005 und der Novellierung 2011 wurden die Bestimmungen neuerlich abgeändert. Neben der „Drittstaatsklausel“ gilt nun auch die sogenannte „Dublin II-Verordnung“ der EU. Sie erlaubt den Mitgliedsländern, dass ein Mitgliedsland, in welchem die Prüfung eines Asylantrags bereits begonnen wurde, gebeten werden kann, das Verfahren fortzuführen (vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_migration/l33153_de.htm, 15.10.2011). Eine ganze Reihe weiterer Regelungen, etwa die so genannte „Mitwirkungspflicht“ des Asylwerbers oder der Asylwerberin im Antragsverfahren sowie die Prüfung der Zulassung von Asylanträgen bzw. auch die Behandlung von Beschwerden durch den Asylgerichtshof, der im Juli 2008 seine Arbeit aufgenommen hat, sollen nun auch dazu beitragen, dass Asylverfahren schneller und durch richterlichen Entscheid gestützt abgewickelt werden (vgl. <http://asylgh.gv.at/site/6321/default.aspx>, 15.10.2011).

1.2.3 Einbürgerung - Staatsbürgerschaft

Einbürgerung

Mit der Änderung der Perspektive hinsichtlich des Aufenthalts unter den ZuwanderInnen gewann auch die Frage der Einbürgerung an Bedeutung. Selbst langfristiger Aufenthalt lässt Bereiche der Ungleichstellung zwischen Inländerinnen und AusländerInnen offen. Folgende Einschränkungen haben ausländische MitbürgerInnen in Österreich:

- kein aktives und passives Wahlrecht bei allgemeinen Wahlen
- keinen Zugang zum öffentlichen Dienst.

Ebenso haben sie keinen Anspruch auf Kommunalwohnungen (wie zum Beispiel auf Sozial- und Gemeindewohnung) etc. (vgl. Tazi-Preve/Kytir/Lebhart/Münz 1999, S. 86).

Demzufolge erfordern ein sicherer Aufenthalt und eine vollständige politische sowie rechtliche Gleichstellung den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft, was bis auf wenige Ausnahmefälle die Zurücklegung der ursprünglichen Staatsbürgerschaft erforderlich macht. Diese Gegebenheit führte bei den türkischen ZuwanderInnen zu bewussten Entscheidungen über ihre Staatszugehörigkeit und zur Zurücklegung der türkischen Staatsbürgerschaft (vgl. ebda.).

Verleihung der Staatsbürgerschaft

Ein Rechtsanspruch auf die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft setzt einen mindestens 30-jährigen Aufenthalt in Österreich voraus. Jedoch kann die Einbürgerung auch nach kürzerer Zeit erfolgen, sobald eine persönliche und berufliche Integration nachgewiesen wird. Aus amtlicher Sicht liegen positive Integrationsprozesse dann vor, wenn der Ausländer eine Arbeitserlaubnis, eine unbefristete weitere Aufenthaltsbewilligung und einen gesicherten Lebensunterhalt nachweisen kann sowie keine strafbare Handlung verübt hat. Außerdem müssen entsprechende deutsche Sprachkenntnisse vorhanden sein. 1998 wurden die Fristen für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft für alle Bundesländer vereinheitlicht. Als Mindestfrist für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft sind nun zehn Jahre Aufenthalt (davon fünf Jahre „niedergelassen“) festgelegt. Diese

Frist kann unter besonderen Umständen verkürzt werden (vgl. Münz/Lebhart 1999, S. 99f. und <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/080/Seite.080451.html>, 15.10.2011). Mit der Neuregelung 2005 wurden weitere Anspruchskriterien eingeführt. Zu den neuen Voraussetzungen zählen u.a. die Absolvierung des so genannten Staatsbürgerschaftstests, Unbescholtenheit und Deutschkenntnisse (vgl. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/080/Seite.080451.html>, 15.10.2011). Von diesen Bestimmungen ausgenommen sind lediglich Personen, die von besonderem Interesse für die Republik Österreich sind.

1.3 Ausbildungssituation der Migrantenkinder

Nachdem sich die Migrantenfamilien dazu entschlossen hatten, in Österreich zu bleiben, nahm die Zahl der Kinder der Erstzuwanderer zu, für deren Einschulung und Ausbildung im österreichischen Schulsystem gesorgt werden musste, die so genannte „zweite Generation“. Vor allem für die Bildungseinrichtungen stellte die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine ziemliche Herausforderung dar (vgl. Viehböck/Bratić 1994, S. 47).

Das Vorhandensein von Migrantenkindern und -jugendlichen in den Schulen verlangte pädagogische Integrationskonzepte, die erst erarbeitet werden mußten. Ausgegangen wurde dabei von der Annahme, daß ergänzende Maßnahmen im sichtbaren Defizitbereich Sprache ausreichend wären, um ausländische Kinder und Jugendliche erfolgreich in die Aufnahmegesellschaft einzupassen. Das Konzept schlug fehl. Die Nichteinbeziehung der spezifischen Lebenssituation von MigrantInnenkindern führte zur Marginalisierung im Bildungswesen. Sie fühlten sich im hohen Maße nicht angesprochen und akzeptierten die Angebote nicht. (ebda., S. 46)

In den 1980er Jahren entwickelte sich als entscheidende Erneuerung die „Interkulturelle Pädagogik“, welche als erste die Bedeutsamkeit von Toleranz und Akzeptanz zum Ausdruck brachte. In den Klassenräumen wurden verschiedene Lernecken eingerichtet, die Wände wurden angemalt und als Unterrichtsmethode auch verschiedene Spiele sowie Tanz- und Theateraufführungen eingeführt, womit die Lebenswelt der MigrantInnenkinder in den Unterrichtsrahmen mit einbezogen werden konnte (vgl. ebda.).

Seitz nennt zwei Kerngedanken, welche die interkulturelle Erziehung tragen:

- Begegnung unterschiedlicher Kulturen (mit sich daraus ergebender Bereicherung),
- Konfliktbewältigung (mit daraus resultierendem Abbau von Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Diskriminierung und Chancenungleichheit). (Seitz 2006, S. 19)

In diesem Zusammenhang sollen die Schüler erkennen, dass Menschen aus verschiedenen Kulturen voneinander lernen können und dass das gegenseitige Von-einander-Lernen eine Bereicherung darstellt, die dazu beiträgt, sich auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft gut vorzubereiten (vgl. ebda., S. 31).

Interkulturelles Lernen beschränkt sich daher nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. (BGBl. II Nr. 134/2000)

Ein wichtiger Punkt in der interkulturellen Erziehung ist die Erhaltung der Muttersprache und der Herkunftskultur der MigrantInnenkinder, welche von LehrerInnen, WissenschaftlerInnen, PublizistInnen und insbesondere von den Eltern der Kinder gefordert wurde (vgl. Seitz 2006, S. 19).

Für die betreuenden LehrerInnen bedeutete dies, auf die Heterogenität in den Klassen entsprechend vorbereitet zu sein. Daher entstand gegen Ende der 80er Jahre die Diskussion über allfällige Änderungen in der künftigen LehrerInnen-ausbildung. Allerdings ist bis heute die interkulturelle Erziehung und die Förderung von Migrantenkindern kein Bestandteil der Lehreraus- und fortbildung. Die LehramtsstudentInnen sind später in ihrem Lehrerdasein auf sich selbst gestellt, wenn sie sich ausreichend auf ihre neue Aufgabe vorbereiten wollen (vgl. ebda., S. 19f.).

Hinzu kam in den 1990er Jahren die antirassistische Erziehung, die sich auf die Bekämpfung des jugendlichen Rechtsextremismus konzentrierte. Seitz beschreibt die Erziehungsziele folgendermaßen:

- Gleichheit (gleiche Rechte und Pflichten für jeden Menschen, egal welcher Abstammung),
- Gleichwertigkeit (aller Menschen),
- Partnerschaft (mit der Pflicht für jeden Menschen zur Toleranz gegenüber allen anderen). (ebda., S. 20)

Dementsprechend müssen alle Schüler die gleichen Chancen auf Bildung haben, unabhängig von sozialer Umgebung, Abstammung, Religion und Geschlecht.

Der gemeinsame Unterricht an österreichischen Schulen soll Kindern aus Zuwandererfamilien das Erlernen der deutschen Sprache ermöglichen, sie motivieren und die soziale Integration fördern sowie nebenbei auch die Sprache und Kultur des Herkunftslandes pflegen.

Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern. (BMUKK und BMWF 2008, S. 22)

Dennoch ist das seit 1991 in Österreich geltende Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens kein ausreichender Ausgleich für die sozial-strukturellen Benachteiligungen der MigrantInnenkinder (vgl. Viehböck 1994, S. 49). Zahlreiche Studien (Nauck 1994, PISA 2003, Diefenbach 2007, Herwatz-Emden 2005) stellen fest, dass ausländische Kinder und Jugendliche gegenüber den einheimischen Kindern sowohl im deutschen als auch im österreichischen Schulsystem, in dem interkulturelles Lernen zwar als Projektprogramm im Lehrplan verankert wurde, sich aber nicht zu einem allgemeinen integrativen Schulprinzip entwickelte, benachteiligt sind. Die Literatur berichtet immer wieder von defizitären Grundlagen der MigrantInnenkinder, welche zu mangelhaften Schulkarrieren führen. Die Erklärungsversuche zum schulischen Misserfolg von MigrantInnenkindern sind sehr vielfältig, auffallend ist jedoch, dass auch die Familien für den Bildungsmisserfolg verantwortlich gemacht werden. Weitgehend unerforscht scheinen jedoch die familiären Ressourcen zu sein, wenn es um die Erklärung von erfolgreichen Bildungslaufbahnen geht (vgl. Braun 2010, S. 55).

Bildungsstatistiken scheinen die schlechten Bildungskarrieren von Migrantenkindern zu bestätigen. Die amtlichen Statistiken zeigen durchgehend, dass ausländische Kinder überdurchschnittlich häufig in Haupt- und Sonderschulen sowie im Polytechnischen Lehrgang und weniger in weiterführenden Schulen zu finden sind. Demgemäß beendet über die Hälfte der Kinder aus Familien mit ausländischen Wurzeln ihre Schullaufbahn, ohne eine weiterführende höhere Schule besucht zu haben (vgl. Beck-Gernsheim 2007, S. 124).

Die Frage dabei ist, wie hoch so genannte Dunkelziffern sind. Bilden solche Zahlen tatsächlich die Realität ab, sodass sie auf alle Kinder mit Migrationshintergrund übertragbar sind? Beck-Gernsheim (2007) meldet hier Zweifel an:

Doch bevor man dem Eindruck der Statistiken folgt, ist Vorsicht geboten. Die amtlichen Zahlen geben kein vollständiges und ausgewogenes Bild. Denn sie berücksichtigen mehrere Gruppen nicht bzw. nicht hinreichend - die Eingebürgerten, die Rückwanderer, die Seiteneinsteiger - und sie lassen darüber hinaus die Bildungsfortschritte im Generationsverlauf außer acht. (ebda., S. 125)

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im Laufe der Zeit die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen oder nie eine ausländische Staatsbürgerschaft besessen - stammen aber ebenfalls aus Familien mit Migrationshintergrund - und sind daher in der Bildungsstatistik nicht mehr als Ausländer erfasst. Eine weitere Gruppe, die in der Bildungsstatistik keine Beachtung findet, sind die Rückwanderer. Allerdings gingen auch diejenigen in ihre Heimat zurück, die in Österreich über gute Bildungsabschlüsse verfügten (vgl. ebda., S. 124 f.).

In der offiziellen Bildungsstatistik entsteht eine weitere Verzerrung, weil das Einreisealter der Kinder und Jugendlichen von Gastarbeiterfamilien nicht berücksichtigt wird (vgl. ebda., S. 126). Hierzu unterscheidet Viehböck drei verschiedene Sozialisationsgruppen:

Die erste umfaßt Kinder und Jugendliche, die in ihrem Herkunftsland geboren und dort eingeschult wurden. Sie empfinden den Übergang in ein anderes Schulsystem im Aufnahmeland als Bruch in Verbindung mit einem Kommunikationsverlust. Die zweite Gruppe umfaßt Kinder, die kurz vor oder nach Schulbeginn in ihrem Herkunftsland in das Aufnahmeland ihrer Eltern migrierten. Ihre Kindheit war geprägt von Verwandten und Nachbarn „zu Hause“, in der Migration erleben sie eine bikulturelle Sozialisation. Die dritte Gruppe besteht aus Kindern, die bereits im Aufnahmeland geboren sind oder kurz nach ihrer Geburt

dorthin mitgenommen wurden. Ihr Kontakt zum Herkunftsland ist indirekt, vermittelt über die Lebenskultur der Familie und Verwandtschaftsbesuche im Urlaub. Die dritte Gruppe unterscheidet sich von der zweiten durch eine stärkere „deutsche“ Komponente in ihrer Bikulturalität. (Viehböck/Bratić 1994, S. 47f.)

Und auch mehr als zehn Jahre später beklagt Beck-Gernsheim:

Indem die amtliche Statistik hier keine Feindifferenzierung anbietet, kommt es zur systematischen Unterschätzung des Bildungsfortschritts jener Kinder, die den länger ansässigen Zuwandererfamilien entstammen. (Beck-Gernsheim 2007, S. 127)

Die derzeit von der Statistik Austria öffentlich im Internet angebotene Statistik zu Schulkindern auf Basis von Zahlen aus dem Jahr 2001 (Östat 2007) untersucht sowohl nach Staatsbürgerschaft als auch nach Geburtsort. Für SchülerInnen, die nach einem der beiden Kriterien in einem Zusammenhang mit der Türkei stehen, sind folgende Zahlen angeführt:

Tab. 1: SchülerInnen mit Türkeibezug laut ÖSTAT 2007

Türkeibezug:	SchülerInnen aller Schultypen
Staatsbürgerschaft	25.738
Geburtsort	14.639

Quelle: Östat 2007, auf http://www.stat.at/web_de/static/schuelerinnen_und_studierende_2001_nach_schultyp_und_staatsangehoerigkeit_022941.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011)

Des Weiteren findet man immer wieder Vergleiche zwischen den Bildungsleistungen der Migrantenkinder und der österreichischen Kinder, allerdings werden dabei so gut wie immer die Bildungsvoraussetzungen der beiden Gruppen ausgeblendet, z.B. der Bildungshintergrund der Elterngeneration oder die sozio-ökonomischen Faktoren jener Kinder, die eigentlich der einheimischen Kultur zugerechnet werden und daher in den Migrantenstatistiken verschwinden. Wird allerdings diese Voraussetzung wahrgenommen, wird erkennbar, dass die Nachkommen der GastarbeitermigrantInnen sehr oft höhere Bildungsabschlüsse erreichen als die Eltern. Denn die Mehrzahl der türkischen Elterngeneration verfügt nur über eine fünfjährige Schulausbildung, während die

zweite Generation im Aufnahmeland eine längere Schulzeit aufweist (vgl. Uslucan 2005, S. 228).

Im Fokus der Öffentlichkeit und der Forschung stehen fortwährend die Problemfälle der MigrantInnen, aber so gut wie nie deren Erfolge oder gar die Selbstkritik am eigenen System. Demzufolge ist der Bildungsmisserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund - besonders von türkischen - reichlich dokumentiert worden, während sich die positiven Karrieren unauffällig vollzogen haben und nicht oder nur selten bemerkt worden sind. Sie konnten daher weder als Vorbild noch als Zeugnis gelungener Integration öffentlich in Erscheinung treten, obwohl gerade solche Vorbilder Sicherheit und wichtige Erfolgserlebnisse sowohl in der Aufnahmegesellschaft als auch unter den MigrantInnen brächten. Beck-Gernsheim (2007) hatte im Zuge ihrer Arbeiten als eine der ganz wenigen festgestellt, dass es eine größer werdende Gruppe an türkischen MigrantInnen gibt, die das österreichische bzw. das deutsche Bildungssystem erfolgreich absolviert haben und sich aufstrebend in der Mehrheitsgesellschaft bewegen (vgl. Beck-Gernsheim 2007, S. 100ff.).

Nichtsdestotrotz sind die Hintergründe dieser BildungsaufsteigerInnen kaum erforscht. Daher wird sich die vorliegende Arbeit auf die familiären Einflussfaktoren und die Bildungserfolgserlebnisse von türkischen Studentinnen konzentrieren.

1.4 Sozio-ökonomische Rahmenbedingungen

In der Literatur wird mehrfach ein enger Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und dem Schul(miss)erfolg der MigrantInnenkinder gesehen. Unter sozio-ökonomische Bedingungen fallen Bildungsstand, beruflicher Status und das Einkommen der Eltern. Diese Faktoren stehen für das Vorhandensein einer Menge von Ressourcen, welche die Bildungsbeteiligung und somit auch den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterstützen können. Das folgende Kapitel hat daher das Ziel, die sozio-ökonomischen Bedingungen der türkischen Migrantenfamilien, wie sie aus den bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten, Studien und Statistiken ableitbar sind, zu erörtern.

1.4.1 Arbeitssituation und Ausbildungsniveau der türkischen Eltern

Wie schon erwähnt, war es zunächst Ziel der türkischen ArbeitsmigrantInnen, dass sie, sobald sie im Zielland Österreich bzw. Deutschland angekommen waren, einen großen Anteil des Einkommens sparten, um anschließend in der Türkei eine selbstständige Existenz aufbauen zu können. Hierfür nahmen sie Arbeiten an, die für die einheimische Bevölkerung als wenig attraktiv galten, weil sie körperlich oder gesundheitlich belastend bzw. schlecht bezahlt waren oder allgemein ein schlechtes Image hatten. Umgekehrt gilt für den hohen Anteil von MigrantInnen in an- und ungelernten Berufen die Annahme, dass der Großteil der ausländischen ArbeitnehmerInnen auch in ihrem Herkunftsland einen schlechten beruflichen Status gehabt hätte, aber in Österreich damit ein besseres Einkommen erwirtschaften könnte, mit welchem sich der persönliche Status des Einzelnen oder der Familie im Herkunftsland verbessern hätte sollen. Andererseits wurden ihnen keine besseren Arbeitschancen gewährt, obwohl sie zum Beispiel im handwerklich-gewerblichen Bereich durchaus ausreichend qualifiziert waren. De facto bedeutete dies für die meisten Zuwanderer, dass sie einen sozialen Abstieg in Kauf nahmen, eine Lebensumstellung hinsichtlich Stadt-Land zu bewältigen hatten und eine in vielerlei Hinsicht schlechtere Lebensqualität akzeptieren mussten (vgl. Seiser 2006, S. 98).

Die türkischen Arbeitskräfte waren vor allem in den Bereichen Leder, Textil, Baubranche, Gaststättenwesen, Bekleidung und Schuhe, metallverarbeitende Industrie, Stein- und Glaswaren, Holzverarbeitung und Chemie beschäftigt (vgl. Viehböck/Bratić 1994, S. 23f.). Allerdings wurde in den letzten Jahren eine minimale Verschiebung in der Beschäftigung von MigrantInnen von der Land- bzw. Forstwirtschaft und der Industrie auf die Bereiche Dienstleistung und Handel beobachtet. Auch die Anzahl der Selbstständigen ist seit Mitte der 70er Jahre stark gestiegen (vgl. Seiser 2006, S. 98).

Fassmann/Münz beschreiben, wie diese Branchen charakterisiert sind:

Es sind dies Branchen, wo z.T. Arbeiten mit großem physischen Einsatz und hohem Unfallrisiko (Schwerindustrie), eine Berufsausübung auch bei schlechter Witterung im Freien (Baugewerbe), „schmutzige“ Arbeiten mit niedrigem Sozialprestige (Reinigungsberufe) und Arbeiten mit nicht klar definierter Arbeitszeit und eingeschränkter Freizeit (Gastgewerbe) dominieren. Insgesamt handelt es sich also um Tätigkeiten, bei denen sich die Attribute „unangenehm“, „schlechte Bezahlung“ und „geringes Prestige“ überschneiden. Zugleich gibt es in diesen Branchen eine hohe Fluktuation und starke saisonale Schwankungen bzw. Saisonarbeitslosigkeit, was eine kontinuierliche Beschäftigung wenig wahrscheinlich macht. (Fassmann/Münz 1995, S. 65f.)

Außerdem berichten Fassmann/Münz (1995), dass die verstärkte Zuwanderung in den von ihnen beobachteten Jahren und das Sinken der Löhne in den Bereichen Baugewerbe, Fremdenverkehr und anderen persönlichen Dienstleistungen, wo zumeist Neuzuwanderer beschäftigt sind, zu immer erneuten Verdrängungsprozessen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt führten. Für die bereits ansässigen MigrantInnen bedeutete der Verlust des Arbeitsplatzes oft, dass die materielle Versorgung der Migrantenfamilien bedroht war (vgl. ebda., S. 70).

Die Arbeitsverhältnisse wurden also immer unbeständiger, weshalb alle Familienmitglieder zur finanziellen Versorgung beitragen oder sich darin sogar abwechseln mussten. Demzufolge begannen auch die Frauen, den Familienunterhalt zu sichern, indem sie gering qualifizierten und schlecht bezahlten Beschäftigungen wie zum Beispiel Reinigungsberufen nachgingen. Überdies sind viele MigrantInnen in Schichtarbeiten tätig oder müssen ständig Überstunden leisten. Wissenschaftler zogen daraus den Schluss, dass sich diese Tatsache und die daraus entstehenden Konflikte negativ auf die Zeit auswirkten, die

sie als Eltern mit ihren Kindern verbringen konnten, und folglich auf die familiäre, schulische und berufliche Sozialisation ihrer Kinder (vgl. Matuschek 1989, S. 558).

Ein weiteres wesentliches Merkmal der sozialen Herkunft, das immer wieder bemüht wird, wenn es um Erklärungen des Scheiterns, Schwer-Tuns oder des Festschreibens sozialer Problematiken im Zusammenhang mit Migration geht, ist die Schulbildung der ersten Generation im Heimatland. Der Schulabschluss der türkischen ZuwanderInnen der ersten Generation gilt als prägender Einflussfaktor für den Schulerfolg der zweiten Generation.

In einer IHS-Studie aus dem Jahr 1984 zeigen errechnete Mittelwerte für die Dauer des Schulbesuchs nach Geschlecht und Herkunftsland an, dass türkische Frauen die geringste Schulbildung mit 3,6 Jahren hatten, gefolgt von den türkischen Männern mit 5,3 Jahren. Die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs im Heimatland der türkischen MigrantInnen lag gesamt betrachtet bei fünf Jahren (vgl. Wimmer 1984,1, S. 74).

Hätte man diese Zahlen mit jenen in der Türkei verglichen, die im Jahr 1980 2,9 Jahre durchschnittlichen Schulbesuchs, bei einem erwartbaren Niveau von 7 Jahren (<http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/TUR.html>, Abschnitte Education-Expected years of schooling, Mean years of schooling, 31.10.2011) ausweisen, so wäre wohl schon früher klar geworden, dass es sich bei vielen türkischen Zuwanderern, sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern, um im Verhältnis besser als der im Durchschnitt Gebildete handelnde Menschen also, die sich im Heimatland in der Mittelschicht oder am Sprung dazu befanden.

Auch ein Vergleichsblick auf die damals geltenden österreichischen Zahlen lässt erkennen, dass der Unterschied des durchschnittlichen Bildungsprofils bei türkischen Zuwanderern in Österreich im Vergleich zu den einheimischen Österreichern wesentlich kleiner war, als man gefühlsmäßig angenommen hatte. Betrug der durchschnittliche Schulbesuch bei den türkischen Zuwanderern laut der von Wimmer im Jahr 1984 erstellten Studie also fünf Jahre (bei einer Schulpflicht in der Türkei von fünf Jahren), so lag der Bildungsdurchschnitt bei den österreichischen Einheimischen im Jahr 1980 laut dem Human Development Index der Vereinten Nationen (HDI) bei 7,4 Jahren, bei einem

erwartbaren Niveau von 12,4 Jahren und einer Schulpflicht von 9 Jahren (vgl. <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/AUT.html>, Abschnitt Education-Expected years of schooling und Mean years of schooling, 31.10.2011). In den 1980er Jahren hatten also auch viele ÖsterreicherInnen eine wesentlich geringere Schulbildung als man aufgrund der Schulpflicht annehmen konnte.

Tab. 2: Schulbildung: Vergleich Migranten, Österreich, Türkei

	Durchschnittlicher Schulbesuch	Schulpflicht	Erwarteter Schulbesuch
	<i>In Jahren</i>		
Türkische MigrantInnen in Österreich	5	5	---
Türkei	2,6	5	7
Österreich	7,4	9	12,4

Quellen: Wimmer 1984; Human Development Index - Österreich auf: <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/AUT.html> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011) und Türkei auf: <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/TUR.html> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011)

Es ist dies ein sehr starker Hinweis darauf, dass da tatsächlich andere Menschen gekommen waren, als es die Zahlen der Studie von Wimmer auszudrücken vermochten. Der Vergleich lässt eine hohe Bildungsaspiration der Erstzuwanderer erwarten, was für mich eine Bestärkung darstellte, die vorliegende Untersuchung durchzuführen.

1.4.2 Familiäre Einkommenssituation

Ein weiteres sozio-ökonomisches Merkmal sind die finanziellen Mittel, die einer ausländischen Familie zur Verfügung stehen. Aufschlussreich ist dafür das monatliche Nettohaushaltseinkommen von ausländischen ArbeitsmigrantInnen. Die Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1993 werden in der Untersuchung „Einkommen und Lebensstandard in Österreich beschäftigter ausländischer Arbeiter“ vorgestellt.

1993 verdienten 20,4% der ausländischen ArbeiterInnen weniger als ATS 8.500,-, allerdings wird die ungünstigste Situation für türkische ArbeiterInnen verzeichnet, von denen 25,4% der Männer und 64,7% der Frauen im untersten Dezil der Einkommenspyramide der unselbstständigen ArbeiterInnen liegen. Trotz einer besseren Qualifikation änderte sich die Situation für türkische ArbeiterInnen nicht, weil jeder fünfter türkische Facharbeiter ebenfalls weniger als ATS 8.500,- verdiente. Diese Werte sind wiederum auf Niedriglohnbranchen

wie Textil, Bekleidung und Dienstleistungen zurückzuführen. Während 1993 50% der ArbeiterInnenhaushalte insgesamt über ein Netto-Haushaltseinkommen von ATS 22.700,- zur Verfügung hatten, besaßen die türkischen Haushalte ein Durchschnittseinkommen von ATS 19.300,-. Dementsprechend erlangten 13,6% aller ArbeiterInnenhaushalte ein Netto-Pro-Kopf-Einkommen von weniger als ATS 6.200,-, wobei die türkischen Haushalte eine Prozentzahl von 37,9% erreichten. (Bauer 1995, S. 286ff.)

Folglich sind die türkischen Haushalte mit weniger Geräten ausgestattet. Es fehlte z.B. an Waschmaschinen oder Telefonen. Außerdem verfügte nur jeder zehnte türkische ArbeiterInnenhaushalt über eine finanzielle Absicherung durch eine Lebens- oder Zusatzkrankenversicherung (vgl. ebda., S. 290).

Während nach den statistischen Erhebungen in den 90er Jahren die Einkommenssituation der ZuwanderInnen unterdurchschnittlich erscheint, hat Santel 1995 festgestellt, dass sich die Arbeitssituation der MigrantInnen deutlich verändert und verbessert hat. In vielen Bereichen der Wirtschaft gehörten die Einwanderer zu den qualifizierten Kernbelegschaften, d.h. dass ein Anstieg der Facharbeiter, Angestellten und Selbständigen zu beobachten war. Ebenfalls verbessert hatte sich die Einkommenssituation der Zuwanderer (vgl. Santel 1995, S. 22).

Bemerkenswert ist auch die steigende Zahl ausländischer Abiturienten und Studenten und die zurückgehende Zahl von Schulabbrechern. Selbstverständlich kann noch nicht von einer sozio-ökonomischen Gleichstellung von Einwanderern und Deutschen gesprochen werden. Nur 40 Jahre nach Abschluß des ersten Anwerbeabkommens war dies auch nicht zu erwarten. (ebda.)

In der veröffentlichten Einkommensstatistik für Österreich werden türkische Staatsbürger und Staatsbürgerinnen nicht extra ausgewiesen. In anderen Erhebungen, wie etwa der Arbeitsmarktstatistik, kommen wiederum nur die vorgebrachten Defizite zur Geltung. Nicht ausgewiesen sind - wie auch in allen anderen Statistiken - eingebürgerte Personen. Im Dossier Nr. 13 des Österreichischen Integrationsfonds (vgl. Potkanski 2010, S. 5) wird zur ökonomischen Situation türkischer Einwanderer daher wieder ganz allgemein Folgendes festgehalten:

2008 waren rund 12% der österreichischen Bevölkerung armutsgefährdet, wobei Zuwanderer/-innen deutlich öfter (26%) betroffen waren als Öster-

reicher/-innen (11%). Türkische Migrant/-innen wiesen einen sehr hohen Anteil an Armutsgefährdung auf (migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2010, S. 60). Ebenso rangierten Personen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich des Nettojahreseinkommens 2008 weit hinten: mit etwas weniger Einkommen, jedoch kaum einem signifikanten Unterschied, hatten nur Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien) sowie aus sonstigen Staaten ein geringeres Jahresgehalt. (ebda.)

1.4.3 Wohnsituation

Die Lebensbereiche „Arbeit“ und „Wohnen“ gehören zu den bedeutsamsten Bereichen im alltäglichen Leben. Für eine allgemeine Lebenszufriedenheit ist deren zufriedenstellende Gestaltung ausschlaggebend. Dennoch leben ZuwanderInnen vermehrt in Wohnverhältnissen, die für Österreicher nicht attraktiv genug sind. Fassmann/Münz begründen diesen Umstand mit dem Argument, dass der ausländischen Wohnbevölkerung Gemeindewohnungen, Genossenschaftswohnungen oder geförderte Eigentumswohnungen rechtlich und faktisch nur eingeschränkt zur Verfügung stehen, weshalb ausländische Familien mit Substandardwohnungen aus der Gründerzeit vorlieb nehmen müssen (vgl. Fassmann/ Münz 1995, S. 72).

Fast 70% aller Familien aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, aber nur 20% der Österreicher wohnen in Häusern, die vor 1918 errichtet wurden, 62% der Österreicher leben in einem Haus oder einer Wohnung und sind gleichzeitig Eigentümer (bzw. der Haushaltsvorstand ist Eigentümer). Dies ist bei Gastarbeiterhaushalten nur sehr selten (bei 6,8% der Ex-Jugoslawen, bei 2,8% der Türken) der Fall. Die Mehrheit der Arbeitsmigranten lebt in einer Hauptmietwohnung, rund 25% leben als Untermieter, bei Verwandten oder in einer Dienstwohnung (Hauswart, Portier). (ebda., S. 72f.)

Die AusländerInnen verteilen sich in Wien auf bestimmte Wohngegenden, die sich größten Teils in der Nähe des Gürtels befinden. Die Konzentrationen finden sich vor allem im 15., 16., 17. und 10. Bezirk. Diese Bezirke weisen einen erheblichen Anteil an noch nicht sanierten Althäusern auf, in denen sich die sogenannten Substandardwohnungen befinden (vgl. Lehnert 2007, S. 29ff.). Viele der Wohnungen, die AusländerInnen bewohnen, haben ein geringes Ausstattungsniveau, Überbelag (d.h. wenig Wohnnutzfläche pro Person) sowie schwerwiegende Mängel (schadhafte Anlagen, Feuchtigkeit, Dunkelheit etc.) (vgl. Wimmer 1984, 1, S. 202 ff.). Trotzdem bezahlen die Menschen dafür im

Durchschnitt einen Euro pro Quadratmeter mehr Miete als InländerInnen (vgl. Lehnert 2007, S. 32).

Die mit Abstand schlechtesten Wohnverhältnisse haben in Österreich die Zuwanderer aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei; also die „klassischen“ Arbeitsmigranten und deren Angehörige. Von ihnen leben nur rund 30% in einer Kategorie-A- oder B-Wohnung (mit WC, Fließwasser und Bad in der Wohnung) und fast 30% in D- oder E-Wohnungen (nur Fließwasser in der Wohnung bzw. gar keine Sanitärinstallation). Im Gegensatz dazu leben 73% der Österreicher und zwei Drittel der sonstigen Zuwanderer in Kategorie-A-Wohnungen. (Fassmann/Münz 1995, S. 72)

Diese Zahlen bestätigen sich in den aktuellen Auswertungen der Statistik Austria (2009). So betrug im Jahr 2008 die durchschnittliche Quadratmeteranzahl pro Person im österreichischen Durchschnitt 42,6 m², in türkischen Haushalten 20,9 m². Zwar ist der Anteil der in Kategorie D-Wohnungen wohnenden türkischen Familien mittlerweile auf 9 Prozent gesunken und hat sich auch in absoluten Zahlen verringert, dennoch liegt er immer noch weit über dem österreichischen Durchschnitt von 1,5 Prozent. Nach wie vor steht einem durchschnittlichen Aufwand von 6,12 Euro für das Wohnen in türkischen Haushalten ein Aufwand von 5,24 Euro im österreichischen Gesamtschnitt gegenüber (vgl. Statistik Austria 2009, S. 80ff.).

Der Vergleich der Zahlen im Abstand von etwa fünfzehn Jahren mit einem deutlichen Absinken des Anteils an Kategorie D-Wohnungen unter den türkischen ZuwanderInnen deutet bereits auf einen Wandel hin. Zwar müssen ArbeitsmigrantInnen aus der Türkei immer noch überhöhte Mieten und geringere Einkommen in Kauf nehmen, es scheint jedoch auch etlichen gelungen zu sein, ihren Lebensstandard zu verbessern. Die Rechtfertigung, wie sie z.B. Seiser (1996) in seiner Studie anführt, dass ArbeitsmigrantInnen ihre Lebenskosten in Österreich möglichst gering halten, indem sie ungünstige Wohn- und Arbeitsverhältnisse in Kauf nehmen und Investitionen zur Verbesserung des Lebensstandards im Einwanderungsland hintanstellten, mit dem Ziel erspartes Geld in Wohnungen, Häuser und Geschäfte im Heimatland zu kaufen oder zu restaurieren, kann also nur mehr für einen eingeschränkten Kreis der ZuwanderInnen gelten (vgl. Seiser 2006, S. 96).

Seiser räumt daher ein, dass das Verhalten türkischer MigrantInnen bereits seit längerer Zeit auf einen längerfristigen Verbleib im Einwanderungsland hindeute,

der sich in der schulischen und beruflichen Integration der zweiten Generation genauso ausdrückte, wie er sich auch in den oben gezeigten Zahlen des Mikrozensus niederschlug. Mit dem Aufgeben der Idee, nach kurzer Zeit wieder ins Heimatland zurückzukehren, veränderte sich das Konsumverhalten der türkischen Familien. Immer öfter zeigten sich Investitionen in bessere Wohnungen bzw. der Erwerb einer Immobilie. Damit verbesserte sich auch die Wohnsituation der Kinder und Jugendlichen, ihre Lernumgebung und ihre Rückzugsmöglichkeit. Mit dem höheren Grad an sozio-ökonomischer Integration ging außerdem eine finanzielle und zeitliche Entlastung der Eltern einher, sodass ein steigender Bildungseinsatz der türkischen MigrantInnen beobachtet werden konnte (vgl. ebda., S. 96 ff.).

1.5 Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen

1.5.1 Die Bedeutung der Familie

Die Familie ist eine der am weitesten verbreiteten Formen des menschlichen Zusammenlebens. Sie gehört zu den Umweltfaktoren, die von frühester Kindheit an auf die Entwicklung eines Menschen einwirken. So beeinflusst die Familienkonstellation in entscheidendem Maße die Persönlichkeitsstruktur der Menschen und kann aus diesem Grunde für den Schulerfolg der Kinder mitbestimmend sein. (Ziegenspeck 1978, S. 22)

Demnach gilt die Familie als ein zentraler Ort der Sozialisation. Sie ist ein Vermittler von Norm- und Wertvorstellungen und unterstützt die heranwachsende Generation bei ihrer Lebensgestaltung.

Darüber hinaus ist der Begriff der Familie mehr als nur eine Form der individuellen Lebensgestaltung im Sinne der daraus hervorgehenden Nachkommenschaft. Er ist traditionell auch die gesellschaftliche Organisationsform, die auf vielfältige Weise im Rechtsbestand eines Staates, z.B. im Eherecht, im Erbrecht, in den Sozialgesetzen, ihren Niederschlag findet.

Historisch betrachtet, sieht der Familienhistoriker Mitterauer (1987) vor allem in der Entstehung der gesellschaftlichen Großgruppen der Beamten, Angestellten und Arbeiter den Motor für die Ablösung gewachsener bäuerlich-gewerblicher Familienwirtschaften.

In der heutigen Arbeitswelt haben sich nur mehr Reste dieser älteren Ordnung erhalten. Dies gilt insbesondere für den Bereich der landwirtschaftlichen Produktion. (Mitterauer 1987, S. 202)

Es ist dies ein Wandel der Familie als Lebensform mit dem Vormarsch der Kernfamilien. Er äußert sich statistisch in der Entwicklung der Haushalte und Haushaltsgrößen sowie deren Veränderungen nach dem Lebensalter der Menschen.

Für Österreich gelten diesbezüglich folgende Daten aus dem Mikrozensus:

Im Laufe ihres Lebens leben Menschen in unterschiedlichen haushaltsbezogenen Lebensformen. (...) Bis zum 15. Lebensjahr leben fast alle, bis zum Erreichen des zwanzigsten Lebensjahres die überwiegende Mehrzahl der Bevölkerung (15- bis 19-Jährige: Männer: 97,0; Frauen: 95,6%), als Kinder im elterlichen Haushalt oder bei einem Elternteil. [...] Ab dem 30. Lebensjahr leben

Männer und Frauen überwiegend in Familien mit Partner(in) und Kindern (30-bis 39-Jährige: Männer: 47,8%; Frauen: 60,2%). Die häufigste Haushaltsform der Bevölkerung im Alter zwischen 60 und 69 Jahren ist der Ein-Generationen-Haushalt, also der Paarhaushalt ohne Kinder. (ÖSTAT 2009 auf http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/lebensformen/index.html, 31.11.2011)

Eine ähnliche Entwicklung ist auch in der Türkei im Zeitraum von 1968 bis 2003 zu beobachten.

Die vorherrschende Familienform ist traditionell die Kernfamilie, deren Zahl sich mit Abnahme der Geburtenrate leicht erhöhte. Eine signifikante Steigerung war im Bereich der Ein-Personen-Haushalte und ihrer Altersverteilung zu verzeichnen, in denen hauptsächlich ältere Personen leben, was auf eine Erosion traditioneller Lebensformen hindeutet. In Kernfamilien lebt eine Person vor allem im Kindes- und Schulalter und im gebärfähigen Alter. [...] Ab dem Alter von 44 Jahren leben die Menschen als Paare allein ohne Kinder [...], was einen Höhepunkt in der Altersgruppe der 70-74-Jährigen erreicht. Der scharfe Abfall danach ist höchstwahrscheinlich dem Tod eines Partners zuzurechnen. (Yavuz o.J., S. 12 u. 17, Orig. Englisch, Übersetzung durch die Verfasserin).

Im Idealfall ist heute also das engste familiäre Umfeld jener Bereich, der Kindern und Jugendlichen Geborgenheit und Sicherheit gibt und eine Art Orientierungsmuster für die Heranwachsenden darstellt. Nach einigen Jahren wird die familiäre Sozialisation durch andere Sozialisationsinstanzen (wie zum Beispiel Kindergarten, Schule usw.) erweitert. Die Familie unterstützt die Heranwachsenden in der Meisterung von reichhaltigen Schulanforderungen und sorgt dafür, dass sie sich in der Gesellschaft zurechtfinden. Demzufolge ist die Familie eine große Stütze bei der Bewältigung von Lebensphasen und Problemlösungen. Wenn die Familie als positiv empfunden wird, dann bauen die Kinder bzw. die Jugendlichen zu ihr eine starke emotionale Bindung auf (vgl. Lehnert 2007, S. 74ff.).

Durch die Erziehungsfunktion der Familie erlernen die Jugendlichen eine Vielfalt von Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und bestimmte Norm- und Werthaltungen kennen, die von anderen Sozialisationsinstanzen ergänzt wird. Mit diesen Erfahrungen und Erkenntnissen entscheiden sie selbst über ihre eigene Handlungsweise in bestimmten Lebenssituationen (vgl. ebda., S. 77).

Familie wird dabei gesehen als Ort der Sicherstellung der zur individuellen Entwicklung notwendigen Ressourcen und der Interpretation des Erlebten, aber

auch als ein Ort, der sich im Laufe der eigenen Entwicklung stark verändert, der durch eigenes Handeln mitgestaltet und aus den eigenen Bedürfnissen mehr oder weniger zuträglich erlebt werden kann. (ebda.)

Außerdem wirkt die Familie durch die finanziellen und persönlichen Fördermöglichkeiten in indirekter Weise mitbestimmend auf die soziale Stellung ihrer heranwachsenden Kinder (vgl. Witterstätter 2002, S. 100f.).

1.5.2 Migrantenfamilien

Die sozio-kulturellen Aspekte der Familie, familiärer Ziele sowie der Gestaltung des Lebens als Familie und in der Familie sind in der Regel weit mehr von den tatsächlichen Anforderungen des täglichen Lebens geprägt und getragen als man das in den unzähligen Studien und Untersuchungen zum Thema der Migrantenfamilien bzw. der Familien mit ursprünglich türkischen Wurzeln in den sogenannten „Aufnahmeländern“ wahrhaben will.

Einen kleinen Beitrag zum Abbau des stereotypen Bildes hoffe ich mit der vorliegenden Arbeit zu leisten, in der ich mich vorrangig mit den Hintergründen für einen gelungenen Bildungsweg beschäftige.

Wir bereits in Kapitel 1.1. - *Historischer Hintergrund* und im vorangegangenen Kapitel 1.5.1 - *Bedeutung der Familie* angesprochen, haben sich die sozio-kulturellen Bedingungen im Laufe der letzten fünfzig Jahre in beiden Ländern drastisch verändert. Das Familienbild von Neuzuwanderern bzw. vor längerer Zeit Zugewanderten ist zum einen durch die migrationsbedingte Verschiebung der Lebensziele bedingt. Zum anderen übt auch die „natürliche“ Veränderung von Lebens- und Wirtschaftsräumen über die Generationen hinweg sowie nicht zuletzt die wesentlich leichtere Kommunikation bzw. größere Mobilität der Menschen einen großen Einfluss aus. Dennoch blieben familiäre Beweggründe für Migration, wie sie z.B. Herwartz-Emden (1998), wohl eher mit dem Blick auf die erste und zweite Einwanderungswelle, feststellt, weiterhin bestimmend. Sie sieht Familie und Migration in einem engen Zusammenhang. Durch familiäre und persönliche Verbindungen wird Migration verursacht bzw. ist die finanzielle Existenzsicherung der türkischen Familie ein bedeutsamer Beweggrund für die Migration. Die familiären und kommunalen Mitglieder der ImmigrantInnen dienen zugleich als wichtige Ressource, um sich im Einwanderungsland zurechtzufinden (vgl. Herwartz-Emden 1998, S. 27).

Eine andere Bedeutung gewinnt die Familie als Raum für kulturelle Betätigungen in Erinnerung an das Herkunftsland. Er wird zur Erneuerung der ethnischen Identifikation für jene einstigen Neuzuwanderer, deren Ziel nicht mehr unmittelbar die Rückkehr in die frühere Heimat, sondern das Leben in der neuen Umgebung ist. Die Familie und die Verwandtschaft sind dann ein essentieller Ort *„für ethnische Identifikation und Bewahrung, aber auch für Akkulturation und damit für Veränderungen. Sie ist unersetzlich als Ort positiver Identitätsstiftung im Spannungsfeld von Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft.“* (ebda.)

Für die Nachkommen der zweiten und dritten Generation verändert sich die Bedeutung der ursprünglichen Herkunft der Familie - oder eines Teiles dieser Familie - abermals. Beck-Gernsheim fasst die Beobachtungen so zusammen:

Da ist nicht so sehr vom Leben zwischen den Kulturen, sondern mit mehreren Kulturen die Rede; und dieses Leben erscheint nicht mehr als Abweichung, Störung, seltsame Ausnahme, sondern als etwas durchaus Normales, ja, es erscheint gar - als mögliche Chance [...] Und das, was die Mehrheitsbevölkerung als Defizit und Mangel bewertet, kann gerade das sein, woraus andere Gruppen Kraft, Stärke, Selbstbewusstsein beziehen. (Beck-Gernsheim 2007, S. 94)

Es kommt zu „Patchwork-Identitäten“, bei denen sehr individuell mit dem Faktum der Mehrkulturalität umgegangen wird (vgl. ebda., S. 110ff.).

1.5.3 Bildungsaspiration und Mehrsprachigkeit

Die Bildungsaspiration ist in türkischen Familien traditionell sehr hoch und steht oft im Widerspruch zu den tatsächlichen Möglichkeiten oder zum Wissen um die Möglichkeiten (vgl. Herwartz-Emden 1998, S. 31). Dies kommt auch in aktuellen Erhebungen zum Tragen. Es zeigt sich etwa daran, dass nach einer Erhebung von Ulram (2009) de facto 53 Prozent der türkischen Einwanderer ausgezeichnete Deutschkenntnisse, 46 Prozent mittelmäßige bis schlechte und nur ein Prozent gar keine Deutschkenntnisse besaßen (vgl. Potkanski 2010, S. 3).

Für den Spracherwerb im Kindesalter, der vor allem für die so genannte zweite und dritte Generation, also die Kinder und Enkel der Erstzuwanderer wichtig ist, sind zwei Dinge entscheidend: Zum einen eine gute Kenntnis der Muttersprache der Eltern als Grundlage zum Erlernen auch der Zweitsprache und zum anderen die frühen Möglichkeiten, auch die Zweitsprache altersgemäß zu er-

lernen. Die Humanwissenschaftler sind sich mittlerweile aus unterschiedlichsten Blickwinkeln darin einig, dass für das Erlernen der Zweitsprache die gute Kenntnis der Familiensprache, in Wort und Schrift, eine Voraussetzung ist. Dieses Faktum ist nicht nur aus Gründen der Verständigung im Alltag wichtig, sondern auch bestimmend für die Entwicklung der Persönlichkeit, unabhängig davon, wie hoch das Niveau der Beherrschung der einen oder der anderen Sprache ist. Krumm (2009) schreibt zur Identitätsstiftung der Familiensprache:

Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprachen bei den meisten MigrantInnen (...) wird durch sprachenbiographische Studien eindeutig belegt. Sie ist durchweg unabhängig vom Grad der Beherrschung der einen, der Familiensprache, ebenso wie der anderen, der Zweitsprache. (...) Die Einbeziehung der Familiensprache in Kindergarten und Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten. (Krumm 2009, S. 239)

Krumm geht auch auf das Verhältnis von Familiensprache und Zweitsprache ein.

Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache bleibt auch erhalten, wenn die Zweitsprache dominiert und besser beherrscht wird, ja selbst wenn sie, nach anfänglichem Sprachverlust, erst in späterem Alter wieder gewonnen wird. (ebda., S. 238)

Dennoch bleibt der Erwerb der Zweitsprache entscheidend für den Erfolg der Kinder in Migrantenfamilien. Sie wird schließlich die Basis für ihr schulisches und gesellschaftliches Vorankommen in der Aufnahmegesellschaft. Ein früher Erwerb von Sozialkompetenzen und der Sprache des Zuwandererlandes gilt dabei als Vorteil. Die sehr eingehende Studie von Brizić (2007) bei Wiener Schülern zeigt diesen Vorteil klar auf. Sie beobachtete, dass *„Kinder, die drei Jahre oder mehr einen deutschsprachigen Kindergarten besucht haben, [...] in Deutsch hochsignifikant besser ab[schneiden] als Kinder, die ihn ein bis zwei Jahre oder gar nicht besucht haben.“* (Brizić 2007, S. 297)

Beide Aussagen sind somit eine starke Ermunterung für die Familien, ihr muttersprachliches Wissen und Können jedenfalls an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben und Möglichkeiten zu schaffen, dass die Kinder und Enkel früh auch ihre Zweitsprache erlernen können. Sie sind gleichzeitig eine Aufforderung an Kindergärten und Schulen, adäquate Angebote zu schaffen, die Kin-

dern und Kindeskindern von MigrantInnen ermöglichen, nach Neigung und Bedarf die Familiensprache und die Zweitsprache altersgemäß zu entwickeln. Sie sind aber auch ein Verweis darauf, dass Kindern von MigrantInnen eine Hürde erwächst, wenn die Voraussetzungen für ihre Zweisprachigkeit nicht gegeben sind.

Ein anderer Indikator für die hohe Bildungsaspiration trotz der schlechteren Startbedingungen türkischer Einwandererfamilien ist das Erreichen höherer Bildungsziele als jene der Eltern. Dazu hat Gercek herausgefunden:

Wenn der Vater Facharbeiter oder einfacher Angestellter war, dann wiesen sie mit 73 % einen ähnlichen Status auf, und 16 % der Betroffenen konnten ihren Status gegenüber ihren Vätern sogar noch weiter verbessern. (Gercek 2011, S. 15)

Diese Zahlen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass Bildungsdefizite, die möglicherweise aus der Herkunftsfamilie „mitgebracht“ wurden, nicht zur Gänze ausgeglichen sind. Sie können dennoch auch im Lichte der sich im Laufe der Migrationsbiografien wandelnden Familienziele gesehen werden (vgl. Raiser 2007, S. 76), Familienziele, die nicht zuletzt durch die Erstmigration der Männer bereits in den 1960er und 1970er Jahren auch in der Türkei das Bewusstsein um den Wert der Bildung, vor allem unter den Frauen, die zurückblieben und alle Geschäfte weiterführten, gestärkt haben.

In Kapitel 1.4.1 - *Arbeitssituation und Ausbildungsniveau der türkischen Eltern* - wurde die Bildungslage in der Türkei kurz angesprochen. Die Türkei war in den 1980er Jahren bereits auf dem Sprung, die Bildungssituation mit Nachdruck zu verbessern (vgl. Library of Congress - Country studies, auf <http://countrystudies.us/turkey/50.htm>, 31.10.2011).

Diese Entwicklung im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung der Bildungsprofile in der Türkei hält bis heute an, wird derzeit mehr denn je staatlicherseits gefördert und ist auch in den statistischen Zahlen der Türkei ablesbar. So haben heute fast alle zumindest eine Volksschule abgeschlossen. Die Zahl der Männer wie Frauen, die eine Sekundarausbildung absolviert haben, hat sich in den Jahren von 1993 bis 2008 verdoppelt (vgl. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/eng/dokumanlar/Summary_Indicators.pdf, 31.10.2011).

Es sind in den türkischen Familien oft die Frauen und Mütter, die speziell ihre Töchter zu einer höheren Bildung motivieren und sie aktiv darin unterstützen. So ist erstmals in einer deutschen Studie von Merkens aufgefallen, dass Mütter die Chancen ihrer Töchter besser bewerteten als Väter die Chancen ihrer Söhne (vgl. Merkens 1997, S. 65). Auch Beck-Gernsheim stellte fest:

So unterstehen die Lebenswege der Töchter nicht einfach dem Diktat und Willen des Vaters, sondern werden eher zu einem Verhandlungsterrain, zum Begegnungsort, vielleicht bisweilen auch Kampfplatz der Erziehungsstile und Generationsbeziehungen [...]. Söhne wie Töchter berichten von Offenheit und Toleranz im Verhältnis zu den Eltern; wo sie von elterlicher Kontrolle berichten, werten sie diese als durchaus positiv, als Ausdruck der Sorge und des Schutzes vonseiten der Eltern; insgesamt schildern sie die Familie nicht als Ort der Unterdrückung, sondern als erlebte und lebendige Gemeinschaft, als „Ort der Verhandlung und Unterstützung“. (Beck-Gernsheim 2007, S. 340)

Es ist dies ein Bild, das einem gängigen Klischee deutlich widerspricht. Wie es sich in den Familien der befragten Studentinnen verhält, werde ich an späterer Stelle genauer untersuchen.

2 Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit soll mit Hilfe von Interviews Auskunft über die Bedeutung der Familie als Erfolgsfaktor für den Bildungserfolg von Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund geben. Zu Beginn möchte ich auf Gegenstand, Ziel und Methode der Forschung eingehen. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Interviews ausgewertet und präsentiert, danach erfolgt die Interpretation der Ergebnisse.

2.1 Gegenstand, Ziel und Methode

Dieses Kapitel beinhaltet Gegenstand, Ziele und die Darstellung der angewandten Methode. Anschließend wird die Auswahl der Interviewpartnerinnen näher beschrieben.

Gegenstand der Untersuchung

Die Untersuchung beschäftigt sich mit Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund der zweiten Generation. Es handelt sich um Kinder aus Migrantenfamilien, die bereits im Einwanderungsland geboren sind und folglich ihre ganze Schullaufbahn im österreichischen bzw. deutschen Bildungssystem erfolgreich beendet haben.

Zielsetzung der Untersuchung - Forschungsfrage

In der Literatur herrscht zwar ein verstärktes Forschungsinteresse an den schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die Aufmerksamkeit dieser Forschungen liegt jedoch vor allem auf den Bildungsdefiziten und ihren möglichen Ursachen. Auffallend dabei ist, dass darin die Lebensrealitäten von MigrantInnen postuliert, aber nicht selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. Trotzdem werden in solchen Untersuchungen unter anderem auch die Familienverhältnisse von Migrantenkindern für deren Bildungsmiss-erfolg verantwortlich gemacht. Zu den besonders benachteiligten Gruppen zählen immer auch die türkischen Migrantinnen. Weitgehend unerforscht blieben die familiären Erfolgsfaktoren und die Bildungserfolgserlebnisse von Migrantenkindern, wie sie z.B. Studenten und Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund zuteil werden mussten, damit sie ihre Bildungskarrieren und die positive Entwicklung ihrer Persönlichkeiten meistern konnten.

Daher ist es mein Forschungsziel, die sozialen Wirklichkeiten von Familien mit türkischem Migrationshintergrund als Schutz- und Risikofaktoren in den Bildungskarrieren der zweiten Generation näher zu beleuchten. Da Frauen und Mädchen ganz allgemein als doppelt benachteiligt gelten, habe ich den Fokus meiner Untersuchung auf die Bildungskarrieren von Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund gelegt und wollte die Einflussfaktoren aus erster Hand von den Studentinnen selbst erfahren.

Nach Sichtung der Literatur aus den Bereichen der Soziologie, der Erziehungs- und Sprachwissenschaft, der Geschichte und der Rechtswissenschaft sowie statistischer Erhebungen zur Bevölkerung in Österreich und in der Türkei stellte sich die folgende Forschungsfrage: Welche familiären Faktoren bzw. Bedingungen führen bei Migrantinnen zur Bildungsmotivation, um eine erfolgreiche Ausbildung zu erreichen?

Darstellung der angewandten Methode

Für die empirische Untersuchung dieser Arbeit wurde eine qualitative Forschungsmethode herangezogen, da sie am ehesten ermöglicht, durch Interviews im direkten Kontakt zur Lebenswelt der Befragten die Sicht des Subjekts und dessen Erfahrungen zu rekonstruieren.

Außerdem eignet sich die qualitative Methode im Vergleich zur quantitativen aufgrund ihrer wesentlich größeren Offenheit und Flexibilität. Sie verzichtet bewusst auf hoch standardisierte Vorgaben, um für den Interviewer bzw. die Interviewerin die Reihung und Gestaltung der Fragen so flexibel wie möglich zu halten und die Antwortmöglichkeiten und -vielfalt für die Befragten nicht einzugrenzen (vgl. Lamnek 2005, S. 21ff.).

Ziel der qualitativen Methode ist es zunächst, durch ein gelungenes kommunikatives Zusammenspiel von Interviewer und Befragtem ein Klima der Offenheit zu schaffen, das ungeahnte und dadurch wissenswerte Informationen zu Tage treten lässt. Eine vorab erfolgte Standardisierung der Fragen ließe diese Form der Kommunikation zwischen dem Forscher bzw. der Forscherin und dem Interviewpartner, der Interviewpartnerin, nicht zu und würde damit auch dem Prozesscharakter der qualitativen Untersuchungspraxis nicht gerecht. Weiters lässt die qualitative Methode die Weiterentwicklung der Ausgangstheorie zu,

sodass sie schlussendlich eine explorative Untersuchung ermöglicht (vgl. ebda., S. 21 ff.).

Interviewleitfaden

Für die Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Er besteht aus Schlüsselfragen, die als relevant für die Forschungsfrage identifiziert wurden, sowie aus alternativen Fragen, die eine untergeordnete Rolle spielen. Bei der Interviewführung soll dieser Leitfaden als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze dienen. Er strukturiert die Interviewsituation und hilft dabei, nichts Wesentliches zu vergessen. Es wurde daher ein „strukturiertes schriftliches Frageschema“ angestrebt (vgl. Stigler 2005, S. 129).

Nachdem bedeutsame Elemente zur Erhellung der Forschungsfrage ermittelt wurden, konnte der Interviewleitfaden für die offene und teilstrukturierte Befragung erstellt werden, wobei sich bei der Gestaltung des Leitfadens ein gewisses Vorwissen um den Forschungsgegenstand, nämlich die Erfolgsfaktoren in den Bildungskarrieren von Studentinnen aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund, von großem Vorteil erwies. Mit der Erarbeitung des Leitfadens war der erste Schritt zur Vorbereitung und Strukturierung der Datenerhebung abgeschlossen (vgl. ebda., S. 130).

Im Ergebnis enthält der Interviewleitfaden 13 einleitende (allgemeine) Fragen, mit dem Ziel, themenrelevante Antworten anzuregen, sowie 17 spezielle Fragen, die konkretere Bereiche betreffen, deren Wortlaut und Ziele ich im Folgenden präsentieren möchte.

Allgemeine Fragen

Die allgemeinen Fragen werden unterteilt in persönliche Fragen und Fragen über die Eltern. Diese sehen wie folgt aus:

Persönliche Fragen:

1. Alter der Befragten
2. Geburtsort der Befragten
3. Staatsbürgerschaft der Befragten
4. Geschwisteranzahl der Befragten
5. Wohnverhältnisse, während der gesamten Schullaufbahn

6. Welche Sprache wird zu Hause gesprochen?
7. In welcher Ausbildung befinden sich die Befragten?

Fragen über die Eltern:

8. Der Geburtsort der Eltern
9. Die Aufenthaltsdauer der Eltern
10. Die Staatsbürgerschaft der Eltern
11. Die Deutschkenntnisse der Eltern
12. Die Ausbildung der Eltern
13. Die Berufstätigkeit der Eltern

Ziele der allgemeinen Fragen

Alter

Die Frage nach dem Alter soll aufzeigen, in welchem Lebensabschnitt sich die Befragten befinden, und dient der Bestätigung der Zielgruppe, da nur erwachsene Frauen interviewt werden sollten, die sich schon im Studium befanden und folglich einen erfolgreichen Bildungsgewinn nachweisen konnten.

Geburtsort

Die Frage nach dem Geburtsort soll darüber Auskunft geben, ob die Befragten bereits in Österreich zur Welt gekommen sind oder etwa in sehr jungen Jahren nach Österreich immigrierten.

Staatsbürgerschaft

Die Frage nach der Staatsbürgerschaft soll feststellen, ob die Einbürgerung in Österreich bereits stattgefunden hat.

Wohnungsgröße und Geschwisteranzahl

Die Wohnungsgröße ist insbesondere für das Verhältnis der im Haushalt lebenden Gesamtpersonenanzahl bedeutend, daher auch die Frage nach der Anzahl der Geschwister. Die Wohnverhältnisse sollen Auskunft darüber geben, ob die Befragten ein eigenes Zimmer bzw. einen geeigneten Platz in der Wohnung hatten, um schulischen Erledigungen nachzugehen.

Ausbildung der Befragten

Die Frage nach der derzeitigen Ausbildung soll klären, welche Studienrichtung die Befragten gewählt haben und in welchem Abschnitt sie sich im Studium befanden. Die Frage soll außerdem aufzeigen, ob der Berufswunsch der Eltern (Frage 17) mit der erreichten Ausbildung der Betroffenen übereinstimmte bzw. ob die Eltern einen Berufswunsch für das Kind hatten oder das Studium ablehnten.

Familiensprache

Die Frage nach der Sprache, die zu Hause gesprochen wird, soll aufzeigen, welche Sprache mit den Eltern und den Geschwistern gesprochen wurde. Ebenso soll diese Frage klarstellen, ob sich die Deutsch- und Türkischkenntnisse der Befragten positiv oder negativ entwickelten.

Geburtsort der Eltern

Der Geburtsort der Eltern soll Auskunft darüber geben, ob es sich bei den Befragten wirklich um Migrantinnen der zweiten Generation handelt.

Aufenthaltsdauer der Eltern

Die Frage nach der Aufenthaltsdauer der Eltern in Österreich soll feststellen, wie lange sich die Eltern bereits im Einwanderungsland bzw. in einem westlichen kulturellen Umfeld befanden. Im Zuge dieser Frage soll auch geklärt werden, wie die Einbürgerung stattgefunden hat. Es wird mit dieser Frage die Migrationsgeschichte der jeweiligen Familie beleuchtet.

Staatsbürgerschaft

Die Frage nach der Staatsbürgerschaft soll feststellen, inwieweit die Einbürgerung in Österreich bereits stattgefunden hat bzw. die damit verbundene Fragen klären, ob die Eltern vorhatten, wieder in ihr Heimatland zurückzukehren.

Deutschkenntnisse der Eltern

Die Frage nach den Deutschkenntnissen der Eltern soll beleuchten, inwieweit sie sich mit der schulischen Situation ihres Kindes auseinandersetzen konnten, denn die deutsche Sprache gilt als Schlüsselfunktion für die Integration und den eventuellen schulischen Erfolg des Kindes.

Ausbildung und Beruf der Eltern

Die Ausbildung der Eltern zielt darauf ab, welche Schullaufbahnen sie durchlaufen haben. Des Weiteren beantwortet die Frage, welchem Beruf sie im Heimatland nachgegangen sind und welchen sie im Einwanderungsland ausübten. Ebenso soll die Frage aufzeigen, ob studierte oder ausgebildete Eltern eine größere Hilfe darstellten.

Zeitliche Ressourcen der Eltern

Die Frage gibt Auskunft darüber, wie viel Zeit die Eltern in Bezug auf die Schule mit ihrem Kind verbrachten, ob sie sich eventuell an Hausübungen beteiligten oder den Kontakt zur Schule und zu den Lehrern wahrnehmen konnten.

Spezielle Fragen

14. Warst du in einem Kindergarten?
15. Wie war dein Schuleintritt, kannst du mir erzählen, wie das damals für dich war?
16. Welche Schulen hast du besucht und absolviert?
 - 16a. Hast du eine Vorschulklasse besucht?
 - 16b. Was war der Grund, dass du eine Hauptschule besucht hast und kein Gymnasium?
 - 16c. Haben dich deine Eltern bei der Entscheidung deiner weiteren Schullaufbahn nach der Hauptschule unterstützt? Oder wie war das, kannst du mir ein bisschen darüber erzählen?
 - 16d. Hast du während deiner Schullaufbahn repetiert? Wenn ja, wie kam es dazu? Wie war das für dich? Wie haben deine Eltern reagiert? Was löste diese Reaktion in dir aus?
 - 16e. Hattest du vor zu studieren? Wenn nein, wie kam es dazu? Was sagten deine Eltern zu dieser Entscheidung?
17. Hatten deine Eltern einen bestimmten Berufswunsch für dich vorgesehen? Welche Vorstellung bzw. Einstellung hatten sie zur Schule?

18. Sind deine Eltern zu Elternsprechtagen erschienen bzw. hatten die Eltern direkten Kontakt zu deinen LehrerInnen?
19. Wer hat dir bei den Hausübungen, Schularbeiten oder Tests geholfen? (Eltern, Geschwister, Freunde usw.)
20. Welche speziellen Lernbetreuungsangebote wurden von deinen Eltern zur Verfügung gestellt, wie z.B. Nachhilfe, Hort, Nachmittagsbetreuung, Jugendzentrum usw.
21. Haben dich deine Eltern in der Muttersprache gefördert?
22. Wurdest du bei schulischen Aktivitäten eingeschränkt? Wie zum Beispiel Schullandwochen, Wandertage, Schwimmen usw.
23. Hat dich deine Erziehung (kultureller oder religiöser Hintergrund) daran gehindert, dich in der Schule anzupassen?
24. Waren (familiäre) Lebensereignisse prägend für deinen Schulerfolg?
25. Hast du als Mädchen Benachteiligungen in deiner Familie erlebt, was deine Schullaufbahn betrifft?

Zielsetzung der speziellen Fragen

Kindergartenbesuch

Die Frage nach einem Kindergartenbesuch ist insofern von Bedeutung, als ein Besuch des Kindergartens zu guten Deutschkenntnissen führen soll und schon vor Schuleintritt erste Integrationsschritte erfolgen.

Schuleintritt

Die Frage soll klären, ob es beim Schuleintritt Integrationsprobleme oder Sprachschwierigkeiten gegeben hat.

Schullaufbahn

Diese Frage soll aufzeigen, welche Schullaufbahn die Befragte absolviert hat, ob beispielsweise eine Vorschulklasse besucht wurde und nach der Volksschule eine Hauptschule oder ein Gymnasium bevorzugt wurde. Wie oft wurde die Schule bis zur Matura gewechselt, wie lange hat dieser Weg gedauert und inwieweit wurden die Befragten dabei unterstützt?

Schulweg nach der Volksschule

Falls eine Hauptschule besucht wurde, soll diese Frage erläutern, ob die befragte Person die Entscheidungen in ihrer Schullaufbahn alleine treffen musste oder ob die Eltern eine Rolle spielten. Des Weiteren sollen Gründe für die Entscheidung genannt werden.

Wiederholung der Klasse

Falls eine Wiederholung stattgefunden hat, soll die Frage beantworten, ob es den Eltern gleichgültig war, sie sich also teilnahmslos verhielten, so dass die befragte Person damit alleine zurechtkommen musste. Ebenso soll die Frage klären, ob die Befragten von ihren Eltern motiviert und aufgebaut wurden oder ob es auch große Enttäuschungen oder sogar Ärger zu Hause gab, weil die Erwartungen der Eltern zu hoch geschraubt waren.

Entscheidung zum Studium

Diese Frage zeigt auf, ob die befragte Person sich alleine dazu entschieden hat, den akademischen Weg einzuschlagen oder ob/wie hier die Eltern eine Rolle spielten. Ebenso ist es wichtig zu erfahren, welche Faktoren die befragte Person doch dazu anhielten zu studieren, wenn sie es ursprünglich nicht beabsichtigte.

Berufswunsch bzw. Einstellung und Vorstellung zur Schule

Die Frage zielt darauf ab, festzustellen, welche Erwartungen bzw. Vorstellungen die Eltern von ihrem Kind bezüglich seiner Ausbildung hatten, oder ob es ihnen nicht so wichtig war, „was“ aus dem Kind später einmal wird.

Elternsprechtag

Die Frage soll aufzeigen, ob die Lehrer die Chance hatten, positives sowie negatives Feedback an die Eltern der Befragten weiterzugeben.

Hilfestellung bei schulischen Erledigungen

Die Frage soll Auskunft darüber geben, ob die Eltern hier helfen konnten oder ob das Kind auf die Hilfe von anderen angewiesen oder sogar letztendlich auf sich alleine gestellt war. Des Weiteren soll im Laufe der Beantwortung auch der Grund des Nicht-Helfen-Könnens genannt werden.

Spezielle Lernbetreuungsangebote

Die Frage soll klären, ob bei Bedarf auf Lösungen wie Nachhilfe, Hort oder Nachmittagsbetreuung zurückgegriffen wurde und ob finanzielle Gesichtspunkte eine Rolle spielten.

Förderung der Muttersprache

Die Frage nach der Förderung der Muttersprache ist insofern von Bedeutung, als eine möglichst gute Entwicklung der Erstsprache einen positiven Erwerb der Zweitsprache unterstützen kann.

Einschränkungen bei schulischen Aktivitäten

Die Frage soll Auskunft darüber geben, ob die kulturspezifische Erziehung ein Hindernis darstellte sich im Schulalltag anzupassen bzw. sich darin zurechtzufinden. Ebenso soll die Frage klären, ob der kulturelle oder religiöse Hintergrund der Befragten einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen bewirkte.

Lebensereignisse

Die Frage soll bei der Feststellung helfen, ob Ereignisse im Leben der Befragten einen Ansporn für schulische Fortschritte darstellte. Beispielsweise könnte die Frage vielleicht beantworten, ob kritische Lebensereignisse dazu führten, dass man sich von ihnen ablenken ließ bzw. sie verdrängen wollte, indem man sich in der Schule mehr engagierte.

Geschlechtertrennung oder doppelte Benachteiligung der Mädchen (Mädchenbenachteiligung)

Die Frage soll Auskunft darüber geben, ob die Befragten als Mädchen von ihren Eltern aufgrund ihres Geschlechts eine geschlechtsdifferenzierte Behandlung in Bezug auf ihre Ausbildung genossen haben.

2.2 Die Auswahl der Interviewpartnerinnen

Um ein möglichst eingehendes Bild zur Frage der familiären Unterstützung zu erhalten, sollten die befragten Personen sowohl persönliche wie auch biografische Merkmale im Sinne des Forschungsinteresses aufweisen. Es sollten typische Fälle für die Thematik herangezogen werden. Eine Voraussetzung war daher, dass sie eine höhere Bildung aufwiesen oder gerade absolvierten. Außerdem war das Thema auf einen türkischen Migrationshintergrund eingegrenzt.

Die Stichprobe sollte auch bewusst weibliche Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund fokussieren, weil in zahlreichen Untersuchungen und Statistiken diese Nationalität immer wieder als eine der besonders benachteiligten Gruppen bezüglich ihrer Schullaufbahn heraussticht und hier junge Frauen aufgrund ihrer kulturell geprägten Erziehung als doppelt benachteiligt gelten.

Aus Gründen des leichteren Zugangs zur Personengruppe fiel die Entscheidung schließlich darauf, dass sich die Stichprobe der Untersuchung aus türkischen Migrantinnen der zweiten Generation zusammensetzen sollte, die sich bereits im Studium befanden und somit eine erfolgreiche Bildungskarriere nachweisen konnten.

Die ausgewählten Studentinnen sollten circa 23 - 30 Jahre alt sein und sich im fortgeschrittenen Studienverlauf befinden. Weitere Kriterien für die Auswahl der Interviewpartnerinnen waren, dass sie an einer Wiener Universität studierten, im Einwanderungsland auf die Welt gekommen sind, sich ihr Leben in der jeweiligen Familie und ihre Schullaufbahn in Österreich bzw. Deutschland zuge tragen haben. Die Übersicht dazu findet sich auf Seite 49.

2.3 Forschungsprozess

2.3.1 Vorbereitungsphase

Zu Beginn dieser Phase wurde zunächst der Interviewleitfaden, den ich in Kapitel 2.1. erläutert habe, in zwei Phasen erstellt. Im Dezember 2009 lag die erste Fassung vor, die nach Probeinterviews noch einmal erweitert und verbessert wurde. Während dieser Probeinterviews erhielt ich von den

Befragten zusätzlich positives wie negatives Feedback, welches sich als eine Bereicherung bei der Durchführung der Interviews darstellte.

Die Kontaktaufnahme zu den sechs Studentinnen gestaltete sich zum Glück einfach, da sie in meinem Bekanntenkreis zu finden waren. Das hatte den weiteren Vorteil, dass sie sich mir gegenüber leichter öffnen konnten.

Nachdem ich meine Interviewpartnerinnen persönlich kontaktiert und eine Zusage erhalten hatte, sorgte ich sofort für einen Interviewtermin und einen Interviewort. Anschließend organisierte ich ein Diktiergerät, welches für eine qualitative Untersuchung unentbehrlich ist.

Nach der Festlegung des Leitfadens und der Zusagen durch die jungen Frauen aus der entsprechenden Zielgruppe wurden schließlich im Jänner 2010 die Interviews durchgeführt.

2.3.2 Aufbereitungs- und Durchführungsphase

Insgesamt wurden sechs Interviews mit Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund geführt. Als Interviewort habe ich allen Studentinnen angeboten zu mir nach Hause zu kommen, zugleich versprach ich ihnen Kaffee und Kuchen. Diese Möglichkeit wurde von den Studentinnen jedoch nicht angenommen, da sie den zeitlichen Aufwand möglichst gering halten wollten. Daher fanden die Interviews entweder im Haus der Befragten oder in einer ihnen bekannten bzw. vertrauten Umgebung statt, wie zum Beispiel im Stammcafé der Befragten.

Die Interviews erfolgten in Einzelgesprächen, d.h. die Anwesenheit fremder bzw. anderer Personen wurde bewusst nicht gestattet, um zusätzliche Störfaktoren zu vermeiden.

Der zeitliche Rahmen der Interviews variierte und lag zwischen 35 und 55 Minuten. Dies lag einerseits an der Sprechgeschwindigkeit der Befragten, andererseits fielen die Antworten auf die jeweiligen Fragen unterschiedlich lang aus, d.h. die Fragen waren für die Interviewpersonen von unterschiedlicher Bedeutung.

Vor den Interviews wurde ein kurzes einleitendes Gespräch geführt, in dem ich mich als Forscherin noch einmal vorstellte, mich bedankte und das Ziel der vorliegenden Arbeit erläuterte. Anschließend wurde die Zustimmung zur Aufzeich-

nung der Interviews eingeholt und den Interviewpartnerinnen absolute Anonymität und Datenschutz zugesichert. Ich garantierte ihnen, dass die Aussagen bzw. Daten zu Forschungszwecken nur anonymisiert verwendet werden. Demzufolge sollten die Zitate mit einem Decknamen versehen werden, welchen sich die interviewten Personen eigens aussuchen durften. Zur absoluten Sicherheit wurde von mir eine schriftliche Bestätigung zum Datenschutz angeboten, die jedoch von allen Gesprächspartnerinnen abgelehnt wurde. Außerdem vereinbarte ich mit allen, das Interview auf Deutsch zu führen.

Nachdem die Teilnehmerinnen auch der Aufzeichnung des Interviews zugestimmt hatten, schaltete ich das Tonbandgerät ein und begann mit der ersten Frage. Schnell bemerkte ich, dass das Diktiergerät nach ein paar Minuten vergessen war und die Studentinnen frei und natürlich erzählten.

Als Einstieg wurden zunächst die allgemeinen Daten zu der Person selbst (wie Alter, Geburtsort, Geschwisteranzahl) und zu ihren Eltern (wie Immigrationsjahr, Staatsbürgerschaft, Deutschkenntnisse) erkundet, um die für das Thema bedeutenden Angaben festzuhalten. Danach folgten die speziellen Fragen, welche den definierten themenrelevanten Bereichen Raum schaffen sollten.

Bei fast jedem Interview war ein Erzählfluss bemerkbar, sodass einige Fragen von den Teilnehmerinnen auch vorweggenommen wurden.

Zum Abschluss jedes Interviews wurde gefragt, ob die interviewte Person etwas ergänzen möchte, was ihr am Herzen lag bzw. etwas, das die jeweilige Befragte für essenziell hielt und noch nicht zur Sprache gekommen war.

Alle sechs Interviewpartnerinnen bedankten sich nach dem Interview für die Themenwahl und waren höchst glücklich darüber, dass sie dabei sein durften.

2.3.3 Auswertungsphase

Die Auswertung des erhobenen Materials wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) vorgenommen. Sie folgt den drei Grundformen:

Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (...).

Explikation: Ziel der Analyse ist es, (...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen (...). (Mayring 2002, S. 115)

Für die Auswertung in diesem Sinne wurden die Interviews abgehört und jene Stellen transkribiert, die inhaltlich den aus der Theorie gefassten Kategorien zuzuordnen waren.

Diese Kategorien sind:

Persönliche Daten der Interviewten (Interviewstatistik)

Schullaufbahn mit den Unterthemen: Klassenwiederholungen, Entscheidung zum Studium

Sozio-ökonomische Faktoren mit den Unterthemen: Migrationsgeschichte der Familie, Rückkehrwünsche der Eltern, eigene Rückkehrwünsche, Geschwisteranzahl und Wohnverhältnisse, Ausbildung und Beruf der Eltern

Sozio-kulturelle Faktoren mit den Unterthemen: Einschränkung bei schulischen Aktivitäten, Bildung der Eltern, Lebensereignisse, die zum Schulerfolg beitrugen, Geschlechterdifferenzierung seitens der Eltern in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder

Sprachverhältnisse mit den Unterthemen: Deutschkenntnisse der Eltern, Sprachgebrauch zu Hause, Förderung der Muttersprache, Kindergartenbesuch, Schuleintritt

Unterstützende Faktoren in der Familie mit den Unterthemen: Berufswunsch und Bildungsaspiration der Eltern, Besuch der Lehrer an den Elternsprechtagen, Hilfe beim Lernen und bei Hausübungen, finanzielle Unterstützung, zeitliche Verfügbarkeit der Eltern.

Die Ergebnisse der Datenerhebung sind im nächsten Kapitel 2.4. dargestellt.

2.4 Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der erhobenen Daten für den Punkt 2.4.1 - *Interviewstatistik* mit den persönlichen Daten und den Daten zur Schullaufbahn im Punkt 2.4.2 - *Schullaufbahn* erfolgt aus Gründen der besseren Übersicht in tabellarischer Form. Danach werden die transkribierten Antwortstellen als Zitate nach jeder einzelnen Interviewpartnerin zum jeweiligen Thema bzw. Unterthema wie in

Kapitel 2.3.3 - *Auswertungsphase* angeführt. Ihnen können die individuellen Hintergründe in wörtlicher Darstellung im Detail entnommen werden. Sie geben die individuelle Situation konkret wieder und können die daran anschließenden qualitativen Betrachtungen zusätzlich stützen.

2.4.1 Interviewstatistik

Tab. 3: Interviewstatistik

Interviewte (IP)	Alter	Geburtsort	Staatsbürgerschaft	Kinder in der Familie	Studienrichtung	Geburtsort der Eltern	Einwanderungszeitraum der Eltern		Staatsbürgerschaft der Eltern	
							Vater	Mutter	Vater	Mutter
IP1 Irem	30	Wien	Österreich	3	Lehramt: P.P. und Germanistik	Türkei	1972	1975	Türkei	Türkei
IP2 Nisa	28	Wien	Österreich	3	Tourismus und Freizeitwirtschaft an der WU	Türkei	1973	1975	Österr.	Österr.
IP3 Hülya	27	Wien	Österreich	3	Wirtschaftspädagogik an der WU	Türkei	1975	1980	Österr.	Österr.
IP4 Asya	27	Baden	Österreich	5	Wirtschaftspädagogik an der WU	Türkei	1975	1981	Türkei	Österr.
IP5 Merve	26	Wien	Österreich	4	Psychologie an der SFU	Türkei	1978	1979	Österr.	Österr.
IP6 Sibel	24	Hessen	Türkei	2	Psychologie an der Uni Wien	Türkei	1980	1972	Türkei	Türkei

Es wurden insgesamt sechs Studentinnen befragt, deren Eltern durch Migration zwischen den Jahren 1972 und 1981 nach Österreich bzw. Deutschland gekommen sind, während die Befragten selbst im Einwanderungsland zur Welt kamen. Dementsprechend handelt es sich um Migrantinnen der zweiten Generation.

Die interviewten Studentinnen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 24 und 30 Jahre alt und befanden sich am Ende ihres Studiums aus drei Studienrichtungen. Bis auf eine Studentin (IP6-Sibel) mit türkischer Staatsbürgerschaft gaben alle anderen Befragten an, die österreichische Staatsbürgerschaft zu besitzen. Für die Eltern gilt, dass bei zwei Paaren beide Partner die

türkische Staatsbürgerschaft hatten, drei Paare die österreichische und ein Paar ein binationales Paar war.

Alle Befragten hatten mehrere Geschwister. In einer Familie waren zwei Kinder (IP6-Sibel), in drei Familien drei Kinder (IP1-Irem, IP2-Nisa, IP3-Hülya), in einer vier Kinder (IP5-Merve) und in einer fünf Kinder (IP4-Asya).

2.4.2 Schullaufbahn der Interviewpersonen

Tab. 4: Schullaufbahn der befragten Studentinnen

IP1 Irem	IP2 Nisa	IP3 Hülya	IP4 Asya	IP5 Merve	IP6 Sibel
			Vorschule		
VS	VS	VS	VS	VS	VS
HS	HS	AHS	AHS (1 J.) HS (3 J.)	HS	GYM
POLY					
Fachschule HBLA	Handelsschule	Handels- akademie	Handels- akademie	Handelsschule	
Aufbaulehr- gang	Aufbaulehr- gang			Aufbaulehr- gang	
15 Jahre	14 Jahre + 1 KW	13 Jahre	13 Jahre + 1 KW	14 Jahre +2 KW	13 Jahre + 1 KW
STUDIUM	STUDIUM	STUDIUM	STUDIUM	STUDIUM	STUDIUM

VS=Volksschule, HS = Hauptschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule, HBLA = Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe, POLY = Polytechnischer Lehrgang, KW= Klassenwiederholung

Die tabellarische Zusammenfassung macht ersichtlich, welche Schullaufbahn die befragten Personen durchlaufen haben. Die Aussagen der Studentinnen zu den Klassenwiederholungen finden sich in Kapitel 2.3.2.1 - *Klassenwiederholungen*.

IP3-Hülya, IP4-Asya und IP6-Sibel hatten gleich nach der Matura die Universitätsausbildung angeschlossen, IP1-Irem, IP2-Nisa und IP5-Merve absolvierten die Matura nach Beendigung ihrer Schullaufbahn über Volksschule, Hauptschule, Handels- bzw. Fachschule in einem Aufbaulehrgang.

IP3-Hülya wechselte einmal den Schultyp von einer AHS in eine Handelsakademie und IP4-Asya begann in einer AHS, wechselte dann in eine Haupt-

schule, um danach in eine Handelsakademie umzusteigen. IP-4 Asya besuchte außerdem eine Vorschule. IP1-Irem absolvierte noch den Polytechnischen Lehrgang, bevor sie in die Fachschule eintrat.

Zitate aus den Interviews:

Schullaufbahn 1 - Irem

Irem: Naja, in der 4. Volksschule hat die Klassenlehrerin mich als untauglich eingestuft für das Gymnasium. Aber meine Mutter hat darauf bestanden, dass ich das Gymnasium besuche und hat gemeint, ja, du hast ja ein Recht auf die Aufnahmeprüfung dort, weil ich hatte zwei Dreier, mit einem Dreier brauchst du ja keine Aufnahmeprüfung, aber mit zwei Dreiern schon. Gut dann hab ich halt diese Aufnahmeprüfung versucht, hab ich aber nicht geschafft und dann haben sie dort gesagt, sie soll sechs Monate eine Hauptschule besuchen und dann nehmen sie mich auch auf ohne Prüfung. Naja, aber nach sechs Monaten als pubertäres Mädchen, wo man schon integriert ist und Freunde gefunden hat, will man diese Schule dann auch nicht wechseln, und ich hab mich dann auch geweigert zur Trauer meiner Mutter, weil sie hat wirklich drauf bestanden. Aber das war für mich damals undenkbar, die Schule zu wechseln. Im Nachhinein habe ich ihr das oft vorgeworfen, dass sie damals auf meinen Willen gehört hat, weil es wär natürlich schon besser gewesen, wenn ich ein Gymnasium besucht hätte, weil die Grundkenntnisse nicht dieselben sind, also die sind mir dann in meiner späteren Schullaufbahn, haben mir dann diese Grundkenntnisse gefehlt.

Irem: Diese Geschichte ist ein bisschen komplex, aber ich erzähl es dir gerne. Also ich wollte nach der Hauptschule, wollte ich eine Lehre anfangen, also ich wollte Reisebüroassistentin werden. Meine Eltern oder meine ganze Familie wollte wiederum, dass ich die Aufnahmeprüfung für die HAK mache und eine weiterführende Schule besuche mit Maturaabschluss. Das wollt ich aber nicht, aber ich konnte natürlich nicht sagen, dass ich das nicht will, also hab ich gesagt, ja, ich mach das und musste nur noch diese Aufnahmeprüfung verhaun. Die habe ich dann auch verhaun absichtlich und, naja, aber dadurch, dass ich ja nur acht Jahre Schule gemacht habe, und in Österreich neun Jahre Schulpflicht sind, musste ich gezwungenermaßen vor meiner Lehre ein Jahr das Poly besuchen. Habe ich dann auch gemacht und das war eine Tragödie für meine Eltern. Da waren sie total traurig, weil sie gewusst haben, dass man im Poly nicht sehr viel bekommt. Und dann im Poly hatte ich die Gelegenheit, in einem Reisebüro zu arbeiten, also ein Praktikum zu machen für ein Monat. Da wurde mir auch bewusst, das Lehrjahre keine Herrenjahre sind und ich hab mich dann doch entschieden eine weiterführende Schule zu besuchen, aber trotzdem nicht eine fünfjährige, sondern nur eine dreijährige, das war damals, für meine Gedanken hat das gereicht, wenn ich drei Jahre in die Schule geh und hab dann die Aufnahmeprüfung für die wirtschaftliche

Berufeschule bestanden, und da waren meine Eltern, sie waren halt etwas frustriert, weil ich jetzt doch keine HAK besuche, aber sie haben sich gedacht, gut, sie macht eine Schule, es ist ok und sie waren froh, dass ich nicht drauf bestanden habe, eine Lehre zu machen.

Schullaufbahn 2 - Nisa

Nisa: Weil ich hatte im Zeugnis zwei Dreier und - ja, zwei Dreier, in Deutsch und in Mathe. Als leistungsstarker Schüler wird man in einem Gymnasium natürlich noch mehr gefordert als in der Hauptschule, ich hab mich nicht zugetraut, es zu machen.

Nisa: Ja, auf jeden Fall, vor allem meine Schwester war eine große Unterstützung. Sie war auch große Hilfe für mich, während meiner Schullaufbahn. Sie hat mir vorgeschlagen, die Modeschule oder Kinder-Pädak abzuschließen und nicht die HAK, HASCH, und meine Eltern haben es mir überlassen und zum Schluss hab ich mich für HASCH entschlossen.

Schullaufbahn 3 - Hülya

Hülya: Also meine Eltern haben schon an eine Hauptschule gedacht, aber ich hatte lauter Einser und einen Zweier im Zeugnis in der Volksschule, das war quasi die Berechtigung, um ein Gymnasium zu besuchen, und da hat mein Mutter sogar gesagt, nein, die Hülya soll nicht lieber in ein Gymnasium gehen, das ist vielleicht doch zu schwer für sie, sie soll lieber in eine Hauptschule gehen, und dann hat die Lehrerin meine Mutti in die Schule gerufen und sie hat gesagt, schauen Sie, andere Leute wollen, dass ihr Kind ins Gymnasium geht, aber Sie wollen, dass sie in die Hauptschule geht, ich mein, das widerspricht sich irgendwo. Meine Mutter dachte, Gymnasium ist total schwer und die Hülya schafft es nicht, aber die Lehrerin, meine Volksschullehrerin, hat dann quasi meine Mutter überredet und dadurch bin ich dann in ein Gymnasium gekommen. Ich persönlich kannte den Unterschied nicht, zwischen Hauptschule und Gymnasium nicht, erst später dann hab ich mich informiert, was ist das, was ist der Unterschied, wann darf man dort hin, war ich natürlich stolz, dass ich ein Gymnasium besuchen dürfte. (Lachen)

Hülya: Also nach dem Gymnasium hab ich mich entschieden eine Handelsakademie zu besuchen und hab das meinen Eltern mitgeteilt, und die haben gesagt, du musst das besser wissen, wir kennen uns da nicht aus. Wir haben uns zwar dann bei den älteren Jugendlichen, unter Anführungszeichen, informiert, was ist eine Handelsschule, was ist eine Handelsakademie und die haben dann gesagt, bei der einen machst Matura, bei der anderen hast einen Fachschulabschluss, und deshalb hab ich mich dann entschlossen, eine Matura zu machen und meine Eltern, die haben gesagt, ja sehr gerne, die waren auch immer hinter mir.

Schullaufbahn 4 - Asya

Asya: Keine (gefällt mir nicht).

Schullaufbahn 5 - Merve

Merve: Ja, mein Notendurchschnitt. In der vierten Klasse hat man so ein Elternabend gemacht, wo die Lehrerin mit den Eltern gesprochen hat, was das Beste für die eigenen Kinder wäre, also ich wollt unbedingt in ein Gymnasium, das war mein größter Wunsch, glaub ich, aber mein Notendurchschnitt hat nicht für ein Gymnasium ausgereicht. Ich hab ein Drei oder was gehabt in Deutsch und sie hat gemeint, dass ich allgemein in Deutsch nicht sehr gut bin, dass ich mit der Hauptschule weiter machen soll und dann, wenn ich noch immer maturieren möchte, eh wie sich das dann ergeben hat, wie sie es gesagt hat, aaa, dass ich das Ganze, also eh zum gleichen Punkt kommt letztendlich, aber ich soll mir den Weg nicht schwieriger machen als es ist.

Merve: Also, das war so, auf jeden Fall. Sie waren voll und ganz hinter mir. Sie haben sich Gedanken mit mir gemacht, welche Entscheidung für mich das Beste wäre. Ich war nur ein bisschen genervt, warum ich nicht ins Gymnasium ging, weil für mich selbst war ich eine gute Schülerin, das ist meine Meinung, aber sie haben gemeint, wir sollen der Lehrerin lieber zuhören, das machen was sie sagt, weil sie sich eh so lange auskennt und so, und wenn ich maturieren will und auf die Uni will, genau wie es die Lehrerin damals gesagt hat, dass ich das auch immer machen kann, aber sonst waren sie immer hinter mir, egal was für -.

Schullaufbahn 6 - Sibel

Sibel: Nein überhaupt nicht, mein Vater wollte unbedingt, dass ich Abitur mach, deswegen war der Weg sowieso nur über das Gymnasium und mein Vater hat sich gedacht, warum erst die Hauptschule machen, ich seh ja, ihre Noten sind eh gut und warum Zeit verlieren, also was heißt Zeit verlieren, warum erst mal eine andere Schule und dann wieder aufs Gymnasium zu gehen, soll sie gleich aufs Gymnasium gehen.

Zusammenfassung

Beim Thema ihrer Schullaufbahnen zeigen die Interviewpartnerinnen sehr unterschiedliche Involviertheit, je nachdem, wie klar der Weg - sei es durch die eigene Leistung (Hülya), sei es aufgrund der Übereinstimmung (Sibel) bzw. der divergierenden Vorstellungen (Irem, Merve) zwischen Eltern und Kind - vorgezeichnet war. Irem, die sich praktisch in jedem Schulabschnitt gegen die hohe Erwartungshaltung ihrer Mutter durchsetzen musste, hatte am meisten zu

erzählen. Auch Merve erinnert sich lebhaft an ihre Schullaufbahn und ganz besonders an die Zeit des Wechsels von der Volksschule in die Sekundarstufe. Bei der Entscheidung, ob Gymnasium oder Hauptschule, geriet sie in einen Diskurs mit ihrer Mutter, die ihr aufgrund der Schulleistungen riet, in die Hauptschule zu gehen, obwohl Merve lieber das Gymnasium besucht hätte. Asya, die eine Rückstufung vom Gymnasium in die Hauptschule erlebte, später aber die Handelsakademie mit einer Klassenwiederholung schaffte, war die Frage nach der Schullaufbahn sichtlich unangenehm; sie gibt keine Antwort. Interessant ist auch, dass Hülya, die ausschließlich aufgrund ihrer guten Leistungen durch die Empfehlung der Volksschullehrerin ins Gymnasium ging, während ihre Mutter sie eher in der Hauptschule sah, mit dem geringsten Druck die Schule bis zur Matura ohne Klassenwiederholungen oder Unterbrechungen schaffte. Wenig über die Schulwahl erzählt auch Sibel, deren Weg zum Abitur vor allem durch die Selbstverständlichkeit ihres Vaters, der selbst Akademiker war, klar vorgezeichnet schien.

Das Thema, ob ein Mädchen eine höhere Schulbildung bzw. eine Ausbildung überhaupt brauchte, wurde von keiner der Interviewten eingebracht, was den Schluss zulässt, dass es in keiner Familie eine Rolle spielte.

Wir sehen hier eher ein Bild der regen Anteilnahme der Eltern an der Bildung und Ausbildung ihrer Töchter und auch der Offenheit gegenüber dem Rat der LehrerInnen. Das entspricht Studien von Santel (1995) (vgl. hierzu die Ausführungen auf S. 25) und Seiser (1996) (vgl. die Ausführungen auf S. 28), die einen Wandel in den Schullaufbahnen der zweiten Generation bzw. eine Verlagerung des Fokus der ZuwanderInnen hin auf die Bildungssituation beobachteten.

2.4.2.1 Klassenwiederholungen

Vier von sechs Befragten (IP2-Nisa, IP4-Asya, IP5-Merve und IP6-Sibel) berichteten von einer Klassenwiederholung. Die Befragte IP2-Nisa gab an, dass sie einmal die Klasse wiederholen musste, da ihr der Umstieg von der Hauptschule auf die Handelsschule schwer fiel. IP4-Asya erzählte, dass sie die vierte Klasse Handelsakademie wiederholt habe, weil die Schule als halbprivate Einrichtung schwieriger als andere war. Bei IP5-Merve war eine schwere

Krankheit der Grund dafür, dass sie zweimal eine Klasse wiederholte und IP6-Sibel berichtete, dass sie die zehnte Klasse nicht auf Anhieb schaffte.

Zitate aus den Interviews:

Wiederholung 1 - Nisa

Nisa: Ich hatte einige Fünfer im Zeugnis, bildungsmäßig war es zu dieser Zeit - also bildungsmäßig war ich zu dieser Zeit sehr schwach und ich hab einige Sachen nachholen müssen. Ja, die HASCH hat ein höheres Niveau für einen Hauptschulabsolventen und es war wirklich nicht einfach. Ja und wie gesagt, die Umstellung von Hauptschule auf Handelsschule war schon hart.

Nisa: Ja und ich wurde immer ehrgeiziger und hab im Laufe der Zeit mich motiviert und aufgebaut. Meine Eltern standen immer bei mir und sie hatten immer gesagt, wenn du es dieses Mal nicht schaffst, dann schaffst du es halt beim nächsten Mal. Sie haben halt - sie haben mich halt motiviert dazu und tatsächlich war es auch so. Ich bin mit dem Stoff vorangekommen und ich hab die Handelsschule dann abschließen können.

Wiederholung 2 - Asya

Asya: Einmal ja, in der vierten Klasse HAK. Ich hab die HAK eins auf der Akademiestraße besucht, das war schon damals eine Schule mit sehr viel Ruf, und in Vergleich zu anderen öffentlichen Schulen war das eine halb private Schule, eine Vienna Business School, und da hab ich in der vierten Klasse bisschen Probleme gehabt, musste leider die Klasse wiederholen.

Asya: Sehr glücklich waren sie nicht. Ich hab so viel geweint und war so traurig, und sie haben mich einfach weiter unterstützt und haben gemeint, das ist kein Weltuntergang, aber ich hab mich so damals geschämt, weil ich einfach versagt hab, hatte, und das hat mein Stolz gebrochen.

Asya: Naja, ich hab nicht aufgegeben und hab einfach weitergemacht, das war halt wie gesagt kein Weltuntergang, hab später dann aber halt nach der Vierten, hab ich in eine andere Schule gewechselt, wo ich dann auch fertig maturiert hab, und in dieser Schule ging's mir auch besser. Die Lehrer waren nicht so streng und dort hab ich mir viel leichter getan.

Wiederholung 3 - Merve

Merve: Das war so, ich war in der, zuerst war ich mal in der ersten Aufbaulehrgang, ja, das war die erste Klasse, habe ich erfahren, dass ich ein Tumor in der Brust hab, musste unterbrechen das erste Jahr, obwohl schon, es war Mai oder was, das war kurz vorm Schulende aber ich hatte unterbrechen müssen, schön gut, hab ich repetiert, hab ich die erste noch einmal gemacht, dann zum Schluss in der dritten Klasse ist mir das noch einmal passiert, kurz vor der Matura, dass ich noch einmal ein Knoten bekommen hab, also zweieinhalb Jahre drauf, und hab dann noch einmal zu OP müssen, weil es ja Wachstumstendenz gehabt hat. Ich hab ja nicht gewusst, ob es ein gutartiger oder bösartiger ist, ich hab einfach hingehen müssen, was ich letztendlich auch gemacht habe, und da hab ich die dritte Klasse wieder wiederholt, also ein Aufbaulehrgang insgesamt dauert drei Jahre, aber ich hab fünf Jahre dafür gebraucht, wegen meiner Krankheit.

Merve: Sie waren natürlich sehr traurig, aber sie haben, sie waren total sehr stolz darauf, dass ich es trotzdem, trotz meiner Krankheit, es überwunden hab und gesagt hab, ich werde jetzt die Matura schaffen. Ich hab's auch geschafft, Gott sei Dank.

Wiederholung 4 - Sibel

Sibel: Genau, 10. Schulstufe und, eh, ja, da hat ich so einen Tiefpunkt meiner Pubertätszeit und bin dann sitzen geblieben und das war nicht so schön (lachen). Also auch zu Hause nicht und ja die 10. Klasse hab ich einmal wiederholt.

Sibel: Nicht schön, also ich hatte sowieso, bei uns kriegt man die Noten vor den Sommerferien, so ein oder zwei Wochen - eh gesagt, man hat dann so eine Liste und dann kriegt man schon die Noten gesagt, wenn das Zeugnis gut oder schlecht ist, kann man sich darauf einstellen, vielleicht eventuell die Eltern langsam vorbereiten. Und wir haben dann eben die Noten in Mathe gesagt gekriegt, und bei uns gibt's das Notensystem Eins bis Sechs und bei Fünf kannst du noch ausgleichen, bleibst nicht unbedingt sitzen, aber bei Sechs ist kein Ausgleich mehr nötig. Meine damalige Mathelehrerin war so nett, mir eine Sechs zu geben und das hieß für mich, dann automatisch sitzengeblieben. So, und dann musst ich das zu Hause halt irgendwie dann Bescheid sagen, ich hab aber allerdings nichts gesagt aus Angst, jetzt nicht aus Angst, weil irgendwas zu Hause passiert, aber weil ich meine Eltern enttäusche eben und ich wusste das halt eben schon zwei Wochen vorher, das ich sitzenbleiben werde, hab mich nicht getraut, zu Hause irgendwas zu sagen. Dann kam das Zeugnis, ich glaub zwei Tage vorher oder so, hab ich's dann das erste Mal meiner Mama gesagt, dass sie dann meinen Vater darauf vorbereitet quasi, weil mein Vater ist sehr heikel bei so was, weil er besteht auch immer auf gute Noten und so

weiter, das ist jetzt noch im Studium so. Und ja, hab ich erst meiner Mutter erzählt und dann meinem Vater und er war überhaupt nicht begeistert. Also ich weiß jetzt nicht wie lange, aber ich glaub, fast drei Wochen hat er nichts mit mir geredet und das ist die größte Strafe, die mein Vater mir machen kann, weil er brüllt nicht rum, er schreit nicht rum oder gibt mir kein Hausarrest, er ignoriert mich einfach, er redet nicht mit mir, und das war sehr, sehr schlimm für mich. Und also mit der Mama haben wir dann eh rumgeschrien und so, das war dann eh schon entlastend, aber die Reaktion zu Hause war nicht schön, sie waren wirklich sehr, sehr enttäuscht von mir und das haben sie mich auch spüren lassen. Und das hat mir dann auch sehr weh getan und vor allem sehr leid getan, hätte ich mich bisher ein bisschen reingehängt und hätte was daraus gemacht quasi, aber ja, zu spät.

Zusammenfassung

Von Klassenwiederholungen sind vier der sechs Befragten betroffen. Wie schon beim Thema der Schullaufbahn kommt es beim Thema Klassenwiederholung zu lebhaften Erzählungen bei den vier Betroffenen, nämlich Nisa, Asya, Merve und Sibel. In der Selbsteinschätzung divergieren die Erzählungen. Nisa und Asya sahen vor allem in der gewählten Schulart (Nisa beim Wechsel von der Hauptschule in die Handelsschule, Asya eine Schulstufe vor dem Abschluss der Vienna Business School) und den hohen schulischen Anforderungen den Grund für ihre ungenügenden Leistungen. In den Aussagen schwingen auch persönliche Versagenserfahrungen mit, die vor allem Asya große Probleme machten („ich habe mich damals so geschämt, weil ich einfach versagt (...) hatte, und das hat meinen Stolz gebrochen“). Bei beiden reagieren die Eltern unterstützend und motivierend. Bei Merve hing der zweimalige Ausfall mit ihrer Erkrankung zusammen, insofern hatte er also nichts mit ihrer tatsächlichen schulischen Leistung bzw. deren Beurteilung in der Schule zu tun. Sibel, die bei diesem Thema am lebhaftesten erzählt, führte die Wiederholung der Klasse auf einen persönlichen Tiefpunkt in ihrer Pubertät zurück, den ihre damalige Mathematiklehrerin sozusagen „besiegelte“. Sie bringt damit zum Ausdruck, dass weniger die persönliche Erfahrung des Versagens im Mittelpunkt ihrer Wahrnehmung stand, sondern viel eher ihre persönliche Entwicklung zum damaligen Zeitpunkt („Tiefpunkt in ihrer Pubertät“) und der Ärger bzw. die Enttäuschung über eine fehlende Solidarität der Lehrerin mit ihren Problemen („Sie war so nett, mir eine Sechs zu geben.“), was, wie Sibel im Anschluss lebhaft schildert, auch mit der Angst vor der Reaktion der Eltern zu tun hatte. Vor allem

Sibels Vater reagierte hart auf den schulischen Misserfolg seiner Tochter, in dem er drei Wochen lang nichts mehr mit ihr sprach. Obwohl wir über die tatsächliche Motivation für sein Schweigen nichts erfahren, lässt sein im Grunde passives Erdulden des Misserfolgs im Ergebnis, nämlich dass Sibel weiter die Schule besuchen konnte, erkennen, dass auch er am Vorankommen seiner Tochter in der Schule interessiert war.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die „Ehrenrunden“ in der Schule bei keiner der Befragten zu einem Abbruch der Schullaufbahn führten, weder durch Selbstaufgabe seitens der Befragten noch durch die Intervention der Eltern. Die Eltern haben eher tröstend, verständnisvoll und für die Zukunft motivierend gewirkt. Somit bestätigten die Erzählungen, ohne den Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu erheben, die bereits erwähnte Beobachtung Seisers (1995, vgl. S. 25) und zeigen, dass die Eltern der Studentinnen tatsächlich mit ganzem Herzen gewillt waren, einen Teil ihrer Ressourcen in das Weiterkommen der Töchter zu investieren. Auch bei der Frage nach den Klassenwiederholungen und der Reaktion der Eltern wird von keiner der Befragten eine geschlechtsspezifische Reaktion ins Spiel gebracht. Ebenso verweist das Verhalten der Eltern darauf, dass mögliche geschlechtsspezifische Eigenerfahrungen ihrer Jugendzeit, insbesondere jene der Mütter - auf die ich unter Punkt 2.3.4.3 - *Ausbildung und Beruf der Eltern* näher eingehen werde - eine Wiederholung erfuhren.

2.4.2.2 Die Entscheidung zum Studium

Vier Befragte (IP1-Irem, IP2-Nisa, IP3-Hülya und IP4-Asya) gaben zu Protokoll, dass sie ursprünglich nicht beabsichtigten zu studieren und erst viel später mit dem Gedanken spielten.

IP1-Irem gab an, dass sie nach dem Fachschulabschluss im Grunde genommen vor hatte zu heiraten, jedoch ging ihre Beziehung in die Brüche und sie konzentrierte sich wieder auf die Schule. Als Beweggrund für die Wahl des Lehramtsstudiums erzählte die Befragte, dass sie von der Unterrichtsgestaltung ihrer Italienischlehrerin sehr (positiv) beeindruckt gewesen war.

IP2-Nisa berichtete, dass sie ursprünglich plante, nach der Handelsschule ins Berufsleben einzusteigen. Allerdings stellte sich die Jobsuche als nicht erfolgreich dar, weshalb sie sich vornahm zu studieren.

IP3-Hülya erzählte, dass sie sich während der Matura bei ihren Schulkollegen informierte, welchen Weg sie nach der Matura einschlagen würden, wodurch sie auf die Idee kam, in der Wirtschaftsuniversität zu inskribieren.

IP4-Asya entschied sich bereits während der Handelsakademie für ein Studium, weil sie diesen Weg einfach einmal versuchen wollte.

IP5-Merve und IP6-Sibel gaben an, dass sie immer schon ein Studium anstrebten. IP5-Merve schilderte, dass sie von ihrem Onkel als Rechtsanwalt derartig inspiriert war, dass sie den Traum zu studieren nie aufgegeben hatte, und IP6-Sibel stellte fest, dass sich der Gedanke zu studieren schon mit 15 oder 16 verfestigt hatte.

Zitate aus den Interviews:

Studium 1 - Irem

Irem: Ich hatte nicht vor zu studieren, weil wie schon gesagt, ich hab damals gedacht, ich mache eine dreijährige Schule und damit hat sich's, weil ich hatte damals eine feste Beziehung und wollt in der Türkei heiraten, und da war ich 17, das war schon ausgerechnet, und dann wollte ich mit 18 heiraten und wieder nach Ankara zurück. Mit 17 ist aber dann meine Beziehung in die Brüche gegangen. Und somit kam ich auch zum Aufbaulehrgang, also hab den Aufbaulehrgang besucht, hab dann doch maturiert zum Glück, also zur Freude meiner Eltern, und als ich dann maturiert habe, hab ich mir gedacht, versuch die Uni. Und aus nur einem Grund, nämlich mein eigentlicher Wunsch war es ja immer, Lehrerin zu werden, jetzt hab ich vorher Reisebüroassistentin gesagt, ich weiß. Aber damals, also Lehrerin wollte ich schon als Kind werden, nur damals war der Weg dazu zu groß für mich, ich hab nie gedacht, dass ich es schaffen werde, dort hinzukommen, deswegen hab ich mir meinen zweiten Weg erfüllen wollen, mit der Reisebüroassistentin. Naja, aber nachdem ich maturiert habe, war's zur Uni nur noch ein Katzensprung. Und ich hatte damals eine Italienischlehrerin, die mich mit ihrem Unterricht und mit ihrer Art und mit ihrer Persönlichkeit so beeindruckt hat, das ich mir gedacht hab, ja ich würde genau so werden wie sie, und es würde mir Spaß machen und ich kann's ja versuchen. Das mit dem Versuchen betone ich öfters, weil ich das sowohl mir selber als auch meinen Eltern immer wieder gesagt habe, dass ich die Uni nur versuchen werde, das ich jederzeit damit abbrechen könnte, weil mein eigentliches Ziel hatte ich schon erreicht und das war die Matura und das was jetzt danach kommt, galt nur zum Selbstzweck, eigentlich ja, ein Interesse, mal sehen, ob es funktioniert. Und ja, dadurch dass ich von meiner Persönlichkeit her keine halben Sachen mag und etwas vollende, hab ich dann die Uni dann auch durchgezogen jetzt, bis zum Schluss, und schreibe jetzt Diplomarbeit, also jetzt bin ich bald fertig.

Studium 2 - Nisa

Nisa: Nein, erst während meiner AUL-Zeit, also Aufbaulehrgang, habe ich mich für diese Entscheidung getroffen. Ich wollte nach der Handelsschule gleich ins Berufsleben einsteigen. Ich war einige Zeit auf Jobsuche - es hat sich leider nichts ergeben, da ich keine Arbeitsstelle gefunden habe, habe ich mich entschieden den Aufbaulehrgang zu machen. Ich wollte dann maturieren und damit ich studieren kann - konnte, ja. Da ich wirtschaftlich Vorwissen hatte, habe ich zuerst BWL studiert und dann hab ich gesehen, dass es zu umfangreich für mich war. Ich wollte mich auf ein Gebiet spezialisieren, aber doch was Wirtschaftliches studieren, habe ich mich für Tourismus und Freizeitwirtschaft entschlossen.

Studium 3 - Hülya

Hülya: Während der Handelsakademie hab ich mir wirklich nicht so Gedanken darüber gemacht, aber erst nachher. Nach der Matura hab ich mir gedacht, was kann ich jetzt tun, entweder arbeiten oder studieren, da hab ich mich halt informiert, was machen die anderen aus meiner Klasse, und die haben gesagt, WU ist total super und Wirtschaftsausbildung und hin und her, und das hab ich meinen Eltern mitgeteilt und die haben gesagt, probier's einmal, wenn's nichts wird, kannst noch immer arbeiten. Und deshalb hab ich mich dann entschlossen zu studieren.

Studium 4 - Asya

Asya: Eigentlich nie, meine Mutter hat sich auch nie damals den Gedanken gemacht, dass wir wirklich weiterstudieren, sie wollte einfach mal eine höhere Ausbildung. Eine HAK, eine Handelsakademie, hätte ihr gereicht, aber in der HAK bin ich einfach auf den Gedanken gekommen weiterzustudieren und einfach mal zu probieren, den Weg solange zu gehen, bis es einfach nicht mehr geht.

Studium 5 - Merve

Merve: Also es war so: Ich hab von klein auf immer den Wunsch gehabt Jus zu studieren. Ich wollt immer Jus studieren, weil wie gesagt, vorhin auch schon, mein Onkel ist Rechtsanwalt und wir wurden damit immer konfrontiert, über die Geschichten, was da im Gericht so abläuft und so. Ich hab von klein auf gewusst, ich werde Rechtsanwältin. Ich hab's gewusst, das ist mein Ziel. Ich hab mich inskribiert für Jus, ein Semester lang. Da hab ich gesehen, naja, mit den Erzählungen hat's nicht sehr viel zu tun, hab ich mich doch umentschlossen, hab dann Lehramt studiert, Germanistik und PP, dann hab ich dort gesehen, dass Germanistik nichts für mich ist, nur Psychologie eigentlich und so bin ich jetzt auf die SFU Psychologie Studium gekommen, und deswegen also, Stu-

dium war immer für mich ein Fix. Und wie meine Eltern mich unterstützt haben, also der Papa wollte immer, dass ich Pharmazie studiere, ich weiß nicht warum, aber er hat gesagt, nee Merve, Jus ist nichts für dich, schau nicht auf dein Onkel, er ist ein Mann, er macht das, aber du studier Pharmazie bitte und Pharmazie, überhaupt kein Zugang zu mir, ich kenn mich da Null aus. Der Mama, ihr war's egal, Hauptsache ich studiere, was mir gefällt und - die Mama hat sich eigentlich für Jus, meines Erachtens nach, hat sie sich eher für Jus mehr interessiert, also dass ich Jus studiere, aber dann hab ich gesagt, weder Pharmazie noch Jus kommt in Frage, ich werde Psychologie studieren und dabei bin ich gerade.

Studium 6 - Sibel

Sibel: Ja, zum Glück meiner Eltern wollt ich auch studieren, weil meine Eltern wollten schon immer, dass ich studier, also wenn ich ein Kind gewesen wäre, das überhaupt nicht vor hätte zu studieren, dann hätt' ich keine Chance gehabt, weil meine Eltern wollten, dass ich studier, für sie war es von Anfang an klar. Aber für mich wurde es so mit 14, 15 vielleicht 16, wurde es klar, dass ich studieren will, auf jeden Fall, aber für meine Eltern war das von vornherein klar, ich studiere, also da gibt's auch keinen anderen Ausweg.

Zusammenfassung

Aus den Erzählungen aller Befragten geht hervor, dass sie die Entscheidung zum Studium selbst trafen und dass niemand in den Familien diese Entscheidung in Frage stellte. Wieder sind es Irem und Merve, die besonders eindrucksvoll ihre Entscheidung zum Studium schildern. Beide standen, wie ich im Abschnitt zur Schullaufbahn (vgl. S. 51 ff.) zeigen konnte, in einer divergierenden Haltung zu ihren Eltern. Irem, deren Schullaufbahn davon gekennzeichnet war, der geäußerten Wunschvorstellung ihrer Eltern nicht zu genügen, die ihrerseits jedoch mit Geduld an ihrer Seite blieben (vgl. Schullaufbahn 1 - Irem, S. 51), erzählt nun, wie sie durch ihre ersten Arbeitserfahrungen und nachdem sich ihre Jungmädchenträume, als Ehefrau in die Türkei zu gehen, zerschlagen hatten, zur Entscheidung gelangt war, den Weg zur höheren Bildung einzuschlagen. Ein großer Motivationsfaktor für die Entscheidung, ein Studium in Angriff zu nehmen, war auch die Begegnung mit einer Italienischlehrerin, der sie es gleichtun wollte.

Merve wollte trotz ihrer damals ungenügenden Leistung den Weg zur höheren Bildung einschlagen und hatte nur unwillig das Urteil der Eltern, die ihrerseits den Empfehlungen der Lehrerin gefolgt waren, die Hauptschule zu besuchen,

akzeptiert (vgl. Schullaufbahn 5 - Merve, 2. Aussage, S. 53). Von ihr erfahren wir nun, dass sie einen Onkel, der Jurist war, zum Vorbild hatte, dem sie es in ihrem Leben gleichtun wollte, weshalb sie auch zunächst Jus inskribierte, sich jedoch nach einem Semester umorientierte. Obwohl beide Erlebniswelten sehr unterschiedlich sind, zeigen diese offenen Erzählungen eindrucksvoll, wie bedeutsam das Zusammenspiel zwischen Eltern und inneren Vorbildern, die aus den sozialen Erfahrungen an Orten am Rande der Familie bzw. auch außerhalb gefunden werden, ist.

2.4.3 Sozio-ökonomische Faktoren

2.4.3.1 Migrationsgeschichte der Familie

Bei den Antworten auf die Frage nach der Migrationsgeschichte fällt sofort auf, dass fünf Familien der Befragten zunächst aus finanziellen Gründen nach Österreich kamen. IP1-Irem, IP2-Nisa, IP3-Hülya, IP4-Asya und IP5-Merve gaben an, dass die Eltern zum Arbeiten und um Ersparnisse anzulegen nach Österreich kamen, um dann eine sichere Existenz in der Türkei aufzubauen. Bei IP6-Sibel lagen die Motive für den Deutschlandaufenthalt ihrer Eltern einerseits im Wunsch des Vaters nach einer Zusatzausbildung im Rahmen eines Masterstudiums und andererseits in einer familiären Notwendigkeit bei ihrer Mutter, die zur Beaufsichtigung ihrer kleinen Schwester nach Deutschland gekommen war.

Abgesehen von IP3-Hülya, wo die Mutter den Vater nachholte, gaben vier Befragte an, dass der Vater als erstes nach Österreich einreiste und erst nach ein paar Jahren die Mutter nachholte. Bei IP6-Sibel kamen die Eltern unabhängig voneinander nach Deutschland.

Zitate aus den Interviews:

Migrationsgeschichte 1 - Irem

Irem: Ja klar, kriegt man ja oft genug zu hören, na. Also meine Eltern waren schon verheiratet und hatten schon zwei Kinder, damals in der Türkei. Die finanzielle Lage war halt nicht so prickelnd, und mein Onkel war damals schon in Wien, und sie haben sich gedacht, wenn sie mal ein Antrag stellen, vielleicht klappt es ja auch, könnten ein paar Jahre hierher kommen, also nach Wien und arbeiten und würden dann in der Türkei eine sichere Existenz aufbauen können.

Migrationsgeschichte 2 - Nisa

Nisa: Wie bei allen anderen Gastarbeitern, sind meine Eltern aus finanziellen Gründen in Österreich eingereist. Aaa ja, mein Vater und meine Mutter hatten die Absicht einige Jahre zu arbeiten, aaa Geld zu sparen und dann wieder in die Heimat zurückzufahren. Mein Vater hat dann in Istanbul in *isci bulma kurumu*, das ist so wie hier das AMS, hat sich dort angemeldet, das wurde auch ihm bewilligt und 1975 reiste er nach Österreich, zuerst nach Vorarlberg, damals lebte er vorübergehend in einem Heim und dann 1975 reiste er nach Wien, weil er ein besseres Angebot bekommen hat, als Schneider. Im selben Jahr 1975 kamen auch meine Mutter und meine Schwester nach Wien.

Migrationsgeschichte 3 - Hülya

Hülya: Naja, die Lebensverhältnisse waren hier natürlich viel besser als im Dorf in der Türkei. Aaa hier konnte man einfacher Geld verdienen, das war wahrscheinlich der Hauptgrund, weil in der Türkei waren sie Bauern und hier hatte meine Mutter eine Arbeit.

Migrationsgeschichte 3 - Asya

Asya: Mein Vater ist damals als Gastarbeiter mit vielen Bekannten und Verwandten hierher nach Österreich gekommen, halt wegen Arbeitslosigkeit in der Türkei, bessere Chancen hier.

Asya: Halt, was ich nur erzählen kann ist nur, das was ich von meinen Eltern gehört hab. Dass mein Vater halt mit mehreren Bekannten und Verwandten, halt in einem klein-, in einer kleinen Wohnung gewohnt haben. Weiß nicht, sieben, acht Männer in einem Zimmer und später hat halt mein Vater meine Mutter geheiratet und sie sind dann nach Niederösterreich eingezogen, wo sie schon eine eigene Wohnung hatten, aber halt meine Mutter hatte, glaube ich, keine Probleme, sie ist dann einfach hergekommen und hatte schöne Wohnmöglichkeiten.

Migrationsgeschichte 4 - Merve

Merve: Warum - eigentlich, also wie alle anderen auch war der erste Grund, um Geld zu verdienen. (stottern) Der Papa war zuerst einmal da. Er wollte Geld verdienen, ein bisschen Geld auf die Seite legen und dann wieder zurück ins Heimatland, aber das hat sich jetzt nicht so gut ergeben, da er gesehen hat, je länger man da ist desto befestigter ist man in Österreich. Er war dann ein Jahr da, hat mal sich eingearbeitet, hat mal herumgeschnuppert, wie es da in Österreich abläuft, wie es ist und so und dann ist er, hat er die Mama und mein Bruder, der in der Türkei auf die Welt gekommen ist, auch nach mit Österreich (...)

Migrationsgeschichte 6 - Sibel

Sibel: Mein Vater ist 1980 mit 27 Jahren - ist er nach Frankfurt gekommen, um sein abgeschlossenes Studium dort weiterzuführen, quasi um den Master zu machen, und die Mama ist mit 11 Jahren, das müsste dann 1972 gewesen sein, ist sie nach Deutschland gekommen, weil mein Opa und meine Oma, die waren bereits in Deutschland, aber die Kinder, damals waren's noch zwei, nur meine Mutter und mein Onkel, ihr jüngerer Bruder, waren noch in der Türkei bei den Großeltern, dann ist meine Tante geboren worden, also in Deutschland, und dann musste die Mama quasi mit nach Deutschland kommen, um auf die Kleine aufzupassen, quasi weil meine Großeltern durchgehend gearbeitet haben. Und deswegen hat meine Mutter, glaub ich, noch die Grundschule, ja hat sie noch die Grundschule in der Türkei abgeschlossen, aber dann ist sie dann nach Deutschland, um auf die Kleine aufzupassen, mein' Onkel haben sie dann direkt mitgenommen also (...)

Zusammenfassung

Die kurzen Schilderungen der Befragten zur Einwanderungsmotivation der Eltern entsprechen dem Bild der Einwanderung, wie es z.B. Viehböck/Bratić (1994) und Seiser (2006) beschrieben haben. Darüber hinaus wird aus den Antworten ersichtlich, dass die tatsächliche Entscheidung, das Glück im Ausland zu versuchen, bei fast allen (außer Sibels Eltern) mit dem Wunsch nach dem Aufbau einer sicheren Existenz für die Familie verbunden war. Bei Sibels Vater war es der Wunsch nach noch höherer Bildung und bei Sibels Mutter die familiäre Notwendigkeit der Kinderbetreuung, für die sie nach dem Abschluss der fünfjährigen Schulpflicht in der Türkei als Elfjährige nach Deutschland kam.

2.4.3.2 Rückkehrwünsche der Befragten und der Eltern

Zu den Elternpaaren erzählten IP1-Irem, IP5-Merve und IP6-Sibel von Rückkehrwünschen der Eltern, die sie in ihrer Pension verwirklichen wollten, wobei die Eltern von IP5-Merve eher an ein Leben hier und dort dachten. Bei IP2-Nisa, IP3-Hülya und IP4-Asya dachte niemand an Rückkehr.

Zitate aus den Interviews:

Rückkehrwünsche der Befragten 1 - Irem

Irem: Mittlerweile hab ich gar keine Rückkehrwünsche mehr, aber früher natürlich schon ja, also in meiner pubertären Phase schon, weil ich ja dann heiraten wollte in der Türkei damals, da hat ich schon Rückkehrwünsche, aber jetzt mittlerweile gar nicht mehr.

Rückkehrwünsche der Befragten 2 - Hülya

Hülya: Nein, ich hatte nie Rückkehrwünsche, eh, weil ich mich hier in Wien wohl fühle. Türkei ist einfach nur Urlaubsort für mich. Ich kenn mich in Wien aus, ich weiß wo die ganzen Behörden sind. Eh, aber in der Türkei weiß ich das zum Beispiel nicht und in Wien fühle ich mich einfach wohler.

Rückkehrwünsche der Befragten 4 & Eltern 4 - Asya

Asya: Rückkehrwünsche, weder ich noch meine Familie wollte halt wieder zurück in die Türkei, halt es war von Anfang an klar, dass wir hier leben würden.

Rückkehrwünsche der Befragten 5 - Merve

Merve: Nee, ich hab nie Rückkehrwünsche gehabt, ich bin in Wien, wie gesagt, auf die Welt gekommen. Ich fühl mich schon in Wien, also in Österreich allgemein, jetzt sehr heimisch, ich sehe es als meine zweite Heimat, natürlich liebe ich Türkei auch über alles, aber so Rückkehrwünsche, so spezielle, habe ich überhaupt keine, also ich fühl mich sehr heimisch in Österreich.

Rückkehrwünsche der Befragten 6 - Sibel

Sibel: Ja, die habe ich manchmal heute noch, also wenn ich fertig bin mit dem Studium. Ich sag zwar immer, je nachdem, wo ich einen Job finde, aber irgendwo ist es doch noch ein schlummernder Traum, irgendwann wieder zurückzukehren. Also den Traum hab ich schon noch.

Rückkehrwünsche der Eltern 1 - Irem

Irem: Naja, das ist deshalb, weil sie ja zurück wollten. Also meine Eltern sind damals mit dem Gedanken gekommen, dass das Maximum fünf Jahre andauert, das Arbeiten hier und dann wieder zurück mit den Kindern, und das hat aber nicht funktioniert. Und sie haben aber intuitiv diesen Traum halt nicht aufgegeben und haben sich dann auch geweigert, die Staatsbürgerschaft zu übernehmen und jetzt sind sie ja bald in Pension, also mein Vater im Mai jetzt und in zwei, drei Jahren meine Mutter, und jetzt hat's auch gar keinen Sinn mehr die österreichische zu übernehmen.

Rückkehrwünsche der Eltern 2 - Nisa

Nisa: Sie wollten einige Jahre im Ausland arbeiten, wie gesagt, Geld sparen, Geld zu sparen, und dann zurück in die Heimat zu fahren, aber 1987 wurde meine Mutter invalide. Sie war eine MS-Kranke, also sie hat MS bekommen.

Rückkehrwünsche der Eltern 3 - Hülya

Hülya: Naja, es ging hauptsächlich um die finanziellen Mitteln, weil hier haben sie besser Geld verdient als in der Türkei im Dorf durch die Feldarbeit und so. Ehhh, jetzt haben sie schon ziemlich viel angespart, ehhh jetzt warten sie halt, also früher sind sie nicht zurückkehrt, weil sie ehhh, weil sie Geld verdienen wollten, und jetzt können sie nicht zurückkehren in die Türkei, weil wir hier leben, also mit meinen Geschwistern. Meine Geschwister sind halt noch jung, sie gehen hier in die Schule, ich bin da, sie wollen uns halt nicht verlassen und wollen nicht in die Türkei zurückkehren.

Rückkehrwünsche der Eltern 5 - Merve

Merve: Nee jetzt ist, also sicher, also dass sie dann hinfahren später, wenn sie dann in Pension sind, wollen sie schon mal zurück, aber das wird so sein, sie werden nie für immer weg sein von hier. Sie werden schon - das ist so: ein Fuß hier haben und den anderen dort drüben, weil wenn sie in Pension sind, haben sie mehr Urlaub. Sie werden jetzt nicht - jetzt zum Beispiel fliegen wir für vier Wochen in Türkei oder auf Urlaub. Aber dann, wenn sie dann in Pension sind und mehr Zeit haben, dann wollen sie schon viel länger dann runterfahren, also für drei Monate oder wenn sein muss sechs Monate, ein ganzes Sommer dort, also Frühjahr, Sommer und Winter und Herbst hier in Österreich, dann, also ganz weg kommen sie von Österreich auf keinen Fall.

Rückkehrwünsche der Eltern 6 - Sibel

Sibel: Sie haben sie bereits immer noch. (Lachen) Also momentan schaut so aus, meine Mama sagt immer, mach endlich fertig und so mit dem Studium, dass wir wieder zurückkönnen und so quasi warten sie nur auf mich, also dass sie solange noch arbeiten und das Studium finanzieren können und dann eben zurückgehen. Wir haben dort auch Häuser und so, also Mama will dann unbedingt in eines einziehen. Der Traum und der Plan steht noch. Wie und wann er verwirklicht wird, weiß keiner.

Zusammenfassung

Im Zuge der Gespräche wird von allen Befragten, das Thema der Beziehungen zur Türkei und eventuelle Wünsche nach „Rückkehr“, Wiederansiedelung bzw. Neuansiedelung der Befragten eingebracht. Abgesehen von der Befragten IP6-Sibel, die noch nicht weiß, ob sie in die Türkei gehen würde, geben alle anderen an, dass sie die Türkei lediglich als Urlaubsort betrachten und somit weder davon träumen noch planen, in die Türkei umzusiedeln. Diese Haltungen unterstreichen nicht nur die bisherigen Erfahrungen der Studentinnen, in denen ihnen die Eltern jene emotionalen Sicherheiten geben konnten, wie sie für

Kinder und Jugendliche in heranwachsendem Alter wichtig sind. Sie scheinen in letzter Konsequenz auch die Erfolgsgeschichte der MigrantInnen zu verdeutlichen, denen es gelungen ist, ihr Ziel der sicheren Existenz für ihre Familien bzw. im Fall von Sibels Mutter der sicheren Existenz für ihre Tochter, trotz der widrigen Umstände, der großen Schwierigkeiten des Neuanfangs und unter der Voraussetzung der Umorientierung zu verwirklichen.

2.4.3.3 Geschwisteranzahl und Wohnverhältnisse

Die Anzahl der Geschwister in den Familien variierte. Es gab kein Einzelkind unter den Studentinnen. IP6-Sibel hatte einen Bruder. Sie wohnte mit ihrer Familie in einer 90-Quadratmeter-Wohnung.

Drei Interviewpartnerinnen hatten zwei Geschwister, eine hat drei Geschwister, und eine vier Schwestern. Alle diese Familien lebten in sehr beengten Wohnverhältnissen, wobei die Quadratmeterangaben zwischen 35 und 45 lagen und bei zwei sich durch einen Umzug in eine größere Wohnung die Situation im Laufe ihrer Schulzeit leicht besserte.

Bei den meisten Erstwohnungen handelte es sich um Zimmer-Küche-Wohnungen, in der sich eine integrierte Dusche in der Küche und die Toilette am Gang befanden. Weiters gaben die meisten Befragten an, dass die Küche als Wohnschlafraum verwendet wurde. Die engen Wohnverhältnisse galten auch für die siebenköpfige Familie einer der Befragten, die in einer 35-Quadratmeter-Wohnung untergebracht waren. Ebenfalls extrem stellte sich die Wohnsituation einer anderen Befragten dar, da die Dusche erst viel später eingebaut wurde und lange auch kein warmes Wasser in der Wohnung vorhanden war.

Zitate aus den Interviews:

Wohnverhältnisse 1 - Irem

Irem: Naja, wir hatten eine 45-Quadratmeter Wohnung, das war so Zimmer Küche, Kabinett mit einer integrierten Dusche und das WC war auch außerhalb, das war natürlich alles sehr eng. Ich hatte dadurch auch kein eigenes Zimmer, also am Anfang waren meine Brüder noch da, und wie sie dann ausgezogen sind, ist meine Mutter in das Kabinett mit mir gezogen, weil mein Vater hatte ein Atemproblem, ein Schnarchproblem, und sie musste ziemlich früh aufstehen, meine Mutter, und deswegen hat sie sich in mein Zimmer gelegt, also hatte ich nicht einmal ein Zimmer. Es waren wirklich kleine Verhältnisse damals.

Wohnverhältnisse 2 - Nisa

Nisa: Ich bin in einer 38-Quadratmeter-Wohnung, also Altbau, aufgewachsen. Die Handelsschule, 'schuldigung, die Volksschule, die Hauptschule, die Handelsschule und den Aufbaulehrgang habe ich in der kleinen Wohnung verbracht. Ja, wir waren vier Personen. Die Wohnung bestand aus einem Zimmer, aus einer Küche, damals ja, das Klo befand sich am Gang. Wir hatten auch keine Dusche, das hat mein Vater erst später ca. 1992 einbauen lassen. Wir hatten auch kein warmes Wasser. Wir haben erst immer das Wasser aufwärmen müssen, dann haben wir uns waschen können in einem großen Kübel. Ja und meine Eltern, also meine Mutter und mein Vater, haben in der Küche geschlafen, das war praktisch ihr Schlafzimmer und das Zimmer hat meine Schwester und ich halt benutzt, das war halt unser Schlafraum. Die Wohnungsverhältnisse waren, wie ich aufgezählt hab, individuell, manchmal haben wir in der Küche gelernt und manchmal auch im Wohnzimmer.

Wohnverhältnisse 3 - Hülya

Hülya: Also die erste Wohnung, die wir hatten, die hatte circa 35 Quadratmeter, das war so Küche, Zimmer, das WC war draußen, das war so ein Altbau. Ehhh im Zimmer haben wir gelebt, das war das Schlafzimmer, das war das Kinderzimmer, das war alles Mögliche und eine Küche. Und dann sind wir umgezogen, nachdem meine Schwester geboren wurde. Also dann wurde es eng, aber das war trotzdem im selben Haus nur zwei Stockwerke drüber, ehhh das waren dann circa so 50 Quadratmeter, Küche, Zimmer, Kabinett und das WC war drinnen.

Wohnverhältnisse 4 - Asya

Asya: Halt bis zu meinem vierzehnten Lebensjahr, also halt bis zu vierte Klasse Hauptschule, hab ich in einer kleinen Wohnung gewohnt im 3. Bezirk, etwa 35 Quadratmeter, das war eine Zimmer-Küche-Wohnung mit Dusche in der Küche und WC im Gang. Und später sind wir dann in den 2. Bezirk eingezogen, das war eine Gemeindewohnung, halt im Vergleich zu - halt zu unserer alten Wohnung war es eine relativ größere Wohnung, da hatten wir schon ein eigenes Zimmer. Ein Kinderzimmer, das ich mit meinen drei Geschwistern geteilt hab und jetzt bin ich halt, halt ich bin seit 6 Monaten verheiratet und wohne schon alleine.

Wohnverhältnisse 5 - Merve

Merve: Also, wie gesagt, die erste Wohnung war ziemlich klein, das war ungefähr geschätzt 45 Quadratmeter, das war eine Zimmer-Küche-Wohnung. Wir haben so ein, mein Papa hat halt auch, dass wir ein abgegrenzten Schlafbereich haben von den Eltern, haben wir so ein Dachgeschoß gehabt im Wohnzimmer drüber, da haben wir aber wirklich nur geschlafen, das war nur zum Schlafen da, da haben wir vier Matratzen hingelegt, wo wir alle vier Geschwister geschlafen haben, unterer Bereich war das Wohnzimmer, Schlafzimmer von meinen Eltern, wo wir gewohnt und meine Eltern gleichzeitig als Schlafzimmer benutzt haben. Und die Küche noch, war ziemlich klein, also der Eingang war mit der Küche integriert so. Dusche war in der Küche, es war nur eine Dusche, es war keine Badewanne oder was und das WC war außerhalb, das war ein Gemeinschafts-WC, also das waren zwei Haushalte, die ein WC teilen hatten mussten.

Wohnverhältnisse 6 - Sibel

Sibel: Also, die Wohnung in Deutschland, die war oder ist ca. 90 Quadratmeter groß. Wir haben drei Zimmer: Wohnzimmer, Schlafzimmer und Kinderzimmer, Küche und Bad. Und ja, also die Zimmer sind alle relativ groß und mein Bruder und ich, wir haben uns eben ein Zimmer geteilt. Meine Eltern hatten ein Schlafzimmer und wir hatten noch ein großes Wohnzimmer.

Zusammenfassung

Bis auf Sibel, die wieder eine Ausnahme bildet, haben alle Befragten die Erfahrung des Wohnungswechsels, von einer anfänglich sehr, sehr kleinen, unterdurchschnittlichen Wohnung in eine größere mit besserer Lebensqualität und Ausstattung gemacht, sodass dieser Wohnungswechsel auch als Zeichen für die vorangegangene erfolgreiche Integration der Erstzuwanderer gesehen werden kann. Sibels Ausnahme besteht darin, dass sie von Beginn an in einer 90 Quadratmeter großen Wohnung lebte.

2.4.3.4 Ausbildung und Beruf der Eltern

Alle Mütter der befragten Studentinnen hatten in der Türkei die Volksschule absolviert. Außerdem erwähnte IP3-Hülya, dass ihre Mutter danach noch einen Nähkurs besucht habe. Die Mutter von IP6-Sibel begann eine Ausbildung zur Arzthelferin, die sie aus finanziellen Gründen abbrechen musste.

Auch alle Väter hatten die Grundschule besucht. Die Väter von IP1-Irem und IP2-Nisa schlossen dem Volksschulbesuch eine Schneiderlehre an. Lediglich IP5-Merve teilte mit, dass ihr Vater noch die Hauptschule (türkische Mittelschule) absolviert habe, der Vater von IP6-Sibel kam als Akademiker nach Deutschland.

Die Berufe der Eltern habe ich im Zuge des Gesprächs bewusst nachgefragt und ich möchte das Ergebnis dieser Nachfrage hier wie folgt zusammenfassen:

Zum Beruf der Mutter wurde von drei Befragten (IP1-Irem, IP4-Asya, IP5-Merve) angegeben, dass sie als Reinigungskraft tätig waren. IP2-Nisa gab an, dass ihre Mutter als Schneiderin beschäftigt war, aber nach ihrer MS-Krankheit zu Hause geblieben ist. IP3-Hülya führte zum Beruf der Mutter an, dass diese als Näherin bei Palmers angestellt war und IP6-Sibel berichtete, dass ihre Mutter als Fließbandarbeiterin anfang und sich in den Betriebsrat hochgearbeitet hatte, bevor sie später aus dem Berufsleben ausschied.

Die Berufe der Väter wurden wie folgt geschildert: Drei der Väter hatten kleine Gewerbebetriebe: Der Vater von IP2-Nisa besaß eine kleine Schneiderei, der Vater von IP5-Merve war zunächst in einer Gießfabrik angestellt und hatte sich schließlich mit einer KFZ-Werkstatt selbstständig gemacht, dem Vater von IP6-Sibel gehört ein Taxiunternehmen.

Alle anderen Väter waren unselbstständig tätig: als Isolierer, Laufbursche in einem Hotel und Verkäufer in einem Supermarkt.

Zitate aus den Interviews:

Ausbildung der Eltern 1 - Irem

Irem: Das hat unterschiedliche Gründe, also bei meiner Mutter war das so: das war damals in der Türkei nicht üblich, dass Mädchen eine weiterführende Schule besuchen. Sie wurden eher dazu tendiert, dass sie halt den Haushalt führen und Ehefrauen werden und Kinder bekommen. Die 5-jährige Schule war Pflicht schon von Atatürk aus. Das mussten die Eltern dann machen, vor allem in Großstädten, und sie waren ja auch in einer Großstadt, aber das war's dann auch schon. Und deswegen haben meine Großeltern, also meine Großeltern meiner Mutter, das nicht erlaubt. Obwohl sie sehr gerne noch eine weiterführende Schule besucht hätte und bei meinem Vater, mein Vater ist damals ausgebrochen aus Kirsehir und wollte in die große Welt nach Ankara und das war halt seine große Welt - und musste dann natürlich schauen, dass er selbstständig zurechtkommt und Geld verdienen und hat beim Schneider angefangen

und hat dort gelernt und da konnte er ja keine weiterführende Schule besuchen. Und ich muss auch ganz ehrlich sagen, er war nicht der beste Schüler damals und auch in der Volksschule, also er hatte auch nicht das Ziel eine Schule zu machen, eine weiterführende, im Gegensatz zu meiner Mutter, er hätte die Chancen gehabt, aber er hat's nicht genützt.

Ausbildung der Eltern 2 - Nisa

Nisa: Mein (husten) mein Papa hat die Volksschule abgeschlossen, eee meine Mutter hat auch die Volksschule abgeschlossen. Aus finanziellen Gründen konnte er keine weiterbildende Schule besuchen, aber dafür hat er eine Lehre als Schneider abgeschlossen, er hat ein Diplom halt, und meine Mutter hat auch aus finanziellen Gründen keine höhere Schule abgeschlossen und ja, sie hat auch jung geheiratet.

Ausbildung der Eltern 3 - Hülya

Hülya: Also sie haben beide die Grundschule besucht im Dorf. Meine Mutter konnte dann nicht in die Hauptschule gehen, weil die Hauptschule in der Stadt war und die haben aber im Dorf gelebt. Ehhh mein Onkel, zum Beispiel, der ist schon in die Stadt gefahren und ist auch dort geblieben, aber meine Mutter durfte das nicht, weil sie ein Mädchen war, damals. Also das, das ging nicht, dass, dass man ein Mädchen alleine in der Stadt lässt, auch wenn's bei Verwandten oder so ist und - aber dafür wurde sie dann auf einem Dorf in einen Nähkurs geschickt und was ihr dann natürlich hier gut geholfen hat. Hier hat sie dann dadurch bei der Firma Palmers arbeiten können, das war natürlich ein Erfolg für sie.

Ausbildung der Eltern 4 - Asya

Asya: Sie haben beide nur eine Volksschulausbildung, die sie in ihrem Dorf erhielten. Und sie konnten auch halt keine weitere Schule besuchen, weil in dem Dorf, wo meine Eltern gelebt haben, gab's keine Hauptschule. Und die Hauptschule war halt sehr weit gelegen und das war halt schwierig für die Kinder und für die Familie, dass die Kinder eine weitere Schule besuchten.

Asya: Naja, sie wurde im Dorf gebraucht, im Haushalt, auf dem Feld und halt damals war's auch nicht sehr gewöhnlich, dass die Frauen auswärts noch eine weitere Schule besuchten, es war eher für Männer vorgesehen, sag ma mal so.

Ausbildung der Eltern 5 - Merve

Merve: Die Ausbildung (trinkt) der Papa hat Volksschule und Hauptschule in der Türkei absolviert. Die Mama nur Volksschule, die 5-jährige. Sie ist nicht zur Hauptschule gegangen, weil das damals im Dorf bei uns nicht so üblich war,

dass Frauen in die Schule gehen und ja, das war das Mindeste, also was sie hätte machen können, war die Volksschule, also ich kenn's nur von Erzählungen, ich kann nur das wiedergeben, was ich von Erzählungen kenne.

Ausbildung der Eltern 6 - Sibel

Sibel: Also mein Vater hat das BWL-Studium in Istanbul absolviert und ist dann, um sein Master zu machen, nach Frankfurt, also er ist fertiger BWL'er und meine Mutter hat nach der Hauptschule eine Ausbildung zur Arzthelferin angefangen und die hat sie aber leider aber abbrechen müssen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich die Fakten zur Berufs- und Bildungssituation der Eltern der befragten Studentinnen in einer Tabelle wie folgt darstellen.

Tab. 5: Ausbildung, Beruf der Eltern

Befragte	Vater			Mutter		
	Bildung T	Beruf T	Beruf Ö	Bildung T	Beruf T	Beruf Ö
Irem	Grundschule	Schneider	Verkäufer	Grundschule		Reinigung
Nisa	Grundschule	Schneider	Eigene Schneiderei	Grundschule		Schneiderin
Hülya	Grundschule		Isolierer	Grundschule und Nähkurs		Näherin
Asya	Grundschule		Hotelangestellter	Grundschule		Reinigung
Merve	Mittelschule		Zuerst Arbeiter in Gießerei, dann eigene Kfz-Werkstatt	Grundschule		Reinigung
Sibel	Universität		Taxiunternehmer	Grundschule Arzthelferin		Arbeiterin, Betriebsrätin, dann Familie

In der Zusammenschau wird ersichtlich, dass alle Eltern aus ihrer jeweiligen Bildungssituation das Beste machten und sich in Berufen in Österreich bzw. als Selbständiger (wenn auch nicht als Akademiker, wie ursprünglich gedacht) in Deutschland etablierten. Auch Sibels Mutter begnügte sich nicht mit ihrer familiären Rolle, die man für sie vorgesehen hatte, und fasste in der Arbeitswelt Fuß. Der Weg in die schulische Ausbildung zum Zeitpunkt ihrer Zuwanderung als Elfjährige und im Grunde bereits zweite Generation, (vgl. Migrationsgeschichte 6 - Sibel, S. 64) blieb ihr jedoch verwehrt.

2.4.4 Sozio-kulturelle Faktoren

2.4.4.1 Einschränkung bei schulischen Aktivitäten

Insgesamt gaben vier Befragte (IP1-Irem, IP4-Asya, IP5-Merve, IP6-Sibel) an, dass sie an schulischen Aktivitäten immer teilnehmen durften bzw. auch sollten. IP1-Irem gab als Grund noch zu Protokoll, dass die Eltern damit beabsichtigen, dass ihr Kind sich ein soziales Umfeld aufbaut und gleichzeitig die Aktivitäten in ihrer Schulgemeinschaft genießt. IP6-Sibel fügte noch hinzu, dass sie bei solchen Aktivitäten weder finanziell noch moralisch eingeschränkt wurde. IP4-Asya, IP5-Merve und IP6-Sibel führten Beispiele an, wie Schullandwochen, Wandertage, Schwimmen, Sportwochen etc., um ihre Aussage zu bekräftigen.

IP2-Nisa und IP3-Hülya hielten fest, dass sie an schulischen Aktivitäten, abgesehen von Tagesausflügen, nicht teilnehmen durften. Jedoch merkten sie an, dass das nur in der Volksschule und in der Hauptschule bzw. im Gymnasium Unterstufe der Fall war, danach setzten sie sich durch. Ebenfalls durchgesetzt hat sich die Befragte IP3-Hülya bei ihren kleineren Geschwistern.

Zitate aus den Interviews:

Schulaktivitäten 1 - Irem

Irem: Nein, überhaupt nicht, im Gegenteil. Meine Eltern wollten immer, dass ich mitmache und mich nicht ausgrenze bei solchen Aktivitäten. Ich wollte nie, also ich selber hab zum Beispiel bei einer Sportwoche gesagt, ich will da nicht mit, weil ich Sport nicht mag, nach wie vor, oder Schwimmen, weil das halt sportliche Aktivitäten waren, die mich nicht interessiert haben. Aber meine Eltern haben immer darauf bestanden, dass ich mitmache und ein soziales Umfeld habe und auch diese Sachen in meiner Schulgemeinschaft genieße.

Schulaktivitäten 2 - Nisa

Nisa: Ja, also in der, eh... ich verwechsel immer Handelsschule mit Volksschule, Volksschule durfte ich an Schullandwochen nicht teilnehmen. Mein Vater hat das damals nicht erlaubt wegen kulturellen Gründen, sonst wär ich getrennt von meinen Eltern gewesen, das hat er nicht gewollt (...).ja, in unsere Gesellschaft war das ja nicht üblich, dass türkische Mädchen zu Schullandwoche, also, fährt. Ich durfte nur halt schwimmen, an Ausflügen teilnehmen, ins Theater (...) Erst ab, also erst Handelsschule durfte ich zum ersten Mal weg, da war ich Zelten für drei Tage mit der Klasse in Burgenland, da hat er mir erlaubt wegzufahren, ja ich hab mich ein bisschen auch durchsetzen können.

Schulaktivitäten 3 - Hülya

Hülya: Also bei Tagesausflügen nicht, also Wandertage und Schwimmen, das war kein Problem, aber Schullandwochen, wo man eine Woche fort war von zu Hause oder bei Schikursen oder so, England- und Maltareisen, das war ein Problem, weil da hieß es bei mir zu Hause immer, was ist, wenn dir was zustößt, als wäre ich die Einzige dort (lachen) (...) Im Gymnasium hab ich's auf mich genommen, weil ich hab mir gedacht, ja ok, dann geh ich halt nicht mit, aber in der Handelsakademie hab ich mich dann durchgesetzt und da hab ich gesagt, geh bitte, was soll mir schon passieren, ich bin ja nicht die Einzige, die dort hingeht. Und in der Handelsakademie war's dann kein Problem und dort waren wir dann auf Sportwochen und auf Schikursen, man muss sich halt ein bisschen durchkämpfen. (lachen)

Schulaktivitäten 4 - Asya

Asya: Nein, niemals, halt, ich hab alle möglichen, ich war bei allen möglichen Veranstaltungen, hab ich teilgenommen, sei es Schullandwochen, Wandertage, Sportwochen, halt, ich hab bei allen teilgenommen.

Schulaktivitäten 5 - Merve

Merve: Nein, überhaupt nicht eingeschränkt. Ich war bei jeder Veranstaltung dabei, Schullandwochen, Eislaufen, Schwimmen, Skiwochen, Auslandswochen, war überall dabei.

Schulaktivitäten 6 - Sibel

Sibel: Nein, überhaupt nicht. Ich durfte bei allem mitmachen. Schullandwochen immer, eine Woche oder 10 Tage, wie lang das war, Wandertage, nein in Ausflügen und solchen Aktivitäten wurde ich überhaupt nicht, weder finanziell, noch jetzt moralisch noch irgendwas, ich durfte immer überall dabei sein.

Zusammenfassung

Die Aussagen der Studentinnen sind unspektakulär. Entgegen den landläufigen Klischees durften sie an allen schulischen Aktivitäten mitmachen. Drei von den Befragten war es bis zum Ende der Sekundarstufe I, also bis ins Alter von ca. 14/15 Jahren verwehrt, an den Schulaktivitäten außerhalb Wiens, die mit Übernachtungen einhergegangen wären, teilzunehmen. Den betroffenen Befragten selbst bereitete dieses (wie Nisa es ausdrückt) kulturelle Verbot keine zusätzlichen Belastungen.

2.4.4.2 Erziehung und soziales Leben

IP1-Irem, IP3-Hülya und IP5-Merve führten an, dass sie im Grunde genommen keine Probleme hatten, sich in der Schule anzupassen.

Als Beispiel teilte IP3-Hülya mit, dass sie zwar zu Hause kein Weihnachten gefeiert habe, aber sehr wohl in der Schule. Des Weiteren nannte auch IP5-Merve als Beispiel die Feiertage und meinte, dass sie an islamischen Feiertagen zu Hause bleiben durfte und den Stoff einfach nachgeholt habe.

IP4-Asya hielt als Antwort fest, dass sie sich ein Jahr lang im Gymnasium unterdrückt fühlte, aber ansonsten überhaupt keine Geheimnisse aus ihrem kulturellen Hintergrund machte.

IP6-Sibel erwähnte darüber hinaus die Einschränkung, dass sie normalerweise ab einer gewissen Uhrzeit zu Hause sein musste und nur bei ausgewählten Freundinnen übernachten durfte. IP2-Nisa erzählte, dass sie am Abend mit ihren Freundinnen nicht fortgehen durfte.

Zitate aus dem Interview:

Erziehung 1 - Irem

Irem: Nein, bei mir war nicht eine Schwierigkeit, aber aus einem simplen Grund, weil außer der Aufbaulehrgang, den ich besucht habe, also bis zum Aufbaulehrgang, also sprich Volksschule, Hauptschule, Polytechnischer Lehrgang und diese wirtschaftliche Fachschule, das waren so Multikultischulen, also da war die Zahl der Einheimischen sehr, sehr gering und der Ausländeranteil war viel, viel größer, deswegen hatte ich da gar keine Gegensätze zum Vergleichen. Aber dann im Aufbaulehrgang, also in der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe war wiederum die Inländerzahl sehr, sehr groß und die Ausländerzahl sehr gering, aber da hatt' ich dann auch keine Probleme mehr, also ich kann mich an keines erinnern, sag ma mal so.

Erziehung 2 - Nisa

Nisa: Religiös eher nicht, mit Religion hat das nicht viel zu tun, aber kulturell schon, also der kulturelle Hintergrund hat meine Erziehung schon gehindert in der Schule teilweise anzupassen, wie gesagt Schullandwochen.

Nisa: Nein, nein, nein, ich konnte mit meinen Schulkollegen nur zum Beispiel am Abend nicht fortgehen, das war das Einzige (...).

Erziehung 3 - Hülya

Hülya: Ehhh nein, also ich hatte nie Probleme mit der Anpassung, also das Einzige war halt, wir feiern kein Weihnachten zu Hause, das sieht man halt in der Schule, aber ich wurde nie ausgeschlossen so auf die Art, die Hülya feiert kein Weihnachten oder meine eigenen religiösen Feiertage, die wurden auch anerkannt, so: Ah die Hülya hat jetzt Bayram. Und also Probleme hatt' ich eigentlich nie damit, so anzupassen oder so, das war kein Problem.

Erziehung 4 - Asya

Asya: Naja, im Gymnasium hab ich mir, glaub ich, schwer getan, weil ich nur unter Österreichern war und einfach damals sehr scheu war und wirklich nicht mit sehr vielen Freundschaften geschlossen hab, ein schüchternes Mädchen, nicht sehr viel geredet, und ich glaub, ich hab mich einfach damals unterdrückt gefühlt, halt schulisches.

Asya: Erziehung eigentlich nicht, weil ich hab auch mit meiner Religion und mit meinem kulturellen Hintergrund überhaupt keine Geheimnisse daraus gemacht, das war für mich ganz offen und ich hab's auch meinen Freunden, hab das alles erklärt, das ich einfach ein Moslem bin, ein türkisches Mädchen (...).

Erziehung 5 - Merve

Merve: Nee, überhaupt nicht. Ich hatte keine Schwierigkeiten, zum Beispiel bei unseren islamischen Feiertagen hätte ich sogar zu Hause bleiben dürfen von der Schule aus, von meinen Eltern aus und sowieso an heimischen Feiertagen, Weihnachten oder Christi Himmelfahrt hat man eh sowieso Feiertage, wo man eh zu Hause ist, aber bei den islamischen Feiertagen hab ich sogar auch die islamischen Feiertage miterleben müssen. Ich hätte nur eine Entschuldigung an die Direktorin abgeben müssen, dass ich einen islamischen Feiertag an dem Tag, und deswegen dass ich entschuldigt bin von den Eltern aus und hab diesen Stoff einfach nachgeholt, das war überhaupt kein Problem.

Erziehung 6 - Sibel

Sibel: Naja, es war so, dadurch dass ich eben türkischer Herkunft bin, also Kultur und Religion, wie du schon bereits sagtest, ist schon so, dass ich nicht alles durfte, also ich durfte das, was im Rahmen von meinem Vater in Ordnung war. Mein Vater war eh sehr großzügig, also es war jetzt nicht so, dass ich ständig zu Hause eingesperrt war oder so oder wirklich gar nichts durfte, aber es gab gewisse Uhrzeiten, an denen ich einfach zu Hause sein musste, das war schon so, dass oft zum Beispiel die Leute noch länger weg waren oder länger draußen waren, und ich wollte unbedingt mit, aber ich wusste, nein, du musst nach Hause, ich hab's auch oft probiert und hab um Erlaubnis gefragt,

dann hieß immer, nein, du kommst schön nach Hause, oder wenn's darum ging, zum Beispiel abends mal eine Geburtstagsparty, die geht natürlich in dem Alter bis zehn, elf, zwölf Uhr. Und das war dann zum Beispiel so, ich hatte zwei fixe Freundinnen, zu denen ich dann durfte, aber davon musste ich auch schon drei, vier Wochen vorher um Erlaubnis fragen, musste dann mit, na, Papilein und schönen Spielchen und Augenzwinkern, dann und so, gut verhalten drei Wochen lang und so, musst ich dann um Erlaubnis fragen, es war dann auch kein Problem, er hat's, er hat mich dann einfach bisschen zappeln lassen, aber alles durfte ich nicht. Ich durfte nicht fortgehen, unbedingt, in Discos oder so und ein drauf machen. Ich durfte nicht bis morgens früh wegbleiben, ich durfte nur bei sehr, sehr gewählten Freundinnen übernachten und das wirklich zweimal im Jahr vielleicht. Aber zu uns durfte jeder kommen, das war meinen Eltern sowieso lieber, kommt's lieber zu uns, wir sehen, was ihr macht's quasi, aber halt Sibel darf nicht so gehen.

Zusammenfassung

Die Frage nach den Anpassungsschwierigkeiten wird mehrheitlich auf die schulische Anpassung bezogen. Sie machte den Befragten jedoch keine Probleme. Hülya, Asya und Merve bringen dabei das Thema der religiösen Feiertage des Islam ein. Sie meinen, dass das in den jeweiligen Schulen ganz unkompliziert gehandhabt wurde und es ihnen deshalb keine Probleme eingebracht hätte.

Asya assoziierte damit auch ihre Erfahrungen, die sie als einzige „ausländische“ Schülerin der ersten Gymnasiumsklasse besucht hatte. Damals, so erzählt sie, hatte sie sich sehr isoliert gefühlt. Auch Irem bringt die Frage der Mitschülerinnen in das Thema ein. Sie hatte, wie sie erzählt, keine Anpassungsschwierigkeiten, weil es in ihrer Schule viele Kinder mit Migrationshintergrund gab.

Nisa und Sibel beziehen die Frage auch auf das Privatleben. Beide erlebten Einschränkungen, die durch die Eltern bestimmt waren, aber nur Sibel bezieht dies explizit auf ihren kulturellen und religiösen Hintergrund.

Insgesamt stellte für die Befragten der kulturelle Hintergrund, der ihr Leben prägte, kein Hindernis in ihrer Schullaufbahn dar. Als tendenziell förderlich wurde die Vielfalt kultureller Hintergründe in einer Klasse empfunden.

2.4.4.3 Lebensereignisse

Auf die Frage, ob es familiäre Lebensereignisse gab, die zum Schulerfolg führten, machten die Interviewpartnerinnen individuelle Angaben.

IP1-Irem führte hier drei Lebensereignisse an. Das erste ist, dass ihre große Liebe in die Brüche gegangen war und sie sich deswegen auf die Schule konzentrierte. Als zweites Lebensereignis gab sie an, dass ihr Bruder Probleme verursacht habe. Sie bezeichnete ihn als „schwarzes Schaf“ in der Familie. Das dritte ist ebenfalls auf ihren Bruder bezogen und zwar, dass die Eltern sehr unglücklich über die Situation ihres Sohnes waren; daher versuchte sie durch schulische Leistungen ihre Eltern glücklich zu machen und fügte hinzu, dass sie schon immer mit dem Lernen ihre Probleme verdrängen konnte. Abschließend erwähnte die Befragte, dass die Schule immer der Ort war, an den sie zurückkehrte.

IP2-Nisa gab zu Protokoll, dass ihre Mutter seit längerer Zeit krank war und dass bei dieser Krankheit Motivation eine große Rolle spielte, daher wollte die Befragte ihre Mutter mit ihrem Schulerfolg glücklich machen.

IP3-Hülya ist die älteste Schwester in der Familie und hat daher Vorbildfunktion. Ihr Schulerfolg war von großer Bedeutung. Des Weiteren führte sie noch an, dass ihre Eltern immer wieder meinten, sie habe eine große Verantwortung sowohl für ihre Geschwister als auch für sich selbst.

IP4-Asya führte an, dass zu Hause oft Streit zwischen ihren Eltern geherrscht habe und dass diese Situation sie veranlasste, gut in der Schule zu sein.

Für IP5-Merve war ihre Krankheit das prägendste Lebensereignis; durch dieses Ereignis motivierte sie sich selbst im Leben weiterzukommen.

IP6-Sibel gab an, dass die Eltern sehr viel Zeit in ihren Schulerfolg investierten. Den Grund dafür sah sie in ihrer Behinderung am Arm, die ihr nicht erlaubte, einer händischen Tätigkeit in irgendeiner Firma nachzugehen.

Zitate aus den Interviews:

Lebensereignisse 1 - Irem

Irem: Ja schon, das Erste ist, wie ich auch schon vorhin erwähnt hab, dass meine erste Liebe in die Brüche gegangen ist und ich dadurch kein Ziel mehr hatte. Also ich hatte mein Ziel verloren, dass ich heiraten werde und somit hab

ich mich dann natürlich auf die Schule konzentriert, weil mir was Anderes ja nicht geblieben ist. Und das Zweite war mein, einer meiner Brüder gilt sozusagen als schwarzes Schaf in der Familie und hat immer Probleme bereitet, und das hat natürlich auch Einflüsse auf mich gehabt und ich konnte damals mit dem Lernen verdrängen. Das kann ich nach wie vor sehr gut, dass ich, wenn ich lerne, eine andere Sache vergesse und besser darüber hinwegkomme, das war das Zweite. Und das Dritte war wieder auf meinem Bruder bezogen, indirekt. Meine Eltern haben unter ihm sehr gelitten und eine schwierige Zeit durchgemacht und dann wollte ich, dass meine Eltern glücklich sind und wenn ich schulisch gut war und Erfolg hatte, dann waren meine Eltern glücklich. Und dieser Druck hat dann auf mir gelastet, jahrelang, nach wie vor. Ja, dadurch war die Schule eigentlich immer der Ort, an den ich zurückkehrte und geblieben bin bis heute noch, aus vielen privaten, eben kritischen Lebensereignissen.

Lebensereignisse 2 - Nisa

Nisa: Da meine Mutter krank war, wollte ich mit meinem Schulerfolg sie einfach glücklich machen und ihren Wunsch erfüllen. Bei ihrer Krankheit ist Motivation sehr wichtig und ich wollte damit sie motivieren und aufbauen.

Lebensereignisse 3 - Hülya

Hülya: (überlegt) Also da fällt ma eigentlich nichts ein, außer dass ich halt immer die Bessere sein musste, ich war nämlich die große Schwester und ich war so das Vorbild von meinen beiden Geschwistern, so: Hülya, du sei besser, du sei das Vorbild, damit die anderen beiden auch nachziehen, aber so, dass mir irgendwas Kritisches passiert wär, nichts.

Lebensereignisse 4 - Asya

Asya: Ja, halt, es gab sehr viele Streitigkeit zwischen der Familie, halt zwischen meinen Eltern, die vielleicht für mich sehr, halt diese Streitigkeiten haben dafür gesorgt, dass ich mich an die Schule festklammere und das war, glaub ich, prägend, dass ich zielstrebig war und etwas studieren wollte, halt was Besseres sein wollte. Ich wollte einfach besser sein. Ich hab mich damit getröstet, dass ich bessere Noten habe und dass ich erfolgreich bin. Das war mir einfach ein Trost, hab somit meine Probleme verdrängen können, die Probleme in der Familie.

Lebensereignisse 5 - Merve

Merve: Für mich war mein Krankheit halt das Prägendste, das war der Punkt, wo ich gesagt hab, Merve du stoppst nicht, du gibst jetzt nicht auf und jetzt geh weiter und mach das. Genau so hab ich es auch gemacht, also jeder andere

Mensch würde sagen, o Gott, ich bin krank, ich mag nicht, hätt' ein Tiefpunkt bis zum Gehtnichtmehr. Ich hab auch ein Tiefpunkt gehabt, es war ein Tumor, hallo, ich bin erst 17 gewesen zum ersten Mal, aber dann hat sich das gut mitgespielt, das war ok dann, war kein Problem. Das hat mich so richtig geprägt, so wie sie auch fragen.

Lebensereignisse 6 - Sibel

Sibel: Ja, also in meiner Leistung in der Schule speziell nicht, aber, also, ich hab eine Behinderung, die ist von Geburt an. Sie betrifft meinen Arm und deswegen war ich zum Beispiel im Sportunterricht sehr eingeschränkt, deswegen bin ich immer vor dem Sportunterricht davongelaufen, weil ich in meiner Bewegung durch die Behinderung eben eingeschränkt bin und emm, also wie gesagt, höchstens hat meine sportliche Leistung beeinträchtigt, aber ansonsten war ich in der Schule immer konstant relativ gut. Ich war halt ein durchschnittlich guter Schüler und dadurch hab ich aber auch natürlich sehr viel Aufmerksamkeit von zu Hause bekommen und so und man hat halt auch mich immer, mich anders behandelt, sagen wir so, ich hatte auch viel mit Gymnastik und viele Termine und viele Arztbesuche und so und deswegen haben meine Eltern sehr viel Zeit investiert und deswegen wollten sie auch immer, dass ich studier' zum Beispiel, darauf waren sie besessen, weil ich eben nichts, keine Handarbeit machen kann, also in irgendeiner Firma händisch tätig werden kann, und deswegen hat's mich in der Hinsicht schon beeinflusst, dass ich von zu Hause so viel Aufmerksamkeit hatte, aber nicht negativ.

Zusammenfassung

Bis auf Hülya berichten die Studentinnen von prägenden Erlebnissen in ihrem Leben, die unterschiedlich entweder direkt ihr Leben (Irem, Merve, Sibel) oder die Familie (Nisa, Asya) betrafen. Für sie hatte die Schule eine zentrale Bedeutung, da alle im Zusammenhang mit diesen Ereignissen erwähnen, dass sie ihnen Halt gab. Während die einen über das Lernen Ablenkungen von häuslichen oder persönlichen Problemen fanden (Merve, Nisa, Asya), bedeutete die Schule für die anderen, insbesondere Irem, auch eine Befreiung von häuslichem Druck.

2.4.4.4 Geschlechtsdifferenzierung seitens der Eltern in Bezug auf Bildung

Alle Befragten gaben zu Protokoll, dass die Eltern nicht nach Geschlechtern trennten, jedoch beziehen sich die Angaben nur auf die Ausbildung der Befragten, wie sie selbst immer wieder anmerken.

Zitate aus den Interviews:

Geschlechterdifferenzen 1 - Irem

Irem: Also nein. Ich muss sagen in Bezug auf Bildung sind meine Eltern nicht nach Geschlechtern gegangen. Aber nur in Bezug auf Bildung, also in anderen Angelegenheiten sehr wohl, aber wenn's um die Schule und um den Beruf und um die Bildung gegangen ist und um die Chancen der Bildung, haben meine Eltern wirklich nicht nach Geschlechtern getrennt und dadurch, dass meine Brüder ja auch keine Schule gemacht haben, haben sie ihre ganze Energie dann in mich gesteckt, damit ich diese Ausbildung schaffe.

Geschlechterdifferenzen 2 - Nisa

Nisa: Nein, überhaupt nicht, im Gegenteil, meine Eltern haben mich immer unterstützt, sowohl meine Schwester als auch mich, und wie gesagt, da meine Eltern selber nicht studieren konnten aus finanziellen Gründen, haben sie uns diese Möglichkeit gegeben. Sie haben alles getan, damit wir studieren.

Geschlechterdifferenzen 3 - Hülya

Hülya: Nein, überhaupt nicht. Also bis zu meinem zwölften Lebensjahr war ich ein Einzelkind, und da haben meine Eltern wirklich alles getan. Aber ich weiß schon, worauf Sie hinauswollen, bei mir war das ganz im Gegenteil, also Mädchen müssen zu Hause bleiben, Mädchen sollen nicht in die Schule, nein überhaupt nicht, im Gegenteil, ich wurde total unterstützt und gefördert, ehheh auch finanziell sehr, und ich werd's eigentlich jetzt noch immer in meinem Studium. Ich werd jetzt noch immer von meinen Eltern gefördert.

Geschlechterdifferenzen 4 - Asya

Asya: Nein, in meiner Familie nicht, halt wie gesagt, mir wurden keine Steine auf den Weg gelegt. Ich wurde unterstützt, mein Vater war auch stolz darauf, dass alle seine Töchter halt weitergemacht haben. Aber in meiner Umgebung hat ich schon Cousinen, die unterdrückt wurden, aber bei mir halt war's nicht der Fall. Wir wurden halt nicht eingeschränkt, das war auch kein Problem, dass wir weitermachten.

Geschlechterdifferenzen 5 - Merve

Merve: Also es war so, schauen Sie, bezüglich meiner Schullaufbahn wurden wir nie benachteiligt, also wir haben alle vier Geschwister die gleichen Rechte gehabt. Wenn mein Bruder studieren hätte wollen, hätte er es genau so dürfen, wie ich oder allgemein, alles was mit der Ausbildung zu tun hat. Wenn mit der Klasse Schwimmen oder Ausland wär, wir durften das immer, also wir waren wirklich gleichgestellt Männer und Frauen. Meine Eltern haben wirklich auch

darauf sehr geachtet und wollten uns alle fair behandeln und gleich behandeln und so. Aber es gibt andere Sachen, so familiäre Sachen, oder natürlich kommen meine Eltern aus dem Dorf und mit 18 hab ich auch nicht sagen können, pass einmal auf Mama, ich geh jetzt fort und bin morgen Früh wieder da, das ging natürlich nicht, wobei mein Bruder es machen hätte können. Er hätte es können, Mama ich bin fort, bin halt morgen in der Früh wieder da. Das geht bei uns bei den Frauen leider nicht, aber schulisch, bei der schulischen Laufbahn, da haben wir wirklich alle die gleichen Bedingungen gehabt.

Geschlechterdifferenzen 6 - Sibel

Sibel: Nein, überhaupt nicht, im Gegenteil. In punkto Ausbildung wurde ich immer gefördert, deswegen durfte ich ja auch alles in der Schule mitmachen, also ich sollte sogar, weil die Schule mir Spaß machen sollte und weil ich weiter machen sollte, also in der Schule wurde ich immer gefördert, aber privat zum Beispiel, wenn ich jetzt merke mein Bruder ist zwanzig, was er alles darf mit zwanzig und ich definitiv nicht durfte, denk ich mir schon, das ist benachteiligt, nur das denkt man halt im Nachhinein, aber das ist jetzt nicht so schlimm.

Sibel: Na ja, mein Vater, ich hab ihn ja oft darauf angesprochen, ich hab ja immer gesagt, du bist ja so ein super Daddy halt, warum durfte ich das nicht. Mein Vater sagt immer als Antwort: Na ja, beim ersten Kind ist man nicht so schlau, wie beim zweiten, die Fehler die man beim ersten Kind gemacht hat, die macht man beim zweiten nicht mehr. Aber, mmm Dings, im Nachhinein denkst du dir halt, ja, war schon blöd irgendwie.

Zusammenfassung

Die Antworten der Befragten sind durchwegs kurz und bündig. Keine empfand in ihrer Schulbildung eine geschlechtsspezifische Benachteiligung. Asya, Merve und Sibel schränken dies explizit auf entweder ihre Person (Asya) oder auf die schulische Situation (Merve, Sibel) ein. Asya erwähnt ihre Beobachtung, dass es Cousinen gab, deren Eltern eine andere Haltung einnahmen. Merve und Sibel bringen ihre eingeschränkte Freizeitgestaltung ein, bei der sie sich gegenüber ihren Brüdern benachteiligt fühlten.

2.4.5 Sprachverhältnisse

2.4.5.1 Deutschkenntnisse der Eltern

Zu den Deutschkenntnissen der Eltern gaben fünf Befragte an, dass sie die deutsche Sprache begrenzt sprechen und verstehen. Außerdem fügten sie hinzu, dass die Eltern bei den Arztbesuchen und Amtswegen ihre Hilfe benötigten,

um sich einwandfrei verständigen zu können. Allerdings teilte IP5-Merve mit, dass ausschließlich die Mutter ihre Hilfe brauchte. Indessen gab IP6-Sibel an, dass ihre Eltern die deutsche Sprache sehr gut beherrschten.

Die Antworten auf die Frage, wo die Eltern die deutsche Sprache erlernt hatten, waren: in der Arbeit, von der Umgebung oder in einem Deutschkurs.

Zitate aus den Interviews:

Deutschkenntnisse 1 - Irem

Irem: Na ja, sie verstehen die deutsche Sprache. Sie sprechen die deutsche Sprache mittelmäßig bis schlecht, gerade, dass sie sagen können, was sie wollen und was sie denken. In Schrift können sie es gar nicht, schreiben können sie nicht auf Deutsch. Ja schlecht, sagen wir mal, schlecht, verstehen eher besser als sprechen. Das hat mich insoweit beeinflusst, dass ich nach wie vor Arztbesuch tätigen muss, um zu übersetzen, Briefe übersetzen muss, alles Mögliche, was die ganzen Bürokratiegeschichten sind. Also ganz ein aktuelles Beispiel, ich muss morgen mit meiner Mutter impfen gehen, weil sie diesen Antrag dort nicht ausfüllen kann. Ganz aktuell jetzt, was mir einfällt.

Deutschkenntnisse 2 Nisa

Nisa: Aaa, sie verstehen zwar, sprechen mittelmäßig. Sie haben mich in der Schule nicht wirklich helfen können, bei jedem Arztbesuch ist meine Schwester mitgegangen, also bevor sie geheiratet hat, dann hab ich die Posten übernehmen müssen. Die Amtswege hat sie damals, also meine Schwester, erledigen müssen und jetzt bin ich auch dafür zuständig, auch für die schriftlichen Korrespondenz und so.

Deutschkenntnisse 3 Hülya

Hülya: Meine Eltern sprechen und verstehen grundsätzlich schon. Sie tun sich aber ziemlich schwer, weil sie hier kaum Kurse besucht haben. Mein Vater spricht (stottern), ich sag's jetzt einmal unter Anführungszeichen, ein Baustellendeutsch, ziemlich gut kann er nicht schreiben, aber er kann sich sehr gut verständigen, er versteht auch Vieles, aber wenn's dann zum Beispiel so um Behörden geht oder sonst irgendetwas, da tut er sich schwer, weil er manchmal Zusammenhänge nicht versteht und da setzt er manchmal aus und kommt dann halt nicht zurecht. Und deshalb geh ich dann meistens mit, wenn sie zur Behörde müssen oder wenn irgendetwas zum Ausfüllen ist oder wenn ein Brief gekommen ist, dann les' ich ihn mir durch und übersetz' das dann für sie.

Deutschkenntnisse 4 - Asya

Asya: Ja halt, meine Mutter hat mehrere halt Deutschkurse besucht vom Arbeitsmarktservice oder auch so Frauenvereine für Migranten, dort hat sie auch in ihrer Jugend, als sie herkam, ein Deutschkurs besucht. Mein Vater hatte überhaupt kein Deutschkurs besucht, der hat die Sprache einfach in der Arbeit von Arbeitskollegen gelernt, aber sie sprechen schon, wie gesagt, begrenzt, aber verstehen und sprechen, halt Alltagssprache können sie.

Deutschkenntnisse 5 - Merve

Merve: Also das ist so, der Papa spricht und versteht's auch, aber nicht perfekt, so wie ich spreche, in Wort und Schrift. In Grammatik kennt er sich nicht so gut aus natürlich, aber verstehen, er kann durchaus mit jedem anderen (...) Er geht allein zum Arzt, er kann sich gut kommunizieren. Bei der Mama ist es ein bisschen anders. Die Mama versteht das meiste, also, sie glaubt es zu verstehen, manche Sachen versteht sie auch nicht (lachen), aber sie kann sich leider nicht ausdrücken, also es war schon immer so, dass wir mit der Mama mitgegangen sind, wenn's Arztbesuche waren oder beamtliche Wege, behördliche Wege.

Deutschkenntnisse 6 - Sibel

Sibel: Ja, ja, sehr gut. Also meine Eltern haben alles auch selbständig erledigen können. Ich mm-, wie sehr ich mit meinem Vater zu Hause auch Türkisch sprechen musste, in Anführungsstrichen, natürlich wie sehr er Wert darauf gelegt, dass mein Türkisch gut sich ausprägt eben, war's aber trotzdem so, wenn wir zusammen draußen waren, zum Beispiel, mein Vater konnte sich selbst verständigen, hatte überhaupt keine Probleme, meine Mutter sowieso nicht, weil sie eben auch Schule und so dort gemacht hat, aber bei meinem Vater war das genauso, also überhaupt kein Problem, sie verstehen beide die deutsche Sprache sehr gut.

Zusammenfassung

Alle Befragten berichten, dass ihre Eltern soweit Deutsch konnten, dass sie den Alltag bewältigten. Vier Studentinnen (Irem, Nisa, Hülya, Merve) führen auch an, dass sie den Eltern bei Kontakten, die sich in anderen Zusammenhängen als denen des täglichen Lebens oder der Arbeit ergaben, z.B. bei Arztbesuchen, Behördenwegen und schriftlichen Erledigungen als Übersetzerinnen zur Seite standen bzw. auch noch zum Zeitpunkt der Interviews stehen. Besonders gut Deutsch kann Sibels Mutter, die bereits als Jugendliche nach Deutschland gekommen war und zunächst nur innerfamiliäre Aufgaben wahrgenommen hatte. Nur eine Studentin (Asya) berichtet, dass ihre Mutter

Kurse besucht hatte. Mehrheitlich zeigt sich also ein Bild, dass es in den elterlichen Familien trotz eigener Deutschkenntnisse den Kindern oblag, so etwas wie ein Bindeglied zu sein, zwischen dem familiären, alltäglichen Leben und dem „übrigen“ gesellschaftlichen Leben. Umgekehrt wird deutlich, dass eine gute Integration der Kinder, insbesondere auch der Töchter, in die Aufnahmegesellschaft einen Vorteil in ihrem eigenen Leben brachte.

2.4.5.2 Sprachgebrauch zu Hause

Fünf Befragte gaben an, dass sie grundsätzlich mit ihren Eltern nur Türkisch sprachen, während sich mit den Geschwistern ein Gemisch aus Türkisch und Deutsch ergab. Lediglich IP6-Sibel führte an, dass sie mit ihrer Mutter auch auf Deutsch kommunizierte, insbesondere wenn sie miteinander stritten. Mit ihrem Vater sprach sie ausschließlich Türkisch.

Bis auf eine Befragte (IP1-Irem), die mit ihren Brüdern prinzipiell nur Deutsch sprach, sprachen alle anderen Befragten mit ihren Geschwistern eine gemischte Sprache aus Deutsch und Türkisch.

Zitate aus den Interviews:

Sprachgebrauch 1 - Irem

Irem: Das ist jetzt so, meine Geschwister, meine Brüder und ich sprechen untereinander Deutsch, weil meine Brüder nicht so gut Türkisch können und wir alle drei, also meine zwei Brüder und ich, sprechen mit meinen Eltern Türkisch, weil meine Eltern nicht so gut Deutsch können. Also das ist dann, automatisch wird das dann umgewechselt, die Sprache.

Sprachgebrauch 2 - Nisa

Nisa: Mit meiner Schwester hab ich sowohl Deutsch als auch Türkisch gesprochen und mit meinen Eltern hab ich nur Türkisch gesprochen.

Sprachgebrauch 3 - Hülya

Hülya: Eh Deutsch und Türkisch, weil meine Eltern, die beherrschen die deutsche Sprache nicht so gut. Früher haben wir grundsätzlich nur Türkisch gesprochen, später hab ich dann angefangen, mit meinen Geschwistern Deutsch zu reden, damit sie dann auch Deutsch verstehen, wenn sie im Kindergarten oder im Hort gesprochen wird oder in der Schule. Mit meinen Eltern sprechen wir grundsätzlich nur Türkisch.

Sprachgebrauch 4 - Asya

Asya: Zu Hause halt habe ich mit meinen Eltern nur Türkisch gesprochen und mit den Geschwistern Türkisch und Deutsch, abwechselnd, halt mit den Eltern konnte ich nur Türkisch reden, weil sie auch nicht sehr viel Deutsch können, halt begrenzter Wortschatz und auf Türkisch ist einfach die Kommunikation viel einfacher.

Sprachgebrauch 5 - Merve

Merve: Es ist so, es ist weiterhin so, dass wir mit den Eltern nur Türkisch sprechen, da meine Mutter nicht so gut Deutsch versteht, sie versteht schon, aber sie spricht halt gerne Türkisch, mit dem Papa auch und Geschwister untereinander, das ist so gemischt, Deutsch-Türkisch, aber eher wenn wir halt Türkisch sprechen, wenn wir uns nicht mehr auskennen, dass wir halt auf Deutsch umsteigen, also es wird kunterbunt gesprochen unter den Geschwistern, aber zu den Eltern passen wir auf, dass wir nur Türkisch sprechen, weil sie das besser verstehen.

Sprachgebrauch 6 - Sibel

Sibel: Ja, also mein Vater wollte das so haben, also ich hab, bis ich drei Jahre alt war, sowieso nur Türkisch gesprochen und dann bin ich in den Kindergarten gekommen. Mit drei dort hab ich dann das Deutsch gelernt, aber ich hab dann auch gemerkt, ich kann zu Hause das Deutsch nicht weiterführen, also mein Vater hat dann so Sachen abgezogen, wie zum Beispiel, wenn ich Deutsch mit ihm geredet hab, was ja ein kleines Kind normalerweise tut, hat er gesagt, ich versteh dich nicht, du musst mit mir Türkisch reden, und so hat sich das dann eingerichtet, eben, dass ich mit meinem Vater, gerade mit meinem Vater, nur Türkisch gesprochen hab und mit der Mama dann schon zwischen drinnen, wenn wir mal gestritten haben oder so, dass ich dann schon ins Deutsche runter bin. Sie war da jetzt nicht so streng wie mein Vater. Und mit meinem Bruder, ja, da hab ich zumeist Deutsch gesprochen. Aber wenn Besuch da war, wenn Verwandte da waren oder auch wenn ich mit meinem Vater nur so zusammen war, wir haben ausschließlich nur Türkisch gesprochen. Mein Vater wollte auch, dass ich regelmäßig Nachrichten schau auf Türkisch und dass ich Zeitung lese und so, also Türkisch war die Hauptsprache bei uns zu Hause.

Zusammenfassung

In allen Familien waren es die Väter, die darauf achteten, dass ihre Töchter Türkisch mit ihnen sprachen. Sie zogen damit einerseits sprachlich eine Grenze zwischen ihrer Familie und der übrigen Gesellschaft, der alle folgten, zumindest solange der Vater anwesend war. Auch hier bildet Sibel erwartungsgemäß eine

Ausnahme, die mit ihrer Mutter auch Deutsch sprach, insbesondere in emotional gefärbten Auseinandersetzungen.

Alle Studentinnen berichten auch, dass sie sich mit ihren Geschwistern in beiden Sprachen bzw. in einem Gemisch aus beiden Sprachen unterhielten, insbesondere dann, wenn sie als nächste Generation die Muttersprache der Eltern nicht mehr so gut beherrschten.

2.4.5.3 Förderung der Muttersprache

Alle Befragten gaben an, dass die Eltern sie in der Muttersprache förderten, indem sie Zeitungsartikel, Geschichts- und literarische Bücher zur Verfügung stellten, Rätsel lösten und Märchen vorgelesen bekamen. Erwähnt wurde auch, dass für einen Satellitenanschluss gesorgt wurde, um Programme in Türkisch zu sehen. Davor mussten sich die Familien türkische Videokassetten ausborgen. Außerdem wurde stets auf einen ordentlichen Ausdruck geachtet. Bei der Befragung fiel auf, dass drei Befragte angaben, dass sie von ihren Vätern gefördert wurden, während eine Befragte angab, dass dies die Mutter übernommen habe.

Zitate:

Muttersprache 1 - Irem

Irem: Meine Mutter hat jeden Samstag mit mir zwei Stunden die türkische Sprache und die türkische Geschichte gelernt. Da waren drinnen, also musste ich Zeitungsartikel lesen und Geschichtsbücher lesen, schreiben, schön schreiben und richtig schreiben, also da hat mich meine Mutter sehr gefördert. Und beide Elternteile haben auf einen ordentlichen Ausdruck stets geachtet, und damit mein ich, es gibt ja im Türkischen verschiedenste Dialekte und Mundarten und meine Eltern, obwohl sie selber diese Mundart auch beherrschen, wollten immer, dass ich ein reines Türkisch spreche und darauf wurde auch sehr, sehr geachtet in meiner Familie.

Muttersprache 2 - Nisa

Nisa: Mein Vater hat regelmäßig türkische Zeitungen nach Hause gebracht. Ja, aaa, wir haben gemeinsam die Zeitungen auch gelesen. Falls ich das Wort nicht gekannt habe, hat er mir das erklärt, falls ich auch den Text nicht verstanden hab, hat er mir es aufgeklärt. Er hat das Ganze getan, damit ich mit der türkischen Sprache konfrontiert bin und meine Muttersprache nicht verlerne. Er

wollt auch immer, dass ich mein Wortschatz erweitere. Ich hab auch Rätseln gelöst und viele türkische literarische Bücher von bekannten Schriftstellern gelesen. Ende 90er hat mein Vater Satelliten gekauft, damit wir die Nachrichten, türkische Nachrichten und türkische Programme sehen konnten. Ja, bevor mein Vater Satelliten besorgt hat, haben wir immer türkische Videos ausborgt, das war auch eine große Hilfe.

Muttersprache 3 - Hülya

Hülya: In der Muttersprache, also wir hatten türkische Kanäle und wir borgten uns immer türkische Videokassetten aus, weil wir im ägäischen Bereich, da spricht man einen sehr starken Dialekt und deshalb wollten sie natürlich, dass ich quasi unter Anführungszeichen wieder das ordentliche Türkisch auch lerne, durch die türkischen Kanäle, indem wir uns Nachrichten ansehen oder durch die türkischen Videokassetten, ja.

Hülya: Also ich bekomme immer das Kommentar, dass ich gut Türkisch spreche, im Gegensatz zu anderen, zum Beispiel im - verglichen zu die Jugendlichen in Deutschland, weil ich hab nämlich Verwandte in Deutschland und die sprechen kaum türkisch wirklich, die sprechen so ein Türkisch-Deutsch gemischt, und von daher kann ich schon sagen, dass ich gut Türkisch spreche.

Muttersprache 4 - Asya

Asya: Gefördert ja, wir hatten, schon seit ich mich erinnern kann, ein Satellitenanschluss und später auch einen Kabelanschluss und halt, Türkisch konnte ich immer fernsehen, Zeichentrickfilme alles Mögliche war auf Türkisch. Wir hatten auch sehr viele türkische Videokassetten und meine Mutter, halt mit meiner Mutter haben wir sehr viel Türkisch geredet, gesungen, Rätseln gelöst. Sie hat uns sehr viel Märchen erzählt, und mit meinem Vater, eigentlich halt so schulisch, haben wir nicht sehr viel geredet, einfach nur einfache Kommunikationen am Abend.

Muttersprache 5 - Merve

Merve: Ja, haben sie. Wie gesagt, die Mama hat nur Türkisch mit uns gesprochen, und beim Papa war's so, also, nur mit dem Sprechen lernst du die Sprache natürlich nicht und ganz anderes Grammatik, das ist viel schwieriger und so. Das war so sonntags immer, da kann ich mich sehr gut erinnern, dass der Papa türkische Zeitung kaufen gegangen ist und dann nach dem Frühstück hingesetzt und vor allem ich und meine jüngere Schwester, und wir haben angefangen gemeinsam zu lesen, also versucht die türkische Sprache, was heißt das, was ist dies und was macht der und was verstehst du aus dem? Er hat sich schon bemüht und wenn wir falsch gesprochen haben immer ausgebessert, wenn wir den Satzbau falsch gebildet haben, nein, das wird

nicht so gebildet, sondern man sagt das zuerst, also er war sehr rücksichtsvoll in dieser Hinsicht.

Muttersprache 6 - Sibel

Sibel: Ja, absolut, das hatt' ich ja bereits erwähnt, also wir durften zu Hause nur Türkisch reden. Mein Vater hat mich ausgebessert, wenn ich etwas falsch gesprochen hab, ständig. Er wollte, dass ich jeden Sonntag die türkische Zeitung lese, er wollte, dass ich türkisches Fernsehen schaue. Und am Anfang war das so, ich hab's halt geschaut. Das war's, also schön. Und dann hat er mich halt darüber gefragt, wenn er dann gemerkt hat (husten), dass ich nichts verstanden hab, dann hat er dann geschimpft mit mir, warum ich nicht nachfrage, wenn ich's nicht versteh und ob ich dann überhaupt weiß, was da erzählt wird oder was da steht in der Zeitung und so. So hat sich das bei mir eingebürgert, das ist nach wie vor so, dass wir zum Beispiel heute noch da sitzen und ich versteh etwas nicht, es gibt ja Millionen von Wörter, die ich nicht versteh, so formale Sachen oder alttürkisch oder so, die ich nicht versteh, da frag ich heute noch, da freut sich jedes Mal mein Vater, wenn er mir was erzählen kann darüber und ich freu mich, weil's mich wirklich interessiert, so hat sich das eingebürgert.

Zusammenfassung

In den Herkunftsfamilien der Studentinnen ist die Unterstützung im Erlernen der elterlichen Muttersprache beiden Eltern ein Anliegen. Ihre Hilfsmittel dazu sind Printmedien und das Fernsehen. Allerdings hatte keine der Studentinnen die Gelegenheit, ihre Türkischkenntnisse in schulischer Form wirklich zu festigen. Aber der Vater von Sibel brachte ihr zum Beispiel bei, nach Wörtern und Ausdrücken, die sie nicht verstand, zu fragen. Dies führte zu einem erweiterten Wortschatz. Irem und Hülya bringen einen interessanten Punkt in das Gespräch ein, nämlich den Unterschied zwischen dem gesprochenen Dialekt der Eltern und der türkischen Hochsprache, wenn sie erzählen, dass ihre Eltern darauf bedacht waren, dass sie die türkische Hochsprache erlernten. Außerdem kann aufgrund aller Aussagen der Befragten davon ausgegangen werden, dass auch sie über den Konsum der Medien mit der türkischen Hochsprache in Berührung kamen.

2.4.5.4 Kindergartenbesuch

Zu der Frage nach einem Kindergartenbesuch gaben alle Befragten an, in den Kindergarten gegangen zu sein. Allerdings verbrachte IP4-Asya bloß drei Monate in einem Kindergarten, während drei Befragte, IP1-Irem, IP3-Hülya und IP6-Sibel angaben, dass sie drei Jahre den Kindergarten besuchten. IP2-Nisa teilte mit, dass sie zwei Jahre in einem Kindergarten war, und IP5-Merve führte an, dass sie vor dem Schuleintritt ein Jahr einen privaten Kindergarten besucht habe.

Auf die Frage, aus welchen Gründen die Eltern sie in den Kindergarten geschickt hatten, führten fünf Befragte an, um die deutsche Sprache zu erlernen, und drei der Befragten fügten hinzu, dass die Eltern keine Zeit hatten, da sie berufstätig waren. Lediglich IP5-Merve gab an, dass sie den Kindergarten bloß zur Beruhigung ihrer kleinen Schwester, die im Kindergarten immer weinte, besucht habe. Auf die Frage, was ihnen der Kindergarten im Nachhinein gebracht habe, wurden folgende Antworten gegeben: Beginn der deutschsprachigen Karriere, Erlernen der gesellschaftlichen Regeln, Begegnung mit österreichischen Kindern und Umgang mit Gleichaltrigen, Integration sowie erste Freunde. Allein IP5-Merve nannte als Antwort, dass ihr der Kindergarten wahrscheinlich nicht viel gebracht habe, da der Kindergartenbesuch einfach zu kurz war.

Abgesehen von IP5-Merve, die vom Kindergarten nicht viel berichten konnte, gaben alle anderen Befragten an, dass sie die Zeit im Kindergarten sehr genossen.

Zitate aus den Interviews:

Kindergarten 1 - Irem

Irem: Also der erste Grund war natürlich vor allem, weil beide berufstätig waren. Und der zweite Grund war, also meine Brüder konnten ja keinen Kindergarten besuchen aus finanziellen Gründen, bei mir hatten sie das schon irgendwie, also die finanzielle Lage hatte sich schon etwas gebessert, dass sie sich einen Kindergarten haben leisten können. Und sie wollten auch, dass ich die deutsche Sprache auch dann richtig lerne und auch Umgang habe mit inländischen Kindern und auch Spielpartner habe, weil man ist ja doch ein Kind und so kann man auch spielen und durch das Spielen lernt man auch die Sprache und auch den Umgang und auch den europäischen Umgang, den man vielleicht zu Hause nicht hat, ja, Regeln gesellschaftliche Regeln werden von dem Kindergarten einem beigebracht.

Irem: Ich hab die Sprache gelernt und ich hab, wie gesagt, gesellschaftliche Regeln gelernt, die manchmal nicht eins sind mit unseren, also mit den türkischen Regeln und Gesellschaftsnormen und man braucht aber die österreichischen, wenn man überleben will in Österreich, und deswegen war das ein Vorteil, dass ich den Kindergarten besucht habe.

Kindergarten 2 - Nisa

Nisa: Wie gesagt, damals waren beide berufstätig, das war mal der eine Grund, und der andere Grund ist, dass ich die deutsche Sprache beherrschen sollte, also sie wollten, dass ich Deutsch spreche.

Nisa: Ich war zum ersten Mal mit kleinen Kindern, auch mit österreichischen Kindern, konfrontiert, auch mit Inländern, und da alle nett zu mir waren und ich hab mich nie fremd gefühlt und meine Kindergartenante war auch sehr lieb, ja sie hat auch mich gekümmert, also ich hab überhaupt kein Problem gehabt. Ich hab mich anpassen können.

Kindergarten 3 - Hülya

Hülya: Also, ich hab angefangen mit drei Jahren in den Kindergarten zu gehen bis ich sechs war.

Kindergarten 4 - Asya

Asya: Ja, ich hab eigentlich den Kindergarten drei Monate besucht und das nur, weil meine jüngere Schwester sehr viel geweint hat, und sie hat sich sehr schwer getan und sie war einfach nicht zu beruhigen. Also hat die Tante vorgeschlagen, dass ich auch die drei Monate bis zum halt Semesterschluss Kindergarten verbringe, damit sie sich eingewöhnt.

Kindergarten 5 - Merve

Merve: Das war kurz vor mein Eintritt, also vor mein Schuleintritt, das ein Jahr vor meiner Volksschule, weil da sie, Mama, nicht so gut Deutsch konnte, haben wir automatisch zu Hause nur Türkisch gesprochen und die Eltern, also beide haben gedacht, dass ich nicht bereit wär für die erste Volksschule, für die erste Klasse. Und da haben sie gemeint, dass ich ein Jahr in ein Privatkindergarten geh, damit ich die deutsche Sprache ein bisschen beherrsche, dass ich da halt nicht sehr bloß da steh, dass ich mich integrieren kann in die Gruppe, das war auch der einzige Grund, warum ich in den Kindergarten ging. Es war auch wunderschön, es war wirklich ein Erlebnis für mich, es war sehr, sehr schön.

Kindergarten 6 - Sibel

Sibel: Das war damals so bei uns, also auch die Nachbarkinder und so, die gingen alle in den Kindergarten. Für meine Eltern war das auch klar, dass ich auch Deutsch lernen muss, bevor ich zur Schule anfangen, und mm, ja, ich glaub, sie fanden das einfach richtig, dass ich in den Kindergarten gehe und deswegen, ja.

Sibel: Also, der Kindergarten war erst mal der Hauptmeilenstein in meiner deutschsprachigen Karriere, weil, emm, Deutsch hab ich im Kindergarten gelernt. Meine ersten Freunde hab ich im Kindergarten gefunden. Ich bin mit diesen Freunden auch in die Grundschule gegangen, also das war ein riesengroßer Vorteil, weil ich dann in der Schule überhaupt nicht, emmm, irgendwie mir fremd vorgekommen bin oder mich neu anfreunden musste, wir waren fünf Leute in einer Gruppe, die dann in dieselbe Klasse gekommen sind, es war wunderbar und, ammm, ja, es hat Spaß gemacht in den Kindergarten zu gehen, also es war schon schön (...), Sozialisierung (lachen).

Zusammenfassung

Während Asya nur einen dreimonatigen Kindergartenaufenthalt hatte, erlebten alle anderen Befragten einen längeren Besuch im Kindergarten. Sie schildern die Zeit des Besuchs als spannend und anregend. Die Aussagen stimmen insofern überein, als der Besuch des Kindergartens als erster Schritt in die österreichische bzw. deutsche Gesellschaft erlebt wurde, der - im Nachhinein gesehen - einen guten Grundstein für die weitere Schullaufbahn legte. Andererseits zeigt jedoch das Beispiel von Asya, dass auch ein sehr kurzer Kindergartenbesuch kein Hindernis für eine erfolgreiche Schulkarriere sein muss. Ein möglicher positiver Faktor, der den Grundstein dafür legte, könnte im elterlichen Differenzieren zwischen der gesprochenen Sprache und der Verkehrssprache liegen, wodurch ein frühes Sprachbewusstsein geschaffen wurde. Auch Irem, die zwar in ihrer Schulkarriere einige „Umwege“ machte, bis sie schließlich doch den Weg zur höheren Bildung einschlagen konnte, dennoch aber keine Klassenwiederholungen aufweist (vgl. Tabelle 4, S. 50), erzählt, dass ihre Eltern auf das Erlernen der türkischen Hochsprache Wert legten und damit ebenfalls ein Sprachbewusstsein festigten. Aus den Interviews geht somit also hervor, dass sowohl die sprachliche Erziehung als auch der Kindergartenbesuch positive Faktoren für die spätere Entwicklung sein können.

2.4.5.5 Schuleintritt

Zum Schuleintritt berichteten drei Befragte (IP1-Irem, IP3-Hülya, IP6-Sibel), dass die Eltern und sie selbst sehr aufgeregt waren. Außerdem gaben sie an, dass sie für den ersten Schultag eine riesige Schultüte bekamen. IP3-Hülya führte an, dass sich die Mutter über den Schuleintritt gründlich informiert habe, während IP1-Irem meinte, dass sie nicht vergessen könne, dass sie von ihrer Mutter ein wunderschönes rosa Kleid für den ersten Schultag bekommen hatte. IP3-Hülya und IP6-Sibel erzählten, dass sie noch Fotos von dieser Zeit hätten. Insgesamt sagten alle drei Interviewpersonen aus, dass sie sich sehr wohl fühlten.

IP2-Nisa erzählte, dass sie am Anfang ihrer Schulzeit Integrationsprobleme gehabt habe, die sich aber mit der Zeit lösten, indem sie offener wurde.

IP5-Merve gab an, dass ihr die mangelnden Deutschkenntnisse zu schaffen machten, wobei sich das ebenfalls im Laufe der Zeit legte, da die Mutter sich darum bemühte, dass sie mit österreichischen Kindern in Kontakt komme.

IP4-Asya gab als einzige Interviewte an, dass sie ein Jahr zurückgestellt wurde und die Vorschulklasse besuchte. Als Grund führte sie an, dass sie beim Direktor einem Test unterzogen worden war, bei dem sie Bastelstücke zusammenstellen musste. Einen weiteren Grund sah sie darin, dass diese Zurückstellung vielleicht auch wegen der mangelnden Deutschkenntnisse erfolgt sei. Jedoch ergänzte sie, dass sich die Deutschkenntnisse während ihrer Schullaufbahn schließlich verbesserten.

Zitate aus den Interviews:

Schuleintritt 1 - Irem

Irem: Mein Schuleintritt war mit einer großen Motivation, mit einer Vormotivation geprägt, weil ich eine Riesentüte bekommen hab, mit Süßigkeiten. Und das kann ich nicht vergessen. Und meine Mutter hat mir damals ein wunderschönes rosenes Kleid gekauft mit rosa Schuhen, also sie hat sich sehr gefreut und sie hat mich dadurch auch sehr motiviert. Der erste Schultag war auch ganz ok und auch das erste Jahr war in Ordnung. Meine Klassenlehrerin war sehr sympathisch und ich hatte auch gleich eine Freundin gleich am ersten Schultag schon kennengelernt dort. Ja, also, das war ganz ok.

Schuleintritt 2 - Nisa

Nisa: Ja, am Anfang war ich die einzige Ausländerin in der Klasse und da hab ich mich schon einsam gefühlt. Aaa, früher war ich sehr scheu und sehr leise in der Schule, erst in der zweiten Klasse haben wir eine Türkin noch dazu bekommen, mit der hab ich mich sehr gut verstanden. Ja, im Laufe der Zeit hab ich mich integrieren können und ich bin immer mehr offener geworden und hatt' ich, hatten wir zwei Repetenten bekommen, die Julia und die Beatrice, sie waren auch meine beste Freundinnen damals. Wir haben uns auch gut verstanden. Für mich war die Volksschulzeit die schönste Schulzeit. Mein Klassenvorstand, die Frau Irmgard Regner, war auch eine sehr nette Persönlichkeit, die mich bei jeder Sache unterstützt hat.

Schuleintritt 3 - Hülya

Hülya: Ja, also, das war natürlich total aufregend. Ich hab sogar noch Fotos davon (Lachen), so mit Schultasche und Schultüte und so. Ehh, ich war damals ein Einzelkind und für meine Eltern war's natürlich auch aufregend, weil ich ja die erste Tochter war, und meine Eltern, die haben sich informiert, vor allem meine Mutter, eh hh, bei den Arbeitskollegen, so beim Palmers, was braucht meine Tochter, was ist eine Schultüte. Sie hat's zwar oft gesehen, aber sie wusste natürlich nicht, was man zum Beispiel in die Schultüte hineingibt, ob die jetzt leer ist oder ob man die jetzt einfach so mitnimmt. Und sie wurde dann quasi dort bei der Arbeit, also in der Arbeit aufgeklärt, ja da muss man Süßigkeiten hineingeben und vielleicht, dass man am Schulanfang der Lehrerin noch eine Blume mitnimmt oder so. (Lachen)

Schuleintritt 4 - Asya

Asya: Ich kann mich nur erinnern, wo ich beim Direktor saß und irgendwelche Spiele spielen musste, glaub, es waren eh irgendwelche Tests, wo ich da, glaub ich, irgendwelche Bastelstücke zusammenstellen musste und mir wurden einige Fragen gestellt, die ich beantworten musste, das war wahrscheinlich auch der Grund, warum ich eine Vorschulklasse besuchen musste. (Lachen)

Asya: Na ja, sie hatten eigentlich nie Probleme mit mir. Ich war eigentlich immer eine gute Schülerin, hatte nie Probleme an der Schule, halt Deutschkenntnisse haben sich während der Schule, halt meiner Schullaufbahn, immer verbessert. Und ja, sie waren, glaub ich, einfach nur stolz darauf, ich bin einfach vorangekommen als Migrant. Damals war's auch schwierig, weil du kanntest niemanden und erst später konnte ich halt Hilfe bekommen im Jugendzentrum, aber ich bin eigentlich alleine auf meinen Füßen gestanden, war sehr selbstständig.

Schuleintritt 5 - Merve

Merve: Waaa, das war der große Tag, das war ein schöner Tag. Der Papa hat gearbeitet, die Mama hat sich frei genommen und hat mich zum ersten Tag, hat mich begleitet zur Schule, wobei ich sagen muss, mein Bruder war schon in der Schule, also ich kam unter dem Namen (Nachname) und weil meine Schwester und mein älterer Bruder auch schon dort in der Schule waren. Na sicher war das der große Tag, ich war total aufgeregt. Die Mama hat nicht so gut Deutsch verstanden, ich nicht, das war so ein Schamgefühl, wenn die Lehrerin mich was gefragt hat, zum Beispiel, das war so, man kriegte diese Zeichen, Hakenzeichen, was man halt hat, zum Beispiel der eine hat ein Schiff, der andere hat ein 'was Anderes. Ich hab damals ein' Igel gehabt und ich hab auf Türkisch gewusst, was ein Igel ist oder wie das heißt, aber ich hab's auf Deutsch nicht rausgebracht, was das ist. Und das war halt, ja, jetzt lach' ich darüber, aber am Anfang war das schon bissel, ich hab mich schon geniert dafür, weil alle anderen perfekt Deutsch gesprochen haben, haben (...) kein Problem, haben mit den Lehrern gesprochen und haben ihre Gefühle erzählt, ich war nur still, ich hab nichts einfach darauf gesagt.

Schuleintritt 6 - Sibel

Sibel: Also meine Eltern waren wahnsinnig stolz, das weiß ich noch, ich hab' ur viele Fotos noch von dieser Zeit. Ich hatte eine Riesenschultüte. Mein Schuleinstieg war schön, wir waren alle sehr aufgeregt, das weiß ich noch und es war eben ein großer Vorteil, dass ich mit denselben Kindergartenleuten, Kindern, die ich ja drei Jahre zuvor die ganze Zeit kannte, mit denen ich ständig zusammen war. Und noch ein Vorteil war, diese Leute haben auch sehr, sehr nah an meiner Umgebung gewohnt, das heißt, ich war nur noch mit denen zusammen, mit denen sind wir dann in eine Klasse gekommen, von der ersten bis zur vierten Klasse, also mein Schuleintritt war, wie im Bilderbuch, es war sehr schön (lachen).

Zusammenfassung

Der erste Schultag markiert bei allen einen bedeutenden Schritt, insbesondere auch für die Eltern der Befragten, die hier alle den in Österreich seit den 1980er Jahren üblichen Brauch der Schultüte bzw. der kleinen Geschenke mitmachten und damit auch ihre Anerkennung, ihr Vertrauen gegenüber dem Aufnahmeland sowie ihren starken Willen der Unterstützung ihrer Kinder für ein gelingendes Leben zum Ausdruck brachten. Lediglich bei Asya hatte die Zeit des Schuleintritts einen negativen Beigeschmack, da sie ein Jahr zurückgestellt wurde. Auffallend ist, dass sie den eigentlichen Grund dafür nie erfuhr. Übereinstimmend berichten die Interviewten, dass mit dem Schuleintritt eine

schöne Zeit ihres Lebens begann. Merve schildert die Situation, die viele von außen einfach als stummes Schweigen erleben, dass sie zum Zeitpunkt des Schuleintritts zwar vieles schon auf Türkisch wusste, aber nicht auf Deutsch. Sie nennt das Beispiel des Igels, der ihr Zeichen in der Schulgarderobe war. Ein insgesamt gelungener Schuleintritt kann daher durchaus als motivierender Faktor für die weitere Bildungskarriere gelten.

2.4.6 Unterstützende Faktoren durch die Familie

2.4.6.1 Berufswunsch und Bildungsaspiration der Eltern

Abgesehen von IP6-Sibel, die angab, dass die Eltern ihr den Berufswunsch selbst überlassen hätten, teilten vier der Befragten (IP1-Irem, IP2-Nisa, IP3-Hülya, IP5-Merve) mit, dass die Eltern einen ungefähren Berufswunsch für sie hatten, nämlich lauter Berufe mit Prestige bzw. angesehene Berufe, wie zum Beispiel Ärztin, Rechtsanwältin, Architektin oder Pharmazeutin. Nach Auskunft von IP2-Nisa wollte ihre Mutter, dass sie kranken Menschen helfe, da sie auch selbst mit einer Krankheit zu kämpfen hatte und IP5-Merve gab an, dass ihr Vater unbedingt wollte, dass sie Pharmazie studiere, weil er diesen Beruf für eine Frau für sehr geeignet hielt. Keine von den Befragten teilte jedoch den Berufswunsch der Eltern und versuchten daher, die eigenen beruflichen Ziele zu verfolgen. IP4-Asya gab wiederum an, dass ihre Eltern lediglich eine höhere Ausbildung für ihre Tochter wünschten.

IP1-Irem, IP2-Nisa, IP3-Hülya, IP4-Asya und IP5-Merve gaben an, dass ihre Eltern sie in ihrer ganzen Schullaufbahn sowohl finanziell als auch moralisch unterstützten bzw. ermunterten, was ihnen die Gelegenheit eröffnete, eine erfolgreiche Schulkarriere zu realisieren. IP1-Irem erzählte, dass die Bildungsaspiration der Eltern viel intensiver war als ihre eigene.

Die Befragte IP6-Sibel erzählte, dass es für die Eltern von Anfang an selbstverständlich war, dass ihre Tochter einen Universitätsabschluss erreichen werde und sie daher von den Eltern reichlich gefördert wurde.

Zitate aus den Interviews:

Bildungsaspiration 1 - Irem

Irem: Ja sie wollten dann, also wie ich mich angemeldet hab, also inskribiert hab bei der Universität, haben sie gemeint, ich soll Medizin machen oder Jus, was war denn da noch, Innenarchitektin. Also lauter Berufe mit Prestige haben sie sich gewünscht, aber ich hab ja nur aus einem Zweck die Uni besucht, weil ich Lehrerin werden wollte und hab dann darauf nicht gehört und hab mich für das angemeldet, für das ich mich interessiert hab.

Bildungsaspiration 2 - Nisa

Nisa: Ja, meine Mutter wollte schon immer, dass ich Medizin studiere, sie wollte, dass ich eine Ärztin werde, wegen ihrer Krankheit. Sie wollte, dass ich halt den kranken Menschen helfe, leider hab ich diesen Wunsch nicht erfüllen können, weil ich nicht Interesse für Medizin hatte, weil ich hatte Angst vor Blut und vor Spritzen, das ist für mich nicht in Frage gekommen. Und für mein Vater war das eigentlich (...), die Matura war eigentlich ausreichend. Ich hab mit einem (Husten), ich hab mit meinem Studium halt ihn überraschen können.

Nisa: Also beide hatten die finanziellen Mitteln nicht gehabt, die Schule zu besuchen, sprich Hauptschule bzw. Gymnasium oder Studium und deshalb haben sie meiner Schwester und mir die Gelegenheit gegeben, einen guten höheren Abschluss zu erreichen und sie waren große Unterstützung sowohl bei der finanziellen als auch bei moralischen Angelegenheiten.

Bildungsaspiration 3 - Hülya

Hülya: Also meine Eltern haben immer gesagt, woran ich mich sehr gut erinnern kann, ist: Wir sind Arbeiter, aber du werd was Besseres als wir, so quasi, du werd kein Arbeiter, finanzielle Mitteln hast du von uns voll, das ist überhaupt kein Problem, aber werd kein Arbeiter, sondern werd was Besseres, also sitz lieber im Büro, aber arbeite nicht auf einer Baustelle oder arbeite nicht als Näherin oder Schneiderin. Ehhh werd einfach was Besseres.

Bildungsaspiration 4 - Asya

Asya: Nein nicht wirklich, eine höhere Ausbildung halt (...) für sie hat eine höhere Ausbildung mit höherem Gehalt was zu tun gehabt und das hat denen mal gereicht, damit war ich als Frau einfach unabhängig und (...).

Asya: Zur Schule - ja, dass die Schule 'was Gutes ist und arbeiten kann jeder, aber eine Schule besuchen nicht. Und wer die Möglichkeit hat und einfach bisschen auch Köpfchen hat, sollte einfach weitermachen. Sie haben mir einfach

keine Steine auf den Weg gelegt, halt ich wurde ermuntert, halt bei meiner Schulkarriere, Schullaufbahn, wurde ich immer ermuntert, weiterzumachen.

Asya: Eigentlich, unterstützt wurde ich von meiner Mutter immer, halt meine Mutter war immer dafür, dass wir, dass ich und meine vier Geschwister immer eine weiterführende Schule besuchen und sie wollte, dass wir nicht eine gewöhnliche Arbeiterin werden. Sie wollte, dass wir als Frau selbstständig und, aaa, selbstständig auf den Beinen stehen und keine Probleme haben und von niemandem abhängig sind. Sie war einfach dafür, dass wir weiter studieren.

Bildungsaspiration 5 - Merve

Merve: Ja, sie haben gemeint Pharmazie und so, Apothekerin und so, das ist genau für eine Frau. Mein Vater meint das immer, das gehört zu einer Frau, das passt zu einer Frau und das ist ok.

Merve: Ja, das ist so bei uns, das wird in den meisten Familien so sein, aber da meine Eltern beide keine gute Ausbildung bekommen haben, also die Chancen dazu nicht bekommen haben von deren Eltern, ist deren größter Wunsch, dass wir alle vier Geschwister etwas Gescheites auf die Beine bringen, dass wir alle eine gute Ausbildung haben und später ein guten Job haben, das war der größte Grund, warum sie das wollten, dass ich soweit komme.

Bildungsaspiration 6 - Sibel

Sibel: Nein, das nicht, das haben sie schon mir überlassen, also wenn man studiert kann man ja nicht viele Sachen werden, da wird man immer nur Gutes, in Anführungsstrichen, also kriegt man, erlangt man gute Berufe und deswegen das haben sie mir überlassen.

Zusammenfassung

Die Aussagen bestätigen die bereits in den Punkten *2.4.2-Schullaufbahn der Interviewpersonen* (S.50 ff.) und *2.4.2.1-Klassenwiederholungen* (S. 54 ff.) erwähnte positive Einstellung der Eltern bzw. ihren Wunsch, dass die Kinder die Bildungschancen der neuen Heimat nutzen. Auch wenn sie auf die Entscheidung zum Studium keinen Einfluss mehr ausübten (vgl. Punkt *2.4.2.2-Entscheidung zum Studium*, S. 58ff.), so zeigen die Antworten auf die Frage nach dem Berufswunsch, dass bei drei der Befragten (Irem, Nisa, Merve) die Eltern vage Wünsche äußerten, die alle mit dem Bereich Gesundheit zu tun hatten (Medizin, Pharmazie), denen jedoch letzten Endes die tatsächliche Realität, die Begabungen und Neigungen der befragten Interviewerinnen sowie

die Vielfalt der Möglichkeiten gegenüberstanden. Zwei der Befragten geben auch Einblick in die Gründe für den elterlichen Berufswunsch: Bei Nisa (elterlicher Wunsch: Medizinstudium) war es die Hoffnung der Mutter, dass ihre Tochter sie auch weiterhin in ihrer Krankheit unterstützen werde, bei Merve (elterlicher Wunsch: Pharmazie) war es ein geschlechtsspezifischer Wunsch. Bei den übrigen Befragten (Irem, Asya, Sibel) stand der ganz allgemeine Wunsch, dass es ihre Kinder einmal besser haben sollten, im Mittelpunkt.

2.4.6.2 Besuch der Lehrer an Elternsprechtagen

Nach Auskunft aller Befragten war zumindest immer ein Elternteil bei den Elternsprechtagen dabei. Jedoch betonte IP4-Asya, dass ihre Mutter ausschließlich bei schlechten Noten an den Elternsprechtagen teilgenommen habe. Die Befragten IP1-Irem, IP5-Merve und IP6-Sibel hielten fest, dass ausnahmslos ihr Vater zu Elternsprechtagen in die Schule gegangen sei, während IP2-Nisa, IP3-Hülya und IP4-Asya angaben, dass diese Aufgabe jeweils von der Mutter übernommen wurde. Mit Ausnahme von IP6-Sibel und IP2-Nisa betonten alle anderen Befragten, dass sie bei diesen Gesprächen immer selbst auch dabei waren. Als Grund für ihre Teilnahme gaben sie an, dass sie als Dolmetscherinnen fungierten, nur bei IP2-Nisa hatte eine Bekannte diese Aufgabe übernommen. Lediglich IP6-Sibel führte an, dass ihr Vater ohne Begleitperson zu den Elternsprechtagen gegangen sei.

IP1-Irem fügte noch hinzu, dass sie diese Übersetzungspflichten zu ihren Gunsten nutzte, indem sie nicht korrekt übersetzte, IP4-Asya hingegen betonte, dass sie immer ehrlich gewesen sei.

Zitate aus den Interviews:

Elternsprechtage 1 - Irem

Irem: Na ja, ich bin ja immer mit meinem Vater gegangen, weil meine Mutter kam viel später nach Hause, und ja, wir sind dann halt hingegangen und die Lehrerin hat erzählt und ich hab das meinem Vater übersetzt. Und dann hat mein Vater was gesagt und das hab ich dann der Lehrerin übersetzt. Und wenn ich jetzt ganz ehrlich bin, hab ich diese Situation zu meinen Vorteilen gezogen, weil ich dann immer falsch übersetzt hab. Ich muss sagen, dass in meiner pubertären Zeit, in meiner Schullaufbahn, ich nicht gerade sehr brav war und da hat die Lehrerin vielleicht gesagt, ein Beispiel jetzt nur: Sie hat halt viele

Fehlstunden und ich hab meinem Vater übersetzt, dass ich halt sehr gut bin, und mein Vater hat dann gesagt, er freut sich darüber sehr und ich hab dann der Lehrerin übersetzt, er wird ab jetzt besser kontrollieren, dass sich die Fehlstunden jetzt vermindern. Das ist eine Situation, die ich dann zu meinen Vorteilen genutzt hab, muss ich jetzt ganz ehrlich sagen.

Elternsprechtage 2 - Nisa

Nisa: Sie haben jedes Mal am Elternsprechtag teilgenommen, immer.

Elternsprechtage 3 - Hülya

Hülya: Ja, wenn sich zum Beispiel ein Lehrer aufgeregt hat, dann haben sie mich ermahnt, so, eh, sei nicht schlimm in der Schule oder sei nicht frech oder so, eh, aber ja, wenn sie zum Beispiel gehört haben, ich bin schlecht in Englisch oder so, dann haben sie gefragt, was kann man da tun und die Lehrer haben vorgeschlagen, ja sie soll Bücher lesen oder Radio hören und da haben's natürlich mit mir schon darüber geredet. So, Hülya, du solltest das und das tun, weil du weißt, wir sind Arbeiter, aber du sei kein Arbeiter und deshalb streng dich an.

Elternsprechtage 4 - Asya

Asya: Halt meine Mutter war immer glücklich darüber, halt, was Schlimmes zu hören gab es nicht, außer halt im Gymnasium, da hat sie mich immer ermuntert und hat immer versucht (...) halt, ich hab da Nachmittagsbetreuung bekommen im Gymnasium und auch Nachhilfe, aber es ging einfach nicht, hab dann damit aufgehört und in eine Hauptschule gewechselt.

Elternsprechtage 5 - Merve

Merve: Ja, immer. Der Papa immer. Der Papa war immer anwesend und ich war immer als Begleitperson dabei. Das heißt Elternsprechtag, aber das war so Eltern-Kindersprechtag, glaub ich, für uns.

Merve: Also wenn's was Negatives gab, da haben sie es mir eindeutig gesagt, Merve, da musst du dich jetzt mal, bemühe dich mal, jetzt mach was, das geht ja nicht so. Aber sonst waren sie immer, immer zufrieden mit mir, also haben nichts zum Aussetzen gehabt.

Elternsprechtage 6 - Sibel

Sibel: Ja, regelmäßig, also bei meinem Bruder hat das meine Mama übernommen und bei mir hat das mein Vater übernommen. Das war dann immer so abends um acht oder so, wenn dann Elternabend oder so was war, ist mein

Vater dann meistens hingegangen, also was heißt meistens, er ist immer hingegangen, wenn ein Elternabend stattfand.

Sibel: Es kommt immer darauf an, wie man die Wochen vorher war, also wenn ich jetzt frech in der Schule war oder eben nicht artig oder so, weil ich hab in der Schule oft das Ding gehabt, dass ich zu viel und zu gerne geredet habe und so und ich wusste ganz genau, die Lehrerin wird das meinem Vater erzählen. Wenn ich wusste, dass es mal wieder angestrengt war, dann, also mein Vater ist abends um acht hingegangen, dadurch dass wir dann um acht im Bett waren, wenn, als er zurückkam, kam es dann immer auf den nächsten Abend drauf an. Wir haben dann voller Aufregung auf den nächsten Abend gewartet und ja, dann hat mein Vater uns entweder einen Anschiss gekriegt oder er hat nichts gesagt. Wenn es nichts war, dann wusstest du, ok das war diesmal nicht so schlimm, sonst hätte er sicher was gesagt oder er hat halt gesagt, meistens: Wieso kannst du einfach deine Klappe nicht meistens halten und so, die Lehrerin hat mich wieder vollgeschwallt von wegen die Sibel redet zu viel, das gab schon bisschen Ärger, wir mussten auch gut in der Schule sein.

Zusammenfassung

Aus den Aussagen der Befragten geht hervor, dass alle Eltern auch der Schule gegenüber ihr Interesse an den schulischen Leistungen ihrer Kinder zeigten und das Gespräch mit den LehrerInnen suchten. Sie zeigten also selbst auch keine Berührungsängste mit der Institution „Schule“.

2.4.6.3 Hilfe beim Lernen und bei den Hausübungen

Alle sechs Befragten gaben an, dass sie nicht ganz auf sich allein gestellt waren. Die Ergebnisse bringen dennoch ein sehr individuelles Bild.

IP1-Irem gab an, dass sie in der Volksschule von ihren Brüdern unterstützt wurde. In ihrer weiteren Schullaufbahn war sie lediglich in Mathematik auf die Hilfe von ihrer Freundinnen angewiesen, ansonsten war sie relativ selbstständig.

IP2-Nisa hielt fest, dass ihre Eltern ihr leider wegen mangelnder Deutschkenntnisse nicht helfen konnten. Ihre ältere Schwester war ihr jedoch eine sehr große Hilfe, vor allem in den kaufmännischen Fächern. Außerdem war sie in der Nachmittagsbetreuung.

IP3-Hülya berichtete ebenfalls, dass ihre Eltern kaum helfen konnten, außer bei den Gedächtnisübungen in der Volksschule. Weiters erzählte sie, dass sie in

der Volksschule einen Hort besucht habe, im Gymnasium ein Tagesschulheim, und in der Handelsakademie half ihr eine österreichische Bekannte.

Die Befragte IP4-Asya gab genauso an, dass ihre Eltern ihr ausschließlich in der Volksschule helfen konnten. Danach besuchte sie ein Jugendzentrum, wo sie ihre Hausübungen machte. Ebenso gab sie an, dass sie Unterstützung bei den Nachbarinnen und auch teilweise von Schulfreunden bekam.

IP5-Merve sagte aus, dass sie von ihren älteren Geschwistern unterstützt wurde. Darüber hinaus kümmerte sich eine Nachbarin - die sie als Omi kannte - immer wieder um sie und ihre Geschwister.

Wie IP3-Hülya erzählte auch IP6-Sibel, in einem Hort gewesen zu sein, die Eltern selbst konnten ihr bis zur elften Klasse helfen, danach lernte sie selbstständig und zum Abitur hin mit ihren Freundinnen.

Zitate aus den Interviews:

Hausübungen 1 - Irem

Irem: Also in der Volksschule haben mich noch meine Brüder unterstützt. Sie haben mir geholfen, ab und zu. Später dann nicht, aber ich muss dazu sagen, ich hatte außer Mathematik keine Probleme. Also ich bin immer nach Hause gekommen und hab sofort meine Hausübungen gemacht, ganz automatisch, das hat mir niemand sagen brauchen. Und manchmal, also in der Volksschule, meine Brüder, wie gesagt und dann später hatt' ich keine Hilfe notwendig außer in Mathe, da war ich noch ganz schlecht, aber ich hab immer Freundinnen gehabt, die mir da geholfen haben, mit mir gelernt haben oder wo man halt die Hausübungen hat abschreiben können, da gab's immer eine und deswegen war eine großartige Hilfe da nicht notwendig.

Hausübungen 2 - Nisa

Nisa: Wegen mangelnder Deutschkenntnisse konnten meine Eltern mir leider nicht helfen bei den Hausübungen oder Tests oder Schularbeiten. Aber meine Schwester war eine große Hilfe für mich. Bei Bedarf hat sie mich immer unterstützt. Vor allem in kaufmännischen Fächern, wie BWL, Buchhaltung, weil das war ja neu für mich nach der Hauptschule. Sie hat mich auch hin und wieder abgeprüft vor Schularbeiten oder Tests.

Hausübungen 3 - Hülya

Hülya: Meine Eltern, die konnten mir nicht helfen, weil sie weniger wussten als ich. Nur in der Volksschule, da, eh, hat mir meine Mutter zum Beispiel bei

den Gedächtnisübungen, da hat sie mitgelesen, da wo man was auswendig lernen musste, das hab ich selbst gemacht und sie hat dann mitgelesen oder sie hat die Ansagen in der Volksschule, da hat sie mir zum Beispiel angesagt. Auch wenn's sprachlich nicht ganz korrekt war, ich hatte verstanden, was sie mir sagen wollte. Ehh, also es beschränkte sich nur auf die Volksschule. Im Gymnasium und in der Handelsakademie konnten sie mir nicht mehr helfen, nein.

Hausübungen 4 - Asya

Asya: Halt meine Eltern nicht wirklich, halt vielleicht in der Volksschule mit ABC lernen oder die ersten Rechen- , halt, mit dem ersten Rechnen hat mir sicher meine Mutter und mein Vater geholfen, aber später, wo sie nicht mehr konnten, hab ich meine Hausübungen im Jugendzentrum gemacht, manchmal hab ich halt Hilfe von meinen Nachbarinnen bekommen und teilweise auch mit Schulfreunden.

Hausübungen 5 - Merve

Merve: Das waren immer die Geschwister, ja, die älteren. Mit Freunden habe ich auch gelernt und diese Omi, unsere Nachbarin, also sie war allein, sie hat niemanden gehabt, keine Kinder und so, sie hat uns halt so wie Enkelkinder gesehen und hat auch uns sehr, vor allem meinem Bruder damals und uns auch, wenn sein musste. Nachbarn haben uns auch natürlich geholfen.

Hausübungen 6 - Sibel

Sibel: Also eh, je älter ich wurde, jetzt zum Abschluss, zum Abitur hin, zum Beispiel, hab ich schon viel mit Freunden gelernt aber am Anfang war das definitiv so, dass mein Vater mir geholfen hat, bis zu einer bestimmten Klasse jetzt, soweit er noch konnte und so weit sein Deutsch zugelassen hat, hat er mir geholfen und irgendwann fängt man einfach an selbstständig zu werden, ab der zehnten, elften Klasse brauchst du auch keine Hausübungshilfe mehr, quasi. Du bist dann selbstständiger und machst das alleine, aber bis dahin haben mir meine Eltern schon geholfen, wo sie konnten.

Zusammenfassung

Das Problem der Unterstützung bei den Hausübungen und durch Nachhilfe wurde sehr individuell gelöst. Teilweise waren es ältere und erfahrene Geschwister, die bei den Hausübungen oder dem Lernen halfen (Irem, Nisa, Merve), österreichische Nachbarn (Merve), oder das öffentliche Angebot der Nachmittagsbetreuung und der Hilfe in Jugendzentren (Asya, Sibel). Keiner der Studentinnen wurde diese Unterstützung verweigert, was als ein sehr wichtiger

Motivationsfaktor für die weitere Bildungskarriere gesehen werden kann. Andererseits möchte ich an dieser Stelle auch anmerken, dass Nachhilfe bei einem großen Prozentsatz aller SchülerInnen in Österreich der letzten zwanzig Jahre ein entscheidender Erfolgsfaktor war. Insofern sehe ich in der Haltung der Eltern der Befragten nicht nur ein Bestreben im Sinne der eigenen Bildungsaspiration, sondern auch im Sinne der gelungenen Integration der Eltern, die es ihren Töchtern nicht anlasteten, Nachhilfe zu benötigen, und die auf Grund dieser Tatsache auch einen Schulabbruch nicht in Erwägung zogen.

2.4.6.4 Finanzielle Unterstützung

Bei den Antworten zu dieser Frage wurde eine interessante Tatsache sofort bemerkbar: Bis auf eine Befragte (IP1-Irem) hatten alle anderen Befragten während ihrer Schullaufbahn private Nachhilfe finanziert bekommen. Allerdings teilte IP1-Irem mit, dass ihre Eltern liebend gern eine Nachhilfe zur Verfügung gestellt hätten, wenn dies notwendig gewesen wäre. Bei den Befragten wurde wahrgenommen, dass ihre Eltern große finanzielle Stützen bei schulischen Angelegenheiten darstellten und sich keineswegs scheuten, in die Ausbildung ihrer Töchter zu investieren. Demzufolge gab IP4-Asya noch an, dass sie mehrere Sprachkurse im Ausland genießen durfte.

Zitate aus den Interviews:

Finanzielle Unterstützung 1 - Irem

Irem: Sie hätten es mir liebend gern zur Verfügung gestellt, wenn ich's notwendig gehabt hätte. Also Nachmittagsbetreuung, sie waren ja, meine Brüder waren ja damals zu Hause, also ich war ja nicht alleine zu Hause und die Hausübungen konnte ich eigenständig bewerkstelligen. In Mathe wurde mir von meinen Freunden geholfen, also waren diese externen Lernbetreuungsplätze nicht notwendig. Aber wenn's notwendig gewesen wäre, muss ich dazu sagen, auf jeden Fall hätte ich auch eins besucht, von meinen Eltern aus.

Finanzielle Unterstützung 2 - Nisa

Nisa: Nein, Hort hab ich nicht besucht. Aber in der Hauptschule hab ich (husten), 'schuldigung, die Nachmittagsbetreuung besucht in der ersten Klasse bis zur Vierten Hauptschule. Ja, in Nachmittagsbetreuung mussten wir zuerst die Hausübungen machen, falls Schularbeit oder Tests, falls wir das hatten, haben die Betreuer uns geholfen. Und meine Eltern haben mir in der Schule nicht rich-

tig helfen können, aber sie haben mir immer Geld zur Verfügung gestellt, wenn es um schulische Angelegenheiten ging, also sprich Nachhilfe und so. Im Aufbaulehrgang hatte ich auch Mathenachhilfe und das haben sie mir finanziert.

Finanzielle Unterstützung 3 - Hülya

Hülya: Also in der Volksschule war ich im Hort, dort hat mir meine Tante geholfen. Ehhh, im Gymnasium, da gab's so ein Tagesschulheim, das waren, glaub ich, drei oder vier Stunden, dort hab ich meine Aufgaben gemacht. Und in der Handelsakademie, da hatten wir so eine Bekannte, sie ist aus Österreich, die hat mir immer geholfen, aber im Gymnasium hab ich auch Nachhilfe bekommen, auch durch einen Vorschlag von meinen Lehrern, die gesagt haben, schauen Sie, Sie können (...), wenn Sie können, dann soll die Hülya Nachhilfe bekommen. Ich hatte zum Beispiel Englischnachhilfe, ich weiß, es war halt vor 15 Jahren, um 150 Schilling, und das war natürlich damals sehr viel Geld. Und das haben sich aber meine Eltern geleistet, die haben sich vor nichts gescheut, so, Hauptsache, du kommst voran.

Finanzielle Unterstützung 4 - Asya

Asya: Einen Hort hab ich nicht besucht, wie gesagt, im Jugendzentrum hab ich besucht, einige Jahre halt in der Vorschule, Volksschule und in der ersten Klasse Gymnasium hab ich den Jugendzentrum besucht. Im Gymnasium hatt' ich auch Englischnachhilfe, halt private Nachhilfen hatte ich besucht. In der HAK hab ich Sprachkurse in Englisch gemacht, war paar Wochen in England und paar Wochen in New York, das waren so Sprachkurse. Und das war's eigentlich.

Finanzielle Unterstützung 5 - Merve

Merve: Ja, zum Beispiel das war im Aufbaulehrgang, also in der Handelsschule war das, da hab ich in Textverarbeitung, nicht in Stenografie, sondern in Maschinenschreiben. Am Anfang Maschinenschreiben, dann in Stenografie und die Lehrerin wollt mich beinhardt, wegen dieser Note, mich repetieren lassen. Natürlich war das eine Katastrophe für mich. Ich hab damals für eine Stunde 250 Schilling gezahlt und Nachhilfe bekommen. Und das hab ich voll geschätzt vom Papa und damals war das sehr viel Geld. Er hat immer gesagt, egal in welchem Fach ich irgendwas brauch, er ist bereit und organisiert mir eine Nachhilfe, das war überhaupt kein Problem.

Finanzielle Unterstützung 6 - Sibel

Sibel: Ja, also wir sind, wie gesagt, ich bin bis elf oder maximal zwölf, bin ich in den Hort gegangen. Dort war eh dann, also auch Hausaufgabenbetreuung und so. Und dann war ich halt konstant eigentlich in meiner Schullaufbahn in Mathe

schlecht und deswegen hab ich dann mir in der zwölften Klasse dann überlegt, na ja, jetzt geht's zur Matura hin, zum Abitur hin. Und damals war das Mathe bei uns Pflichtfach, musstest dich prüfen lassen und ich hätt' mich mit dem Mathewissen, was ich bis dorthin hatte, nicht prüfen lassen können, das wär eine Katastrophe geworden. Also haben mir meine Eltern eine Nachhilfe angeboten. Dann haben wir ein Mädchen engagiert, das dann zweimal die Woche, glaub ich, zu uns nach Hause gekommen ist und mir Nachhilfe gegeben hat ein paar Stunden lang, also drei, vier Stunden am Stück, glaub ich, sonntags ist sie immer gekommen und noch einmal unter der Woche. Und die hat mich dann so trainiert, dass ich dann Mathe in der Prüfung in Abitur machen konnte, also relativ gut sogar mit einem Dreier, was in meiner ganzen Schullaufbahn noch nie passiert ist, also Nachhilfe haben meine Eltern mir dann schon zur Verfügung gestellt.

Zusammenfassung

Die Frage nach der finanziellen Unterstützung während der Schulzeit wird praktisch von allen Befragten mit einer Assoziation zur Nachhilsesituation beantwortet. Es ist dies ein Zeichen, wie lebhaft diese Frage noch in Erinnerung war. Es bestätigt sich der schon im vorangegangenen Punkt *2.4.6.3-Hilfe beim Lernen und bei den Hausübungen* (S. 101 ff.) deutlich gewordene entspannte Umgang der Eltern der Probanden mit dieser Frage. Asya erzählt zusätzlich, dass ihre Eltern sogar mehrere Auslandsaufenthalte ermöglichten, damit sie ihre Sprachkenntnisse in Englisch verbessern konnte. Insgesamt lässt sich gerade bei dieser Frage deutlich feststellen, dass die materielle und soziale Verfestigung der Eltern zwar weniger aus der Perspektive der Wohnverhältnisse (vgl. Punkt *2.4.3.3-Geschwisteranzahl und Wohnverhältnisse*, S. 67 ff.), als vielmehr aus der Perspektive der Lernunterstützung eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung und damit auch ein Erfolgsfaktor für den Bildungserfolg der Befragten war.

2.4.6.5 Zeitliche Verfügbarkeit der Eltern

Zur zeitlichen Verfügbarkeit des Vaters wurde von allen Befragten angegeben, dass der Vater ganztags gearbeitet habe und sie ihn nur ganz kurz am Abend, an Wochenenden und an Feiertagen sahen.

Abgesehen von IP2-Nisa, die erzählte, dass ihre Mutter wegen ihrer Krankheit zu Hause gewesen sei, gaben alle anderen Befragten an, dass ihre Mütter

berufstätig waren, bei IP4-Asya und IP5-Merve halbtags. IP6-Sibel berichtete, dass ihre Mutter irgendwann mit der Schichtarbeit aufhörte und dann am Nachmittag zu Hause war.

Zitate aus den Interviews:

Zeitliche Verfügbarkeit 1 - Irem

Irem: Also meine Eltern haben vierzig Stunden gearbeitet die Woche, also die waren in der Früh ganz früh weg und sind erst ganz spät am Abend gekommen. Unter der Woche hatten sie keine Zeit, außer freitags hatte mein Vater um zwölf aus, da hatte er schon Zeit. Aber am Wochenende, besonders am Wochenende hatten beide frei und da haben sie sich sehr, sehr viel Zeit für mich genommen.

Zeitliche Verfügbarkeit 2 - Nisa

Nisa: Meine Mutter war immer ständig zu Hause und sie hat ständig um mich gekümmert, auch am Wochenende. Mein Vater, da er berufstätig war, ist er immer um halb sieben nach Hause gekommen, also ich hab ihn noch sehen können. Ja, und am Wochenende hat er auch für uns Zeit gehabt, haben wir Zeit verbracht.

Zeitliche Verfügbarkeit 3 - Hülya

Hülya: Also meine Eltern waren beide berufstätig, wie gesagt, die Mutter hat beim Palmers gearbeitet, mein Vater an der Baustelle. Ich hab früh mit dem Kindergarten angefangen, weil ja beide Eltern gearbeitet haben. Ich musste früh ins Bett, musste dann auch früh aufstehen, war dann die ganze Zeit im Kindergarten.

Zeitliche Verfügbarkeit 4 - Asya

Asya: Halt mein Vater hatte eher weniger Zeit für mich. Ich hab ihn meistens nur paar Stunden am Abend gesehen und eher nur am Wochenende oder Feiertage. Schulisch konnte er mir eigentlich nicht viel beistehen. Und meine Mutter, ja, sie war eigentlich, sie hat nur Teilzeit gearbeitet und war eigentlich nachmittags immer für uns da, nachdem wir von der Schule kamen, hat sehr viel mit uns gespielt und sehr viel Zeit mit uns verbracht. Und mein Vater haben wir nur am Abendessen gesehen.

Zeitliche Verfügbarkeit 4 - Merve

Merve: Beide Elternteile waren beschäftigt, haben sie richtig verstanden und das war so, die Mama war nur halbtags beschäftigt. Das war schon ok. Die Mama hatte immer Zeit für uns. Sie ist immer um halb zwölf oder zwölf zu Hause

gewesen, bevor wir von der Schule gekommen sind, hat für uns gekocht, hat Haushalt gemacht, also die Mama war schon immer da für uns. Aber beim Papa wars ein bisschen anders, weil er den ganzen Tag natürlich beschäftigt war, und Abend, wie er schon zu Hause war, war er auch fix und fertig, weil er auch privat so nebenbei gearbeitet hat. Wir haben quasi nur die Wochenenden mit dem Papa zusammen gehabt, wirklich Samstag und Sonntag, sonst unter der Woche haben wir den Papa immer in Ruhe gelassen, natürlich haben wir ihn gesehen und haben zusammen Abendessen zusammen gegessen, aber es war so, wir haben gewusst, der Papa ist müde, hat die ganze Woche gearbeitet und das Wochenende hat er dann für uns gehabt.

Zeitliche Verfügbarkeit 6 - Sibel

Sibel: Also meine Mama hat Schichtarbeit gehabt und das heißt, sie war-, eine Woche hat sie sich Frühschicht von morgens um fünf bis mittags um zwei und eine Woche hatte sie Spätschicht von mittags um zwei bis abends um zehn. Und das war dann halt so, dass, wenn es nicht ging, zum Beispiel Frühschicht, und der Vater hat auch gearbeitet, war das halt so, die Mama ist um fünf auf die Arbeit gegangen und der Vater musste spätestens um sieben, acht auf der Arbeit sein. Wir wurden dann in Decken eingewickelt, aber da waren wir noch ziemlich klein, und wurden dann zu Oma gebracht. Wenn die Mama dann mittags um zwei gekommen ist, hat sie uns dort abgeholt. Nachdem wir dann in der Schule waren (trinkt etwas), war das dann so, dass wir im Hort waren und als wir auch mit der Schule angefangen haben, hat die Mama die Schichtarbeit abgelegt, hat nur noch früh gearbeitet, sodass sie nachmittags um zwei zu Hause war. Der Vater hat uns morgens in die Schule gebracht, also hat die Morgenzeremonie mit uns erledigt und um zwei kam die Mama eh schon nach Hause und wir kamen um vier vom Hort. Und danach war, war die Mama da und abends um sechs kam mein Vater. Am Wochenende waren beide immer da, also sie hatten schon, sie haben schon versucht, uns, also, sich Zeit für uns zu nehmen, das war nicht so das Problem.

Zusammenfassung

Bei fünf der Befragten (Irem, Hülya, Asya, Merve, Sibel) waren beide Eltern berufstätig. Bei Nisa war es die Krankheit, die die Mutter an der Berufstätigkeit hinderte. Insgesamt beschränkte sich die Zeit der intensiven Begegnung mit den Eltern auf die Abendstunden und Wochenenden. Es zeigt sich auch die große Bedeutung der Möglichkeiten, die die Eltern hatten, ihre Töchter nachmittags betreut zu wissen.

2.5 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Datenaufbereitung diskutiert und präzisiert.

2.5.1 Interviewpartnerinnen (Interviewstatistik)

In der Interviewstatistik sind jene Angaben als „hard facts“ erfasst, mit welchen Migration als Faktum eines familiären Hintergrundes deutlich wird. Es handelt sich konkret um die Angaben zum Geburtsort der Interviewpartnerinnen und deren Eltern, zum Datum des Verlassens der ursprünglichen Heimat und zu den Staatsbürgerschaften.

Wirft man einen Blick auf die Zeitpunkte der Migration der Eltern der befragten Studentinnen, so könnte man sie als die klassischen Arbeitsmigranten der ersten Stunde aus der Türkei bezeichnen. Bis auf eine Mutter, die 1981 nach Österreich kam, verließen alle Eltern in den 1970er Jahren die Türkei. Wie wir aus dem Interview erfahren, sind Sibels Eltern nicht nach Österreich, sondern nach Deutschland gewandert. Sibel hat die Schule in Deutschland besucht und hält sich nun zum Studium in Österreich auf.

Aus der Interviewstatistik für die ausgewählten Interviewpartnerinnen ergibt sich, dass sich das Bild der Staatsbürgerschaften als sehr heterogen darstellt, obwohl alle Eltern in etwa zur gleichen Zeit die Türkei verlassen haben. Von den Staatsbürgerschaften her gesehen, haben nur in Sibels Familie alle die türkische Staatsbürgerschaft. Bei drei Konstellationen, nämlich Nisa, Hülya und Merve, haben alle Familienmitglieder die österreichische Staatsbürgerschaft. Bei Irem besitzen die Eltern die türkische Staatsbürgerschaft und Irem selbst die österreichische, bei Asya hat der Vater die türkische Staatsbürgerschaft behalten, während die Mutter und sie selbst die österreichische Staatsbürgerschaft haben. Aus der Sicht der Staatsbürgerschaften stehen daher drei österreichische, eine türkische und zwei binationale Familien im Mittelpunkt dieser Arbeit.

Damit bestätigt sich auch im vorliegenden Sample die Kritik, auf die wir bereits in Kapitel 1.3 - *Ausbildungssituation der Migrantenkinder* gestoßen sind und die zum Teil Anlass für meine Arbeit gegeben hat. Es ist die Beobachtung, dass „die amtlichen Zahlen (...) z.B. kein vollständiges und ausgewogenes Bild“ für

Bildungsfortschritte geben (vgl. Beck-Gernsheim 2007, S. 124). Dies gilt meines Erachtens auch für alle anderen Statistiken bzw. Samples, wenn sie sich z.B. ausschließlich auf das Faktum der Staatsbürgerschaft, auf das Zuwanderungsdatum oder den Geburtsort berufen, um andere sozio-ökonomische oder sozio-kulturelle Faktoren stichhaltig daraus abzuleiten oder Phänomene zu verallgemeinern.

Weiters ist der Interviewstatistik zu entnehmen, dass es sich um Studentinnen handelt, die sich im Alter zwischen 24 und 30 Jahren in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums befinden. Um ein wenig näher zu beurteilen, ob es sich dabei um signifikant verzögerte Karrieren handelt, kann eine Übersicht aus dem Bericht EuroStudent (2011) herangezogen werden. Aus ihr gehen folgende Daten hervor.

Tab. 6: Altersprofil Studierende (Quelle: Orr et.al., EuroStudent 2011)

<i>Land</i>	<i>Bis 24 Jahre</i>	<i>25-29 Jahre</i>	<i>Über 30 Jahre</i>
Österreich	47 %	34 %	20 %
Deutschland	62 %	31 %	8 %
Türkei	88 %	10 %	2 %

Hier wird ersichtlich, dass sich die befragten Studentinnen in einem für Österreich durchaus üblichen Altersspektrum für Studenten bewegen. Eine signifikante Abweichung gibt es im Vergleich zur Türkei, wo die weitaus größte Mehrheit der Studenten unter 24 Jahre alt ist.

2.5.2 Schullaufbahn der Interviewpartnerinnen

Wie aus Kapitel 2.3.5.5. - *Kindergartenbesuch* ersichtlich, begann bei allen Befragten der Einstieg in das öffentliche Erziehungswesen im Kindergarten, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Im Sample sehen wir, dass nur eine Studentin (Asya) auch eine Vorschule besuchte, für alle anderen begann die Schullaufbahn mit der Volksschule.

Die neunjährige Pflichtschulzeit verbrachten zwei der Befragten ausschließlich in einer allgemeinbildenden höheren Schule (Hülya, Sibel). Eine Studentin (Asya) stieg in eine AHS ein, wechselte für drei Jahre in die Hauptschule und

setzte dann mit einer Handelsakademie fort - sie hat also eine gemischte Pflichtschulzeit mit überwiegendem Besuch einer Hauptschule. Irem besuchte die Hauptschule und den Polytechnischen Lehrgang, um danach eine HBLA zu besuchen. Nisa und Merve besuchten die Hauptschule und daran anschließend eine Handelsschule.

In allen sechs Fällen lag der Wahl der nach der Volksschule weiterführenden Schule das Abschlusszeugnis der Volksschule zugrunde.

Bemerkenswert ist, dass bei Hülya die Lehrerin eine sehr positive Rolle spielte, indem sie die Ängste der Mutter vor dem Gymnasium zerstreuen konnte.

Hülya: Also meine Eltern haben schon an eine Hauptschule gedacht, aber ich hatte lauter Einser und einen Zweier im Zeugnis in der Volksschule, das war quasi die Berechtigung, um ein Gymnasium zu besuchen (...) Meine Mutter dachte, Gymnasium ist total schwer und die Hülya schafft es nicht, aber die Lehrerin, meine Volksschullehrerin hat meine Mutter überredet. (...) Erst später (...) hab ich mich informiert, (...) wann darf man dorthin, war ich natürlich stolz, dass ich ein Gymnasium besuchen dürfte. (Lachen) (Schullaufbahn 3 - Hülya: S. 50)

Bei Sibel war der Vater, der selbst Akademiker war, die treibende Kraft für einen Eintritt ins Gymnasium.

Sibel: Nein, überhaupt nicht. Mein Vater wollte unbedingt, dass ich Abitur mach' (...) ich seh' ja, ihre Noten sind eh gut und warum Zeit verlieren (...) (Schullaufbahn 6 - Sibel, S. 51)

Bei Irem hätte die Mutter ihre Tochter gerne im Gymnasium gesehen und motivierte sie zur Aufnahmeprüfung, die sie jedoch nicht bestand.

Merve war enttäuscht über die Resultate im Volksschulzeugnis sie schätzte sich selbst besser ein, stimmte letztlich dennoch zu, mit der Hauptschule weiter zu machen.

Nisa fürchtete im Gymnasium eine Überforderung, weshalb sie dem Besuch der Hauptschule zustimmte.

2.5.2.1 Klassenwiederholungen

Klassenwiederholungen sind im Schulunterrichtsgesetz geregelt und dann vorgesehen, wenn entweder die Anwesenheitspflichtzeiten, die sowohl national als auch schulbezogen festgelegt werden, nicht erfüllt sind - und damit der Besuch

einer Schulstufe nicht beurteilt wird - oder wenn die schulische Leistung in zwei Fächern mit „Nicht genügend“ beurteilt wird.

In Österreich gibt es für die 10-14-Jährigen (Sekundarstufe I) bei schwachen Leistungen bzw. bei sehr guten Leistungen außerdem die Möglichkeit, den Schultyp zu wechseln. Während bei Klassenwiederholungen bzw. über einen Aufstieg trotz schwacher Leistungen das Schulpersonal entscheidet, liegt der Schulwechsel in der Entscheidung des Schülers bzw. der Eltern des Schülers. Laut einer Auswertung der PISA Studie 2009 durch Eurydice (2011) liegt der Anteil wiederholender Schüler der Sekundarstufe I in Österreich bei 5,7 Prozent¹.

Bei den befragten Studentinnen haben Irem und Hülya keine Klassenwiederholungen. Bei näherem Hinsehen ist es lediglich Hülya geglückt, alle Klippen ihrer, auf die Absolvierung der Matura ausgerichteten, Schullaufbahn zu umschiffen. Irem hat eine beinahe klassische Schullaufbahn in der Hauptschule und im zweiten Bildungsweg, wobei der Besuch des Polytechnischen Lehrganges als Orientierungsphase gelten kann, die in die Zeit ihrer pubertären Verliebtheit und der damit einhergehenden Unsicherheit für ihre Zukunft fällt.

Von den vier Befragten, die eine Klassenwiederholung machten, entfallen zwei (Nisa, Asya) auf das Ende der Pflichtschulzeit, also etwa in das Alter von 15 Jahren. Die damaligen Schülerinnen und ihre Eltern setzten jedoch voll auf Bildung und unterstützten ihre Töchter in dieser schwierigen Phase.

Nisa: Ich hatte einige Fünfer im Zeugnis (...) bildungsmäßig war ich zu dieser Zeit sehr schwach und ich hab einige Sachen nachholen müssen (...). Ja, die HASCH hat ein höheres Niveau für einen Hauptschulabsolventen und es war wirklich nicht einfach. (...) Ja, ich wurde immer ehrgeiziger und hab im Laufe der Zeit mich motiviert und aufgebaut. Meine Eltern standen immer bei mir und sie hatten immer gesagt, wenn du es dieses Mal nicht schaffst, dann schaffst du es halt beim nächsten Mal. (Wiederholung 1 - Nisa, S. 52)

Asya: (...) und da hab ich in der vierten Klasse (HAK, Anm. d. Verfasserin) bisschen Probleme gehabt, musste leider die Klasse wiederholen (...) Ich hab so viel geweint und war so traurig und sie haben mich einfach weiter unterstützt und haben gemeint, das ist kein Weltuntergang, aber ich hab mich so damals geschämt, weil ich einfach versagt hab, hatte, und das hat meinen Stolz gebrochen. (Wiederholung 2 - Asya, S. 52)

¹ In Deutschland lag der Anteil bei 14,2 Prozent. Für die Türkei lagen in dieser Studie keine Daten vor. Die OECD (2011, S. 2) veröffentlichte Zahlen aus der PISA Studie 2009. Die Wiederholungsrate lag bei 18 Prozent für beide Erziehungsstufen (18 Prozent auch für Österreich und 21 % für Deutschland).

Die Klassenwiederholung bei Sibel lag in etwa im gleichen Alter von 15 Jahren, in der 10. Schulstufe. Ihre Eltern reagierten mit Ärger.

Sibel: Meine Mathelehrerin war so nett, mir eine sechs (entspricht einem „Nicht Genügend“, Anm. d. Verfasserin) zu geben und das hieß für mich dann automatisch sitzengeblieben (...) ja, hab ich erst meiner Mutter erzählt und dann meinem Vater und er war überhaupt nicht begeistert (...) er ignoriert mich einfach, er redet nicht mit mir und das war sehr, sehr schlimm für mich und also mit der Mama haben wir dann eh rumgeschrien und so (...) sie waren wirklich sehr, sehr enttäuscht. (Wiederholung 4 - Sibel, S. 53)

Noch später, im Aufbaulehrgang für die Matura, musste Merve aus schwerwiegenden gesundheitlichen Gründen mehrmals Verzögerungen hinnehmen. Ihre Eltern waren also mehrfach gefordert.

Merve: Sie waren natürlich sehr traurig, aber sie haben, sie waren total sehr stolz darauf, dass ich es trotzdem, trotz meiner Krankheit es überwunden hab und gesagt hab, ich werde jetzt die Matura schaffen. Ich hab's auch geschafft Gott sei Dank. (Wiederholung 3 - Merve, S. 53)

Die Berichte der Studentinnen deuten darauf hin, dass es Mehrfachbelastungen, wie die Pubertät, die Verliebtheit, die Gesundheit, sind, die es verunmöglichen, in dem bestimmten Lebensmoment die Leistung so zu erbringen, wie es die Studentinnen von sich selbst bzw. wie es die anderen erwarteten. Auffallend ist auch, dass die Umwege und Klassenwiederholungen zu einem Zeitpunkt stattfinden, an dem sich der Weg in die höhere Bildung über die Pflichtschulzeit hinaus ereignet, also entweder in der Klasse unmittelbar vor dem Wechsel in die Sekundarstufe II oder in der Klasse unmittelbar danach.

Bei allen Befragten führten Umwege und Wiederholungen jedoch nicht zum Abbruch der Schule oder der Schullaufbahn generell. Die Unterstützung/Motivation durch die Eltern als auch das Überwinden der eigenen Probleme und nicht zuletzt die Eigenmotivation halfen, die Hürden positiv zu meistern.

Außer Sibel, wo die Eltern mit einer teils bestrafenden, teils ärgerlichen Haltung auf die schulischen Probleme ihrer Tochter reagierten, wurden die anderen Jugendlichen durch die Familie ermuntert weiterzumachen.

2.5.2.2 Entscheidung zum Studium

Bei keiner der Befragten war das Studium oder ein guter Job danach von Anfang an ein langfristiges Ziel. Lediglich bei Merve gab es einen allgemeinen Traum, der später angesichts der Realität abgeändert wurde.

Merve: Also es war so, ich hab von klein auf immer den Wunsch gehabt, Jus zu studieren. Ich wollt immer Jus studieren, weil, wie gesagt vorhin, auch schon mein Onkel ist Rechtsanwalt (...). Ich hab's gewusst, das ist mein Ziel. Ich hab mich inskribiert für Jus ein Semester lang, da hab ich gesehen, naja, mit den Erzählungen hat's nicht sehr viel zu tun, hab ich mich doch umentschlossen, hab dann Lehramt studiert: Germanistik und PP, dann hab ich dort gesehen, dass Germanistik nichts für mich ist, nur Psychologie eigentlich und so bin ich jetzt auf die SFU Psychologie Studium gekommen. (Studium 5 - Merve, S. 56)

Drei der Befragten konkretisierten ihren Wunsch, ein Studium zu absolvieren, im Austausch mit den MitschülerInnen in der Sekundarstufe II.

Hülya: (...) aber erst nachher, nach der Matura hab ich mir gedacht, was kann ich jetzt tun, entweder arbeiten oder studieren, da hab ich mich halt informiert, was machen die anderen aus meiner Klasse und die haben gesagt, WU ist total super (...). (Studium 3 - Hülya, S. 56)

Aysa: (...) aber in der HAK bin ich einfach auf den Gedanken gekommen weiter zu studieren und einfach mal zu probieren, den Weg solange zu gehen, bis es einfach nicht mehr geht. (Studium 4 - Asya, S. 56)

Sibel: (...) aber für mich wurde es so mit 14, 15, vielleicht 16 wurde es klar, dass ich studieren will. (Studium 6 - Sibel, S. 57)

Bei zwei Studentinnen stand die Entscheidung zu studieren in einem engen Zusammenhang mit ihrem Lernerfolg im Aufbaulehrgang.

Irem: (...) Mit 17 ist aber dann meine Beziehung in die Brüche gegangen und somit kam ich auch zum Aufbaulehrgang, also hab den Aufbaulehrgang besucht, hab dann doch maturiert zum Glück, also zu Freude meiner Eltern und als ich dann maturiert habe, hab ich mir gedacht: Versuch die Uni und aus nur einem Grund, nämlich mein eigentlicher Wunsch war es ja immer Lehrerin zu werden (...). (Studium 1 - Irem, S. 55)

Nisa: Nein, erst während meiner AUL-Zeit, also Aufbaulehrgang, habe ich mich für diese Entscheidung getroffen. Da ich wirtschaftlich Vorwissen hatte, habe ich zuerst BWL studiert und dann hab ich gesehen, dass es zu umfangreich für mich war. Ich wollte mich auf ein Gebiet spezialisieren, aber doch was

Wirtschaftliches studieren, habe ich mich für Tourismus und Freizeitwirtschaft entschlossen. (Studium 2 - Nisa, S. 55f.)

Es fällt auf, dass die schulische Laufbahn und die Entscheidung für ein Studium von allen ausschließlich in Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung und ihren persönlichen Vorteil getroffen wurden. Bei keiner der Entscheidungen waren Überlegungen hinsichtlich einer beruflichen Mobilität über die Grenzen hinweg, sei es in die Türkei oder anderswohin, im Spiel. Es zeigt sich in drei Fällen die bereits in der Schule vorangeschrittene Verwurzelung der zweiten Generation. Diese drei Studentinnen bildeten sich im Austausch mit ihren Mitschülern eine Meinung zu ihrem weiteren Bildungsweg, den die Befragten dann auch umsetzten.

2.5.3 Soziökonomische Faktoren

Im folgenden Kapitel möchte ich den sozio-ökonomischen Hintergrund näher untersuchen, wie er im Allgemeinen ins Treffen geführt wird, wenn es um die „soziale Mobilität“ von SchülerInnen geht. Welche Faktoren halfen den befragten Studentinnen die Hürden erfolgreich zu meistern?

2.5.3.1 Migration, Rückkehrwünsche

Ich möchte in diesem Punkt die Rückkehrwünsche der Studentinnen und ihrer Eltern zunächst individuell betrachten, weil sie für die Motivation jeder einzelnen Studentin wichtig erscheinen.

Irem

Irem, deren Entscheidung für ein Studium sehr spät fiel, hatte sich in einen jungen Mann in der Türkei verliebt, der in ihr „Rückkehrwünsche“ weckte, als sie 15 Jahre alt war. Sie wollte diesen Mann heiraten. Diese Beziehung, die, wie wir in Kapitel 2.5.2.2-*Entscheidung zum Studium* (S. 114ff.) gesehen haben, auch eine Unsicherheit in ihrem Ausbildungsweg bedeutete, zerbrach aber wieder. Dieses Erlebnis erinnert ein wenig an die ersten Urlaubsverliebtheiten von Jugendlichen im Allgemeinen. Die Beziehung war nicht vordergründig durch die Eltern motiviert.

Seit dem Bruch war sie auch geistig wieder ganz in Österreich und mit dem Studium beschäftigt. Irems Eltern hatten noch lange den Wunsch, wieder in die Türkei zurückzukehren, weshalb sie die türkische Staatsbürgerschaft behalten

hatten. Bei Irem bleibt die Frage offen, ob ihre Eltern oder sie selbst jemals ganz in die Türkei zurückkehren werden. Eine endgültige Rückkehr ist aber derzeit weder bei ihr noch bei ihren Eltern ein Thema.

Nisa

Nisa entpuppte sich, wie schon bei der Frage zu ihrer Schullaufbahn, auch bei dem Thema der Einwanderung und der Rückkehrwünsche als sehr schweigsam. Im Interview erfuhr ich, dass ihre Mutter an Multipler Sklerose erkrankt ist, was die Rückkehroption möglicherweise zunichte gemacht hat.

Hülya

Hülya, deren Bildungsweg sehr geradlinig verlief und die jetzt Betriebswirtschaft studiert, kennt die Türkei als Urlaubsland und hat keine Rückkehrwünsche. Ihre Eltern, die aus bäuerlichen Verhältnissen stammen, gingen zwar ursprünglich davon aus, nach einigen Jahren Arbeit wieder in die Türkei zurückzukehren, sie haben derzeit jedoch den Wunsch, Hülya und ihren jüngeren Geschwistern die Schulausbildung in Österreich zu ermöglichen.

Asya

Asya erzählte, dass weder sie noch ihre Eltern den Wunsch hätten, wieder in die Türkei zurückzukehren. Ihre Eltern heirateten hier in Österreich und zogen dann nach Niederösterreich, wo sie jetzt eine schöne Wohnmöglichkeit haben.

Merve

Merve fühlt sich in beiden Ländern sehr heimisch, hat aber nicht den Wunsch, in die Türkei zu gehen. Merves Eltern dachten an ein Leben zwischen Österreich und der Türkei, also eine Zeitlang hier, dann wieder dort, wenn sie einmal in Pension sein würden. Aber dass sie jemals wieder ganz aus Österreich weggingen, könnte sich in ihrer Familie derzeit niemand vorstellen.

Sibel

Sibels Eltern und sie selbst träumten davon, in die Türkei zurückzukehren. Insbesondere ihre Mutter habe erzählt, dass sie noch hier wären, damit die Eltern ihre Ausbildung finanzieren könnten. Für Sibel ist eine endgültige Entscheidung hinsichtlich ihres zukünftigen „Lebenslandes“ aber noch nicht gefallen. Sie denkt, dass es davon abhängen würde, wo sie Arbeit finden könnte.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich beim Thema der Rückkehrwünsche feststellen, dass alle Befragten an ein Leben „zwischen den Welten“ gewöhnt sind, das in der von Beck-Gernsheim (2007) erwähnten „Patchwork-Identität“ stattfindet, was sich für keine der Befragten in irgendeiner Weise als belastend oder demotivierend erwiesen hat. Keine der Familien plant tatsächlich eine Rückkehr an den Ursprungsort.

Für die Eltern der Befragten sind der Schulbesuch der Kinder und die Tatsache, dass die Kinder hier erfolgreich ihre Schul- und Ausbildung absolvieren, in mindestens zwei Fällen, nämlich bei Hülya und Sibel (und vielleicht auch bei Irem), trotz der Wünsche und Träume der Eltern, eine starke Motivation, einen Umzug in die Türkei nicht ins Auge zu fassen. Bei den übrigen drei Befragten fällt die Antwort eindeutig aus: Zum Zeitpunkt der Befragung ist ein Umzug kein Thema in der Familie. Somit verweist dieses Ergebnis einmal mehr auf die hohe Bildungsaspiration in den Familien der Befragten und gibt einen Hinweis auf die prinzipiell große Akzeptanz der schulischen Bildungs- und Ausbildungsoptionen, aber auch auf die vollständige Integration in Österreich.

Das explizite Bekenntnis zur „Sesshaftigkeit“, zumindest solange die Kinder in Schule und Ausbildung sind, spiegelt sich letztlich auch in den Formen des häuslichen Zusammenlebens wider, die, wie in Kapitel 1.5.1-*Die Bedeutung der Familie* dargestellt wird, für den Lebensabschnitt der Partnerschaften und Familien die Form der Kernfamilie als die beliebteste Form aufzeigen. Andererseits verweist das Beispiel von Irem, die in ihrer pubertären Verliebtheit sogar an einen Ortswechsel und damit einen zumindest vorläufigen Abbruch ihres Bildungsweges dachte, auf die große Bedeutung der Entschlossenheit und Bereitschaft der Eltern, für die Ausbildung ihrer Kinder eigene Wünsche und Träume zurückzustecken bzw. aufgrund ihres eigenen erfolgreichen Lebens zurückstecken zu können. Es ist dies bei den befragten Studentinnen zumindest ein Teil der stabilen Grundlage für ihre persönliche Entwicklung im Kindes- und Jugendalter.

2.5.3.2 Geschwisterzahl und Wohnverhältnisse

Die Wohnungsverhältnisse waren, mit Ausnahme von Sibel, bei allen Befragten sehr beengt und lagen weit unter dem österreichischen Durchschnitt, der laut

Statistik Austria (2001) für Österreich eine durchschnittliche Nutzfläche von 38 Quadratmetern pro Quadratmeter pro Person bzw. nur 4 Prozent Kategorie D- und C-Wohnungen, also Wohnungen, in denen es keinen Wasseranschluss und keine Zentralheizung gibt, festgestellt hat. Diese oft als soziale Hürde gewertete Situation hat sich bei den befragten Studentinnen allerdings nicht als solche erwiesen. Andererseits war die überdurchschnittlich gute Wohnsituation bei Sibel auch kein Garant für eine Schulkarriere ohne Klassenwiederholung.

2.5.3.3 Ausbildung und Beruf der Eltern

Da alle Eltern der Befragten ihre Kindheit und Jugend in der Türkei verbrachten, möchte ich nochmals einen Blick auf die Bildungssituation in der Türkei werfen.

Exkurs: Bildungssituation in der Türkei seit 1980

Das türkische Bildungssystem hat in den letzten dreißig Jahren einen rasanten Aufschwung erlebt, der nach wie vor anhält.

In der Türkei gibt es seit 1924 eine Schulpflicht. Sie betrug bei Einführung fünf Jahre und erfuhr eine kontinuierliche Erweiterung. So etwa wurden im Jahr 1953 die Vorschulprogramme geregelt, 1972 die Schulpflicht um zwei weitere Jahre um eine Mittelschule für 12- bis 14-Jährige erweitert. Zusätzlich unterstützte ein Arbeitsverbot für Kinder unter 14 Jahren im Jahr 1983 die Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder in die Schule zu schicken (vgl. <http://worldfacts.us/Turkey.htm>, 31.10.2011).

Heute ist das türkische Schulsystem durchgehend koedukativ und beginnt mit einer fünfjährigen Volksschule, an die sich im Rahmen der Schulpflicht eine zweijährige Mittelschule anschließt. Danach kann eine höhere Bildung in einem Gymnasium oder einer Berufsbildenden Höheren Schule angestrebt werden. In diesem Bereich gibt es auch etliche private Institute, unter anderem Institute für die Ausbildung der Imame, die vor allem in den 1970er Jahren einen Aufschwung erfuhren, als sie in die Lücke des fehlenden Schul- und Lernangebots stießen.

Tab. 7: Bildungsindikatoren Türkei 1980 - 2000 (UN-Human Development Index)

Jahr	Erwartete Schul- und Ausbildung nach Jahren	Durchschnittlicher Schulbesuch nach Jahren	Alphabetisierungs Rate %
1980	7	2,9	69 %
1990	8,4	4,5	78 %
2000	11,8	6,1	84 %

Quelle: UN-Development Programme: *International Human Development Index. Turkey*. UN-DP 2011. Auf <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/TUR.html>, 31.10.2011

Mit der europäischen Integration setzte eine massive Ausweitung des Schulangebots ein, die bis heute anhält und sich sowohl auf die ländlichen Gebiete als auch auf die stark wachsenden städtischen Randgebiete konzentriert. So gibt es derzeit z.B. das Projekt, Lehrbusse einzurichten, die in abgelegene Orte oder in Orte, die durch Erdbeben zerstört wurden, fahren, sodass auch dort Unterricht abgehalten werden kann (vgl. http://www.meb.gov.tr/Stats/apk2002ing/apage29_48.htm, 31.10.2011).

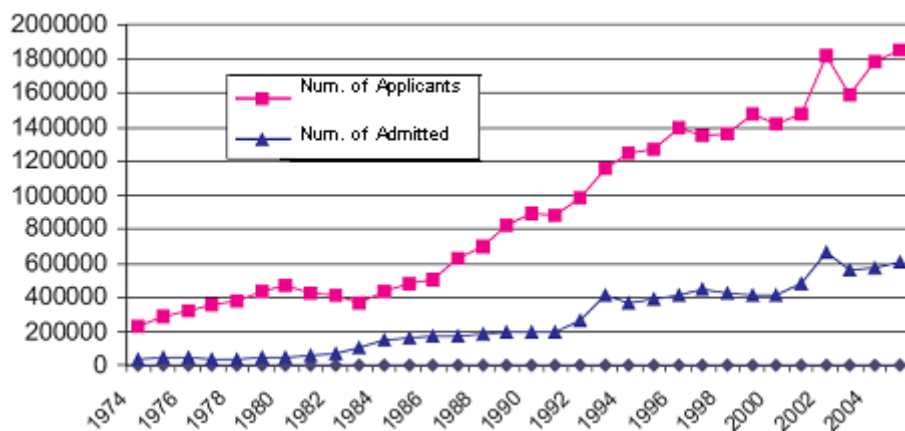
Auch in den Bereichen der Berufsbildung an höheren Schulen bzw. der universitären Fortbildung ist eine massive Ausweitung im Gange.

Tab. 8: Universitäres Angebot in der Türkei seit 1950 (Gür et.al. o.J., S. 1)

Jahr	Anzahl Universitäten
Vor 1950	3
1950 - 1980	19
1980 - 2000	74
Seit-2000	144

Dennoch wurde die Lücke zwischen der Nachfrage nach Universitätsplätzen und dem tatsächlichen Angebot größer, wie die untenstehende Grafik zeigt. (ebda., S. 2)

Tab. 9: Anträge und Aufnahmen an den türkischen Universitäten (Gür et.al., o.J. S. 2)



Pink/Hellgraue Linie: Anwärter; blaue/dunkelgraue Linie: Aufnahmen

Wie ich bereits in Kapitel 1.4.1-Arbeitssituation und Ausbildungsniveau der türkischen Eltern angemerkt habe, zeigt auch dieses Bild einerseits die schwierige Bildungssituation in der Türkei in den 1980er Jahren und davor. Sie zeigt andererseits auch, wie hoch die Anstrengungen derzeit sind, das Schulangebot zu verstärken. Insgesamt genießen Bildung und Ausbildung einen hohen Stellenwert in der türkischen Gesellschaft und werden mittlerweile, dort wo es möglich ist, intensiv in Anspruch genommen.

Bildungs- und Ausbildungshintergrund der Eltern der befragten Studentinnen

Die Schilderungen der befragten Studentinnen über die Schulbildung bzw. auch die Berufe ihrer Eltern, bevor sie die Türkei verlassen haben, spiegeln die in den 1960er und 1970er Jahren herrschende Bildungssituation in der Türkei wider, die vor allem durch den Mangel an Schulen und eine noch vorherrschende ländliche Lebensweise und die damit verbundene finanzielle Situation hervorgerufen war.

Dennoch können wir festhalten, dass alle Eltern die fünfjährige Volksschule, die damals als unabdingbare Schulpflicht galt, absolviert haben.

Für die Mütter von Irem, Nisa, Asya und Merve blieb es bei dieser Ausbildung, obwohl z.B. Irems Mutter gute Resultate aus der Schule heimgebracht hatte und gerne weiter in die Schule gegangen wäre.

Hülyas Mutter hatte mit einem Nähkurs eine gewerbliche Ausbildung angeschlossen, die ihr in Österreich, wo sie als Näherin eine Arbeitsstelle fand, half. Eine weitere Schulbildung war ihr mangels örtlichen Schulangebotes versagt geblieben.

Sibels Mutter war im Alter von elf Jahren nach Abschluss der türkischen Schulpflicht nach Deutschland gekommen. Ihre Weiterbildung zur Arzthelferin brach sie aus familiären Gründen schließlich ab.

Bei den Vätern lernten zwei das Schneiderhandwerk (Irem, Nisa), wobei Irem's Vater seine erste Etappe der Wanderungsgeschichte bereits zu diesem Zeitpunkt absolvierte. Er ging von seinem Geburtsort nach Ankara, wo er bei einem Schneider angestellt war.

Die Väter von Hülya und Asya besuchten keine weitere Schule. Asya erzählt, dass ihrem Vater mangels Schulangebotes ein weiterer Schulbesuch versagt blieb.

Merves Vater schloss an seine Volksschulbildung auch noch die Hauptschulbildung (= türkische Mittelschule) an.

Sibels Vater genoss eine universitäre Ausbildung in Betriebswirtschaft in Istanbul, für die er in Deutschland weitere Abschlüsse anstrebte.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass es weniger die oft kolportierten so genannten kulturellen Faktoren sind, die für die geringe Schulbildung der Zuwanderer der ersten Stunde ausschlaggebend waren, sondern vielmehr das unterschiedliche Erleben des mangelnden Schulangebots in ländlichen Gebieten, wo vor allem die Mütter der Befragten recht rasch und auch entgegen ihren eigenen Wünschen ins Familienleben bzw. die Familienwirtschaft integriert wurden, während die Väter entweder eine weitere Bildung oder Ausbildung „durchsetzten“, und sei es durch das Verlassen des Lebensmittelpunktes der Herkunftsfamilie. Die geschlechtsdifferenzierende Haltung in den Herkunftsfamilien der befragten Studentinnen äußert sich damit nicht in einer unmittelbar geringeren Bildungsaspiration gegenüber den Töchtern, sondern eher in der Einschränkung einer der Meinung der Familie nach zu frühen Mobilität.

In den Interviews bringen dies Hülya und Asya zum Ausdruck.

Meine Mutter konnte dann nicht in die Hauptschule gehen, weil die Hauptschule in der Stadt war und die haben aber im Dorf gelebt. (Ausbildung der Eltern 3 - Hülya, S. 65)

Sie haben beide nur eine Volksschulausbildung, die sie in ihrem Dorf erhielten. Und sie konnten auch halt keine weitere Schule besuchen, weil in dem Dorf, wo meine Eltern gelebt haben, gab's keine Hauptschule und die Hauptschule war halt sehr weit gelegen (...). (Ausbildung der Eltern 4 - Asya, S. 65)

2.5.4 Sozio-kulturelle Faktoren

Im Folgenden werde ich die sozio-kulturellen Faktoren, die vor allem im schulischen Bereich als Bildungshemmnisse gelten, beleuchten, welche die befragten Studentinnen ebenfalls mit Erfolg bewältigt haben bzw. bei ihnen kein Bildungshemmnis waren.

2.5.4.1 Einschränkungen bei schulischen Aktivitäten

Die Nicht-Teilnahme an bestimmten Unterrichtsgegenständen bzw. Schulveranstaltungen von Kindern mit türkischem oder weiter gefasst auch arabischem oder, verallgemeinernd, muslimischem Familienhintergrund ist immer wieder Gegenstand heftiger öffentlicher Debatten von beiden Seiten, also sowohl der jeweiligen Schulbehörden als auch von Seiten türkischer, besser: muslimisch-religiöser Vereinigungen, besonders auch in Deutschland.

Die befragten Studentinnen erfuhren, was den Turnunterricht und Tagesausflüge betrifft, entgegen dem öffentlichen Bild keinerlei Einschränkungen. Im Gegenteil: Alle berichteten, dass sie von ihren Eltern ermuntert wurden, am ganzen Programm teilzunehmen.

Zwei Studentinnen, nämlich Nisa und Hülya, erzählten, dass sie in der Zeit der Pflichtschule zwar an allem, was zum Unterricht gehörte, teilnehmen durften und dazu ermuntert wurden. Nur wenn es um längere Abwesenheiten von zu Hause ging, Schullandwochen, Schulschikurse, durften sie bis zum Erreichen der Sekundarstufe II nicht dabei sein.

Die Argumentation der Eltern für ihr Verbot war unterschiedlich. Bei Nisa gaben die Eltern an, dass es in ihrer Gesellschaft nicht üblich sei, dass Mädchen zu Schullandwochen fahren. Hülya sah sich eher der Sorge der Eltern ausgesetzt, dass ihr während der Zeit etwas zustoßen könnte.

Beide aber berichteten, dass sie sich in der weiteren Ausbildungszeit in Handelsschule bzw. Handelsakademie bei den Eltern durchsetzten.

Mit einer solchen Haltung ihrer Eltern gehörten die Studentinnen am Beginn ihrer Schul- und Ausbildungszeit zu denjenigen, die im Schulalltag immer wieder Aufmerksamkeit erregen und zum Gegenstand heftiger Polemiken werden.

Dennoch muss gerade vor dem Ergebnis meiner Befragung, in der nur zwei der Studentinnen und nur bis ins Alter von 14-15 Jahren durch die Eltern von der Teilnahme an der Schullandwoche bzw. dem Schulsikurs ausgeschlossen waren und die Mehrheit von vier Studentinnen überhaupt nicht, die Frage gestellt werden, ob es tatsächlich zulässig ist, aus diesem Thema ein allgemeines Problem bei Schülerinnen mit türkischem Hintergrund zu machen, zumal ja jene, bei denen es kein Problem gibt, hier einmal mehr nicht Gegenstand der Debatten sind. In eine solche Richtung würde auch die Aussage des Direktors der Moses-Mendelssohn-Gesamtschule in Berlin, einer Schule mit 65,5 % Anteil (2006) an SchülerInnen mit migrantischem Hintergrund, hindeuten, wenn er erzählt:

Am Unterricht nehmen alle Schüler teil. Es gibt keinen Antrag auf Befreiung. Jungen und Mädchen nehmen gemeinsam am Sportunterricht teil, da gibt es keine Probleme. Im Sportunterricht gibt es Wahlkurse, bei denen Jungen und Mädchen getrennt sind, das liegt aber nur an den jeweils anderen Schwerpunkten. (...) Schwimmen ist kein Problem. Ausnahmen sind mir nicht bekannt. (...) Klassenreisen sind unser größtes Problem. Wenn ich Aufnahmegespräche führe, müssen die Eltern unterschreiben, dass sie mit einer Klassenreise ihrer Kinder einverstanden sind. Dann gibt es Diskussionen. Besonders hartnäckig sind die Diskussionen mit Eltern aus dem arabischen Raum, viel schwieriger als mit türkischen Eltern. (Blees 2006, zit. n. Kelek 2006, S. 13)

2.5.4.2 Kulturbedingte Benachteiligungen

Bei den Erzählungen über die Zeitpunkte, zu denen die befragten Studentinnen während ihrer Schulzeit Benachteiligungen gegenüber anderen SchülerInnen empfanden, kommt klar zu Tage, dass die augenfälligsten Unterschiede, nämlich die „großen“ Feiertage, Weihnachten und Bayram, zwar von den Studentinnen eingebracht wurden, aber für niemanden ein Problem darstellten. Irem vermutete als Grund, weshalb sie keine Benachteiligungen erfuhr, dass es

sich bei allen Schulen ihrer Kinder- und Jugendzeit um „Multikulti“-Schulen handelte, in denen *„die Zahl der Einheimischen sehr gering war“* (Erziehung 1 - Irem, S. 68). Hülya berichtet von einem aktiven Umgang mit den Feiertagen ihrer Herkunftsfamilie in der Schule, Merve ebenfalls, indem sie ohne Schwierigkeiten an diesen Tagen entschuldigt von der Schule fernbleiben durfte.

Andere Erfahrungen, die die Studentinnen als belastend empfanden, waren einerseits die strengen Regeln, wenn es um das abendliche Fortgehen ging, bzw. auch die Schulsituation, wenn die jeweils Befragte als einzige Ausländerin in der Klasse war.

Zwei Studentinnen (Nisa, Sibel) berichteten, dass sie ein Problem damit hatten, dass ihnen die Eltern das Weggehen am Abend nur sehr eingeschränkt erlaubten, was sie als Nachteil empfanden. (vgl. S. 75 ff.)

Für Asya war es im Gymnasium eine generelle Belastung, einzige „Ausländerin“ in der Klasse zu sein. Sie war aus diesem Grund sehr scheu und zurückgezogen. Auch Irem erwähnt die Umstellung im Aufbaukurs, wo nur wenige „Ausländer“ waren, als belastend (vgl. S. 76)

Auch hier weisen die Antworten der befragten Studentinnen weit über sich selbst hinaus und berühren die Frage, was Integration ist und wann sie am besten gelingt. Auch wenn eine Erörterung dieser Frage natürlich weit über meine vorliegende Arbeit hinausgeht, so scheinen mir die Aussagen von Asya und Irem, die als einzige eine Erfahrung als „Minderheit“ in einer Mehrheit machten, vor dem Hintergrund einer in Österreich offensiv geführten Debatte über die enge Beschränkung eines „Ausländeranteils“, was immer damit gemeint sein mag, dennoch bemerkenswert. Beide, insbesondere aber Asya, berichten davon, dass ihnen die Situation nicht nur als unangenehm in Erinnerung war, sondern sie beschreiben sich selbst in dieser Zeit auch als „scheu“, sodass sie kaum Kontakt zu ihren MitschülerInnen hatten. (Erziehung 4 - Asya, S. 69)

Ganz anders berichtet etwa Irem aus ihrer Fachschulzeit, die sie in einer Umgebung absolvierte, die sich durch eine Vielfalt von Migrationshintergründen auszeichnete.

2.5.4.3 Lebensereignisse

Alle Studentinnen berichteten von belastenden Lebensereignissen, alle aber konnten sie als motivierend für ihr jeweiliges eigenes Fortkommen einsetzen. Bei drei Studentinnen (Irem, Merve, Sibel) handelte es sich dabei um persönliche Schicksalsschläge (Ende einer Beziehung, Krankheit, Behinderung), bei den verbleibenden drei (Nisa, Hülya, Asya) waren es Familienereignisse (Krankheit der Mutter, Rolle als Vorbild für Geschwister, Streitigkeiten in der Familie). Die Schule bzw. das Lernen wirkte bei allen als stabilisierendes und zukunftsweisendes Element, das einen positiven Beitrag zur persönlichen Bewältigung der Probleme leistete.

2.5.4.4 Geschlechterdifferenzierung seitens der Eltern in Bezug auf Bildung

In Bezug auf Bildung sind alle befragten Studentinnen höchst zufrieden mit der Unterstützung, die sie vom Elternhaus erhalten haben. Sie sehen in diesem Bereich keine Geschlechterdifferenzierung, betonen aber, dass dies ausschließlich für diesen Bereich gilt.

Drei von ihnen (Asya, Merve, Sibel) bringen beim Stichwort „Geschlechterdifferenzierung“ jedoch ein anderes Erziehungsprinzip, nämlich jenes der persönlichen Bewegungsfreiheit in jungen Jahren oder solange sie in der Ursprungsfamilie lebten, ins Spiel. Asya konstatierte eine Unterdrückung bei einigen ihrer Kusinen, Merve und Sibel erzählten erneut von der Strenge, die ihre Eltern in Bezug auf außerschulische Vergnügungen zeigten.

Merve kommt dabei auf ihre Mutter zu sprechen, die ihre Strenge damit begründete, dass man im Dorf, aus dem ihre Mutter kam, „auch nicht mit 18 sagen hätte können, pass einmal auf Mama, ich geh jetzt fort und bin morgen früh wieder da (...) wobei mein Bruder es machen hätte können.“ (Geschlechterdifferenzen 5 - Merve, S. 74)

Sibel erzählt von Gesprächen mit ihrem Vater, in dem er seine Strenge mit dem Umstand begründete, dass sie das erste Kind war, bei dem er „nicht so schlau (war), wie beim zweiten.“ (Geschlechterdifferenzen 6 - Sibel, S. 74; vgl. auch Erziehung 6 - Sibel, S. 76)

Bei beiden fällt auf, dass die Eltern nicht mit pädagogischen oder moralischen Prinzipien argumentierten, wohl aber in Erinnerung an ihre eigene Kindheit, also auch mit eigener Erfahrung.

2.5.5 Sprachverhältnisse

2.5.5.1 Deutschkenntnisse der Eltern und Sprachgebrauch in der Familie

Aus den Antworten in den Kapiteln *2.3.5.1-Deutschkenntnisse der Eltern* und *2.3.5.2-Sprachgebrauch zu Hause* geht einerseits hervor, dass unabhängig davon, wie gut die Deutschkenntnisse der Eltern sind, zu Hause Türkisch als Familiensprache jedenfalls mit den Eltern gesprochen wird. Lediglich Sibel gibt an, mit ihrer Mutter auch Deutsch zu sprechen.

Die Verwendung der türkischen Sprache zu Hause hat einerseits praktische Gründe, weil die Eltern zwar alle Deutsch so gut sprechen, dass sie sich in Beruf und Alltag verständigen können, aber nur selten darüber hinaus. Die sich daraus ergebenden Unsicherheiten, etwa bei Arztbesuchen oder Amtswegen, werden von den Kindern in der Regel ausgeglichen - eine Situation, die auch über die Schulzeit hinaus bei den Befragten noch aktuell ist. Die Ausnahme bildet hier wieder Sibel, deren Eltern Deutsch sehr gut beherrschen. Andererseits oblag es den Familien, die türkische Sprache an ihre Kinder weiterzugeben.

In der Weitergabe der Muttersprache der Eltern spielt bei den Befragten auch der Vater eine große Rolle. Dies kommt einerseits darin zum Ausdruck, dass in Anwesenheit des Vaters und mit dem Vater von allen Befragten Türkisch gesprochen wurde. Andererseits übernahmen bei fünf der befragten Studentinnen die Väter auch eine aktive Bildungsrolle, indem sie für Lernunterlagen wie Zeitungen, Geschichtsbücher, Literatur oder Fernsehen sorgten und die Inhalte mit ihren Töchtern besprachen bzw. sie ermunterten, die Medien auch eigenständig zu konsumieren. Die Ausnahme ist hier Hülya, die nicht die Eltern, sondern lediglich die Medien erwähnte, über die sie ihr Türkisch perfektioniert hatte, denn ihre gesprochene Alltagssprache war ein von der türkischen Verkehrssprache stark abweichender Dialekt. Ähnliches berichtete Irem, bei der die Familie darauf achtete, dass sie neben dem lokalen Dialekt der Eltern auch die Verkehrssprache zu beherrschen lernte. (vgl. S. 87f.) Bei diesen zwei Studentinnen gibt es in der Untersuchung eine andere Übereinstimmung, indem beide ihre Schullaufbahnen, so unterschiedlich sie waren, ohne

Klassenwiederholungen schafften. In der vorliegenden Untersuchung ergibt dies ein interessantes Detail in der Charakteristik der Befragten, die beide in ihren Familien ein frühes Sprachbewusstsein entwickeln konnten, was sich in ihren Biografien positiv auswirkte.

Bei allen Befragten legte damit die Familie einen wichtigen Grundstein für die späteren Bildungschancen ihrer Töchter, indem sie ihnen die Muttersprache in Wort und Schrift beibrachten. Sie stärkten damit ihre Identität (vgl. Krumm 2009, S. 238f.).

Für die zweite Generation untereinander gilt das elterliche Prinzip nicht mehr: Mit den Geschwistern wird entweder ausschließlich Deutsch oder eine Mischsprache aus Deutsch und Türkisch gesprochen.

Damit bestätigt sich im vorliegenden Sample die Beobachtung, diesmal aus der Sicht des Sprachgebrauchs, dass die zweite Generation eine „Patchwork“-Identität (Beck-Gernsheim, 2007) lebt, die Elemente aus beiden Welten in sich trägt. Für die Großeltern-Generation kann dies bedeuten, dass sie sich darum sorgen wird, dass ihre Enkel die Sprache, mit der sie selbst groß geworden sind, sprechen können.

2.5.5.2 Kindergartenbesuch und Schuleintritt

Alle befragten Studentinnen hatten vor Schuleintritt zumindest für eine ganz kurze Zeit Gelegenheit, einen Kindergarten zu besuchen. Ausschlaggebend waren die Berufstätigkeit beider Eltern sowie das Bestreben der Eltern, dass die Kinder noch vor der Volksschule Deutsch lernten, mit österreichischen bzw. bei Sibel mit deutschen Kindern Kontakt hatten und die gebräuchlichen Umgangsformen erlernten. Alle Befragten gaben an, dass sie gerne in den Kindergarten gingen.

Besonders aber in Erinnerung wird allen der erste Schultag bleiben, bei dem auch die Eltern sehr nervös waren und der - gleich den österreichischen Kindern - ein Familienereignis war, bei dem die Kinder die Hauptrolle spielten. Alle Eltern schlossen sich dem österreichischen Brauch der Schultüte an. Die ersten Schulerfahrungen der Befragten waren dann jedoch unterschiedlich. Nisa litt zunächst darunter, dass sie die einzige „Ausländerin“ in der Klasse war - eine Situation, die sich erst änderte, als ein zweites Kind aus einer türkischen Familie und dann zwei Repetentinnen in die Klasse kamen, mit denen sie

Freundschaft schloss. Bei Asya begann die Schullaufbahn mit einem Jahr Vorschule, in die sie vom Direktor nach einem Test geschickt wurde. Auf die sich in der Volksschulzeit festigenden Deutschkenntnisse waren die befragten Studentinnen noch zum Zeitpunkt des Interviews stolz.

Besonders Sibel hatte diese entscheidende Zeit noch sehr positiv in Erinnerung.

Sibel: (...) es war ein großer Vorteil, dass ich mit denselben Kindergartenleuten, Kindern, die ich ja drei Jahre zuvor die ganze Zeit kannte, mit denen ich ständig zusammen war, (...) diese Leute haben auch sehr sehr nah an meiner Umgebung gewohnt (...), mit denen sind wir dann in eine Klasse gekommen, von der ersten bis zur vierten Klasse, also mein Schuleintritt war wie im Bilderbuch, es war sehr schön. (Schuleintritt 6 -Sibel, S. 85)

Zu beobachten ist hier, dass die positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Kindergarten und dem Schulbesuch ihren Töchtern ermöglichte, die Hürden der direkten Begegnung mit anderen Kindern in einer formelleren Umgebung, als es die Familie war, und den späteren Schuleintritt gut zu meistern und somit einen Grundstein für die weitere Motivation zur Bildung zu legen, obwohl, wie wir bereits in Kapitel 2.4.2-*Schullaufbahn der Interviewpartnerinnen* gesehen haben, es in der Volksschule nicht bei allen gelungen ist, die sprachlichen Barrieren so herunterzuschrauben, dass sie eine Entscheidung für die weitere Schulbildung nicht belastet hätten. Anders gesagt, lassen die Erfahrungen der Befragten, die als Studentinnen ihre erfolgreiche Absolvierung der Schullaufbahn bereits unter Beweis stellten, erkennen, dass im Bereich des Schulstarts und der Volksschule integratives Lernen und professionelle Frühförderung sowie auch ein Angebot zur Erlernung der Muttersprache zusätzlich zum Kindergartenbesuch vor Schuleintritt, der ja in Österreich seit Herbst 2010 für alle Kinder im Ausmaß von 20 Wochenstunden verpflichtend ist, den Kindern der zweiten und dritten Generation einen Vorteil brächten.

2.5.6 Weitere unterstützende Faktoren durch die Familie

In diesem Teil werde ich weitere Faktoren einer näheren Betrachtung unterziehen, die im Allgemeinen als unterstützend und förderlich für eine positive Schullaufbahn gelten. Es sind dies Faktoren, die mit der Frage des zeitlichen und finanziellen Aufwands der Eltern für das Weiterkommen ihrer Kinder in der

Schule in einem engen Zusammenhang stehen und im Allgemeinen aufgrund von Berufstätigkeit, finanzieller Knappheit, des erhöhten Familienaufwandes oder der fehlenden Sprachkenntnisse immer wieder, insbesondere vom Schulpersonal, als gering eingestuft werden. Davor untersuche ich die Erwartungshaltung bzw. die elterliche Einflussnahme auf die Berufswahl der befragten Studentinnen.

2.5.6.1 Berufswunsch und Bildungsaspiration der Eltern

Alle Eltern hatten die universitäre Ausbildung ihrer Töchter im Kopf und in fünf Fällen äußerten sie auch ihre Vorstellungen zur Wahl des Studiums. In der Familie des Akademikers schien es eine Selbstverständlichkeit zu sein, dass die Tochter studierte. Jeder wünschte sich angesichts des eigenen Schicksals, die Töchter mögen es einmal besser haben als sie selbst, die sie nicht lernen oder studieren konnten. An dieser Stelle ergänzt sich also das Ergebnis unter Kapitel 2.4.3.1-Migration, Rückkehrwünsche, dass die Mehrheit der Eltern ihre Rückkehrwünsche zugunsten der Schullaufbahn ihrer Töchter aufgeschoben hatten bzw. eine Rückkehr nicht mehr ins Auge fassten.

Die Aussagen sind so eindeutig, dass man dahinter sogar einen „Migrations-treiber“ beziehungsweise eines der vorrangigen Hauptmotive für das Verbleiben in der neuen Heimat vermuten kann.

Bringt man dieses Bild in einen Zusammenhang mit der Tatsache, dass es die Mütter waren, die stark an ihre Töchter glaubten, ihnen aktiv zur Seite standen und denen die Erfüllung des eigenen Wunsch nach weiterer Bildung und Ausbildung versagt geblieben war, so verschiebt sich das Bild der Migration insgesamt: aus der reinen Wirtschaftsmigration hin zu einer Bildungsmigration, bei der die Mütter mindestens gleichberechtigt neben den Vätern stehen und die ohne die Familie, ihren Zusammenhalt und ihr Zusammenspiel, nicht denkbar wäre.

Aus den Aussagen geht ebenfalls sehr klar hervor, dass die befragten Studentinnen in ihren eigenen Bildungsfragen selbst entscheiden konnten - eine Freiheit, die ihre Mütter mangels Bildungsangebot und eingeschränkter Mobilität nicht für sich in Anspruch nehmen konnten.

2.5.6.2 Besuch der Lehrer an Elternsprechtage

Die Elternsprechtage wurden von allen Eltern wahrgenommen. Väter wie Mütter ließen sich von den LehrerInnen über die Schulfortschritte und Ereignisse berichten.

Dass es in pubertären Zeiten der Jugendlichen weder Eltern noch Lehrer dabei immer leicht haben, lässt Irem in ihrer Erzählung durchblicken.

Irem: Ich muss sagen, dass ich in meiner pubertären Zeit, in meiner Schullaufbahn, nicht gerade sehr brav war, und da hat die Lehrerin vielleicht gesagt, ein Beispiel jetzt nur: Sie hat halt viele Fehlstunden und ich hab meinem Vater übersetzt, dass ich halt sehr gut bin und mein Vater hat dann gesagt, er freut sich darüber sehr und ich hab dann der Lehrerin übersetzt, er wird ab jetzt besser kontrollieren, dass sich die Fehlstunden jetzt vermindern. Das ist eine Situation, die ich dann zu meinem Vorteil genutzt hab, muss ich jetzt ganz ehrlich sagen. (Elternsprechtage1 - Irem, S. 88)

Irems Erzählung führt weit in den Schulalltag und sein Spannungsfeld zwischen den Akteuren (Schule, Jugendliche, Familie) hinein, deren ausführliche Behandlung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Aus der Sicht eines Vater-Tochter-Verhältnisses deutet sie auf die Auslotung und Einübung ihrer zukünftigen Rolle als Frau hin, die, wenn wir den Inhalt der Aussage betrachten, im Rahmen der bisherigen Ergebnisse die Frage aufwirft, inwieweit es gerade die Fehlstunden sind, mit denen sich Irem, von der wir auch wissen, dass sie in engen Verhältnissen wohnte, eine Fernbeziehung zu einem jungen Mann in der Türkei hatte und auch in ihrer außerschulischen Freizeitgestaltung begrenzt war, ihren Freiraum zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit schaffte.

Insgesamt also haben sich auch hier die Eltern der Befragten sehr unterstützend gezeigt und trotz Mehrfachbelastung die Schultermine wahrgenommen.

2.5.6.3 Hilfe beim Lernen und bei den Hausübungen

Erwartungsgemäß konnten den befragten Studentinnen in keinem der Fälle die Eltern beim Lernen unter die Arme greifen. In vier Fällen, nämlich bei Nisa, Hülya, Asya und Sibel, übernahmen unterschiedliche Formen der Nachmittagsbetreuung diese Rolle, in den beiden anderen Fällen, bei Irem und Merve, ältere Geschwister, Freundinnen und österreichische Bekannte.

Die Eltern unterstützten hier insofern, als sie ihren Töchtern den notwendigen Freiraum einräumten, die freiwilligen Formen der Nachmittagsbetreuung in Anspruch zu nehmen bzw. sich mit Freundinnen und Bekannten zu treffen, um zu lernen. Gleichzeitig nützten sie bestehende Angebote der außerfamiliären Betreuung, wenn sie z.B. wegen ihrer Berufstätigkeit für die Betreuung selbst keine Zeit aufbringen konnten.

Den Antworten zur Frage der finanziellen Unterstützung in Sachen Lernhilfe ist außerdem zu entnehmen, dass alle Befragten, außer Irem, auch bezahlte private Nachhilfe in Anspruch nehmen konnten.

2.5.6.4. Finanzielle Unterstützung

Die Eltern scheuten sich also nicht, in die positive Bewältigung schulischer Anforderungen ihrer Töchter zu investieren. Einen ganz besonderen Vorteil genoss Asya, die zur Aufbesserung ihrer Englischkenntnisse einige Wochen in New York und in England verbringen durfte.

2.5.6.5 Zeitliche Verfügbarkeit der Eltern

Was die zeitliche Verfügbarkeit betrifft, waren die Eltern aller Befragten, zumindest über bestimmte Zeiträume hinweg, berufstätig. Die Hilfe, die sie bei der Erziehung in Anspruch nahmen, bestand, wie aus Kapitel 2.4.6.3 - *Hilfe beim Lernen und bei den Hausübungen* zu erfahren ist, überwiegend aus außerfamiliären Betreuungsangeboten.

Für Schulangelegenheiten nahmen sich alle Eltern Zeit. Die Väter, die zwar alle nur kurz am Abend, an Wochenenden und an Feiertagen Zeit hatten, verbrachten diese zumindest teilweise auch damit, sich mit ihren Töchtern auszutauschen und sie beim Erlernen der türkischen Sprache zu unterstützen.

Die Mütter hatten unterschiedliche Arbeitszeiten: ganztags bei Irem, Hülya und über weite Strecken auch bei Sibel, halbtags bei Asya und Merve. Ganz zu Hause war Nisas Mutter aufgrund ihrer Krankheit und in den letzten Jahren der Schulzeit auch bei Sibel.

Interessant ist es auch, dass Sibel, deren Vater ja Akademiker ist, in jener Zeit, als die Mutter noch ganztags berufstätig war, einen Teil der Familienarbeit, nämlich das morgendliche Aufsteh- und Frühstücksritual und die Begleitung der Kinder in die Schule übernahm.

2.6 Resumée

In Beantwortung der Forschungsfrage „Welche familiären Faktoren bzw. Bedingungen bei Migrantinnen zur Bildungsmotivation führen, um eine erfolgreiche Ausbildung zu erreichen“, bringt die Untersuchung der sozialen Wirklichkeiten von sechs Studentinnen mit türkischem Familienhintergrund einige bemerkenswerte Ergebnisse.

Als Erfolgsfaktoren für die schulischen Karrieren der sechs befragten Studentinnen stellten sich in einem ganz großen Ausmaß die Familie, ihr Zusammenwirken und ihre große Akzeptanz des Lebens in einer, von ihrer Herkunft her gesehen, völlig anderen Umgebung heraus.

Die Familien der Studentinnen sind, anders als es das Medienbild vermuten lässt, von einer starken Bildungsaspiration der Eltern gegenüber ihren Kindern getragen. Wir sehen zum einen den existentiell bestimmenden und aus eigener Erfahrung getragenen Wunsch, dass ihre Kinder das Bildungs- und Betreuungsangebot Österreichs für sich nützen. Die Familien stellen zur Verwirklichung dieses Wunsches ihre eigenen Rückkehrwünsche hintan oder haben sie aufgegeben. Sie investieren Geld und Zeit in die Schulkarrieren ihrer Kinder. Aus den Schilderungen der Studentinnen geht auch klar hervor, dass sie bei schulischen Rückschlägen Zuspruch und Ermunterung erfahren haben.

Von der Rollenaufteilung her erwiesen sich die Mütter als Hauptträger und erste Ansprechpartner der Studentinnen für die praktischen Angelegenheiten in Sachen Schule und persönliche Entwicklung. Sie sind es, die ihre Töchter auch immer wieder zur Bildung und Ausbildung ermunterten.

Bei näherer Betrachtung konnte gezeigt werden, dass sie selbst zum Zeitpunkt der Zuwanderung den für sie höchsten erreichbaren Bildungs- und Ausbildungsstand hatten, nämlich die fünfjährige Volksschule. Sie hatten damit einen für türkische Verhältnisse, wo die durchschnittliche Schulbesuchszeit zum Zeitpunkt der Auswanderung 2,9 Jahre (UN-HDI) betrug, aber auch für das Bild der türkischen Zuwanderinnen in Österreich, wo sie bei 3,6 Jahren (Wimmer 1984) lag, eine überdurchschnittliche Schulbesuchszeit oder eben einen überdurchschnittlichen Bildungsstand.

Zwei von ihnen wären noch gerne weiter in die Schule gegangen, was hauptsächlich am fehlenden Angebot am Wohnort und in zweiter Linie an der nicht üblichen Mobilität der Mädchen in jungen Jahren scheiterte. Eine von ihnen absolvierte danach noch einen Nähkurs, den sie - und auch hier wieder entgegen dem herrschenden Bild für Zuwanderinnen - in Österreich beruflich verwerten konnte.

Die Rolle der Väter in Fragen der Erziehung ist in den Schilderungen der Studentinnen weniger klar gezeichnet, was aber bei den hier untersuchten Familien nicht auf die Berufstätigkeit zurückgeführt werden kann, denn auch die Mütter der Studentinnen waren, bis auf eine, die durch ihre Erkrankung berufsunfähig war, alle ebenfalls berufstätig.

Der Bildungsstand der Väter unterschied sich bei fünf Vätern nur unwesentlich von jenem der Mütter. Auch sie absolvierten alle die fünfjährige Volksschule, zwei von ihnen hatten eine Ausbildung zum Schneider anschließen können. Nur ein Vater hatte in der Türkei eine universitäre Laufbahn eingeschlagen, die ihn schließlich auch zur Auswanderung bewog, um in Deutschland eine Masterarbeit anzuschließen. Somit übertrafen die Väter zum Zeitpunkt der Zuwanderung zwar - in ihrer Gesamtheit betrachtet - den für die Zuwanderer ermittelten Bildungsschnitt für Männer von 5,3 Jahren bei weitem. Betrachtet man nur die in Österreich ansässigen Migranten, also ohne den akademisch gebildeten Vater von Sibel, der nach Deutschland ging, so entsprach ihre Bildung in etwa dem errechneten Durchschnitt. Im Vergleich zur Türkei lag er dennoch weit über dem Durchschnitt von 2,6 Jahren (UN-HDI). Anders als bei den Müttern, war ihre Mobilität in jungen Jahren nicht unbedingt durch kulturelle Gepflogenheiten eingeschränkt. Zwei von ihnen gingen zur Weiterbildung in die großen Städte der Türkei, Ankara und Istanbul. Andere versuchten ihr Glück zunächst in ihrer Umgebung, wobei es einem auch gelang, eine Schneiderlehre zu absolvieren.

Eine klarere Rolle nahmen die Väter bei der Vermittlung der Muttersprache ein, indem sie nicht nur darauf achteten, dass in der Familie bei ihrer Anwesenheit Türkisch gesprochen wurde, sondern auch, indem sie die Töchter ermutigten, Zeitung zu lesen und türkische Fernsehprogramme anzusehen.

An den Wünschen der Eltern für die Bildungskarrieren ihrer Töchter können wir schließlich erkennen, dass sie mit ihrer positiven Haltung sowohl die zukünftige Berufstätigkeit ihrer Töchter als auch den Aufstieg durch Bildung tatkräftig und finanziell unterstützen.

Einen weiteren wichtigen Aspekt, der für die persönliche Entwicklung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, bedeutsam ist, haben die Familien der befragten Studentinnen ebenfalls - so gut sie konnten und so gut es ihre Zeit erlaubte - mit übernommen: nämlich jenen der muttersprachlichen Erstbildung. Die klare Haltung des Vaters wirkt hier gemäß den wissenschaftlichen Erkenntnissen (Krumm 2009) nicht einschränkend, sondern entwicklungsfördernd.

In zweiter Linie ist zu erkennen, dass es das vielfältige und durchlässige Bildungsangebot in Österreich den jetzigen Studentinnen ermöglichte, ihre Schulkarrieren trotz Rückschlägen, die sich bei den befragten Studentinnen vor allem beim Schulwechsel im Alter von 15 Jahren zeigten, relativ geradlinig zu verfolgen und dabei einen Wachstums- und Festigungsprozess ihrer Persönlichkeiten zu verwirklichen und soziale Barrieren zu überwinden.

Die Ursachen für diese Rückschläge, die sich gerade bei der Entscheidung zur Bildung über die Schulpflicht hinaus einstellten, konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht weiter eruiert werden. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass es sich dabei um eine Mischung aus alters- und entwicklungsbedingten Schwierigkeiten rund um die Persönlichkeitsfindung im Zusammenspiel mit entschlossener Selektion seitens der Schulen handelt, mit der in der Regel auch Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund konfrontiert sind.

Die den Schulen gegenüber kooperative Haltung der Eltern der befragten Studentinnen bzw. ihre Entschlossenheit, ihre Kinder zu fördern und zu unterstützen, hat nach eigenen Aussagen der Befragten geholfen, diese schwierige Phase positiv zu bewältigen.

Abschließend möchte ich festhalten, dass mir diese Arbeit sehr viel an persönlicher Erkenntnis gebracht hat. Belastend und schwierig war es, immer wieder in das Spannungsfeld zwischen dem öffentlich transportierten Bild des migrantischen Lebens und des Lebens der Kinder der zweiten Generation sowie dem sich aus der Untersuchung ergebenden, manchmal diametral

entgegengesetzte Resultate spiegelnden zu geraten. Umso mehr freut es mich, dass es mir doch gelungen ist, das in den Statistiken und Untersuchungen oft Unsichtbare und Verborgene sichtbar zu machen, was ohne die Offenheit der an der Befragung mitwirkenden Studentinnen nicht möglich gewesen wäre.

Ich möchte daher meine Arbeit mit einem der wenigen Resultate der unzähligen Erhebungen, die ich im Laufe meiner Arbeit lesen konnte, abschließen. Es handelt sich um die Erhebung von Weiss (2006), die im Dossier Nr. 18 des Österreichischen Integrationsfonds im Juli 2011 (Gercek 2011) abgedruckt ist. Zwar lässt sie die Mütter beiseite; wären sie eingebunden, wäre die Statistik noch besser ausgefallen. Dennoch zeigt sie, dass gut zwei Drittel der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, in denen die Väter einen Volksschulabschluss haben, und mehr als ein Drittel jener, in deren Familien der Vater eine Lehre abgeschlossen hat, den erhofften sozialen Aufstieg auch geschafft haben.

Tab. 10: Bildungs- und Berufsmobilität zwischen den Generationen (Weiss 2006: in ÖIF 18/2011)

Bildungs- und Berufsmobilität zwischen den Generationen

	Vater	Generationsmobilität, 2. Generation			Gesamt
		abgestiegen	gleich geblieben	aufgestiegen	
Volks-, Hauptschule	58	0	33	67	100
Lehre, Fachschule	24	16	48	36	100
Höhere Schule	11	36	37	27	100
Hochschule	7	61	39	0	100
Gesamt	100				
N	943				

Diese Tabelle zeigt, dass Integration mit Hilfe von Bildung und Ausbildung, mit der Unterstützung eines entgegenkommenden Schulwesens und mit einer Familie, die auf Kooperation, Toleranz und Gleichberechtigung setzt, gelingt. Dies sind die Erfolgsfaktoren, auf die die erste Zuwanderergeneration baut und die den Kindern in zweiter Generation eine erfolgreiche Zukunft eröffnen.

3 Schlussfolgerungen

Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Erfolgsfaktoren in den Bildungskarrieren von jungen Studentinnen in der zweiten Generation der „Gastarbeiterfamilien“, insbesondere mit den Faktoren, die ihrer eigenen Bildungsmotivation zu Grunde liegen, konnte sehr viele Details ans Tageslicht bringen. Die Entscheidung, die Datenerhebung mittels strukturierter Interviews durchzuführen, hat sich als zielführend erwiesen. Die Probandinnen konnten eigene Themen einbringen, dennoch blieb sichergestellt, dass alle Themen abgehandelt werden konnten, die auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen aus migrationsrelevanten Wissenschaftsbereichen, aber auch vor dem Hintergrund einer immer wieder aufflammenden öffentlichen Debatte ins Spiel gebracht werden. Darüber hinaus ermöglichte der Rahmen der Einzelinterviews, dass die Befragten ihre eigenen Erfahrungen spontan einbringen konnten. Hilfreich dabei war, dass ich als Interviewerin ebenfalls der Zielgruppe angehörte, wodurch eine größere Offenheit als Voraussetzung für spontane Antworten gegeben war.

Weiters konnte die Studie den weiten, als bildungsrelevant geltenden Bogen der Herkunft sowohl der Elterngeneration als auch der Studentinnen eingehend beleuchten. Auch hier bot der qualitative Zugang den notwendigen Spielraum, die Hintergründe von bisher kaum berücksichtigten Perspektiven darzustellen. So etwa konnte gezeigt werden, wie die Bildungshintergründe der Eltern durch sie selbst erlebt wurden, ja mehr noch, dass sie den geltenden Standards in der Türkei durchaus entsprochen haben. Wir erfahren auch, dass es in den Dörfern keine Angebote zur Weiterbildung gegeben hat, obwohl der Wunsch nach Bildung vorhanden war. Dieses Umfeld bildete schließlich, neben den bekannten materiellen Gesichtspunkten, einen weiteren Motor für die Auswanderung.

Die Studie gewährt auch einen Einblick in die sozio-ökonomischen Dynamiken der Emigration. Aus der Sicht der Zuwanderer war der Existenz- und Familiengründungsaspekt letztendlich genauso wesentlich wie der rein finanzielle Aspekt des Geldverdienens, der sich für sie aufgrund der hohen Lebenshaltungskosten und trotz des Entgegenkommens der Zuwandererländer, die z.B. Familienbeihilfen auch für die Kinder im Ausland zahlten, nicht erfüllte.

Durch die Wahl der qualitativen Untersuchungsmethode, in der die aus statistischer Sicht prekäre Lebenssituation von Zuwanderern nun auch aus der erlebten Sicht der Kinder dieser Familien beleuchtet wird, kann der Familienaspekt deutlicher zum Tragen kommen.

In Bezug auf Erfolgsfaktoren in den Bildungskarrieren der Studentinnen zeigt die Studie, dass sowohl der Familienaspekt als auch die ursprüngliche Bildungsaspiration der Eltern die Kraft gab, materielle Einschränkungen zu überwinden.

Die qualitative Untersuchung, welche die Darstellung der Erlebniswelten der Studentinnen erlaubte, war auch Voraussetzung dafür, dass ich zeigen konnte, dass die Eltern der Studentinnen nach und nach ihren Platz in der Arbeitswelt gesichert und so für die materielle Basis des Lernerfolgs ihrer Kinder gesorgt hatten. In der Auswertung konnte das als Indiz gewertet werden, dass sich der Traum von einer sicheren Familienexistenz erfüllt hatte und die Familien nun begannen, diesen Traum auch für ihre Nachkommenschaft zu ermöglichen. Damit konnte der Aspekt der gesicherten Existenz sowohl als Erfolgsfaktor für die Karrieren als auch als eigene Bildungsmotivation der Befragten herausgearbeitet werden.

Aufgrund der Eingeschränktheit der Teilnehmerinnenanzahl kann diese Studie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Sie musste auch etliche Fragen offen lassen. So etwa hätte im Bereich der Geschlechterdifferenzierung eine Befragung auch der Brüder aus diesen Familien ein noch klareres Bild in Bezug auf die sozio-kulturellen Faktoren, die das Leben der befragten Studentinnen prägten, liefern können.

Einige Erkenntnisse aus der Studie, zum Beispiel der sich andeutende positive Zusammenhang zwischen einem frühen Sprachbewusstsein in der elterlichen Muttersprache und der Schulkarriere (Zweisprachigkeit), könnten durch vertiefende weitere Forschungen, die sowohl qualitativ als auch quantitativ sein könnten, eine noch größere Klarheit in der Frage der Lern- und Motivationszusammenhänge bei zweisprachigen Kindern bringen.

Literaturverzeichnis

Abadan-Unat, Nermin: *Migration ohne Ende. Vom Gastarbeiter zum Euro-türken*. Berlin: Edition Parabolis 2006.

Allemann-Ghionda, Cristina: *Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit. Thesen und Forschungsbedarf*. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Bd. 5. Berlin: Frank und Timme Verlag 2008, S. 23-44.

Allemann-Ghionda, Cristina; Lusso-Cesari, Vittoria: *Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Probleme, Perspektiven*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1986.

Bade, Klaus J.; Bommes, Michael: *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück 2004.

Bauböck, Rainer: „Nach Rasse und Sprache verschieden“. *Migrationspolitik in Österreich nach der Monarchie bis heute*. In: *Reihe Politikwissenschaft/Political Sciences*, No. 31. Wien: Institut für Höhere Studien 1996. Unter: http://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_31.pdf (zuletzt abgerufen am 12.09.2011).

Bauer, Martin: *Einkommen und Lebensstandard in Österreich beschäftigter ausländischer Arbeiter. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1993*. In: Österreichisches Statistisches Zentralamt (ÖSTAT): *Statistische Nachrichten* 4/1995, S. 286-290.

Beck-Gernsheim, Elisabeth: *Wir und die Anderen. Kopftuch, Zwangsheirat und andere Missverständnisse*. Frankfurt: Suhrkamp 2007.

Boos-Nünning, Ursula: *Lernprobleme und Schulerfolg*. In: Hohmann, Manfred (Hrsg.): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. 1. Aufl. Düsseldorf: Verlag Schwann 1976, S. 57-88.

Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin: *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004. Auf: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/viele-welten-lang,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.10.2011).

Braun, Cornelia; Mehringer, Volker: *Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH 2010, S. 55-80.

Brizić, Katharina: *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann Verlag 2007.

Buchegger-Traxler, Anita: *Ausländische Kinder in Österreich*. Schriftenreihe/31, Institut für Soziologie, Universität Wien. Wien 1995.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen (Ausgegeben am 2. Mai 2000)*. BGBl. II Nr. 134/2000, S. 1119-1257. Auf: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf (zuletzt abgerufen am 15.05.2011).

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK): *Kriteriengeleitete Zuwanderung nach Österreich (Rot-Weiß-Rot-Karte).* Wien: BMASK 2011. Auf: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/5/4/5/CH0025/CMS1306165270278/2011-05-20_de_info_-_rwr-karte.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK); Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (Hrsg.): *Länderbericht: Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte.* Wien 2008.

Burkart, Günter; Wolf, Jürgen (Hrsg.): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen.* Opladen: Leske + Budrich 2002.

Büttner, Christian; Finger-Treschner, Urte; Grebe, Harald; Krebs, Heinz (Hrsg.): *Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem.* Gießen: Psychosozial-Verlag 1998.

Diefenbach, Heike: *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH 2007.

Düzgün, Firat: *Die Migration als Belastungsfaktor türkischer Familien: Auswirkungen auf die soziale Identität und das Familiensystem.* Hamburg: Kovac 1996.

Esser, Hartmut: *Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher.* In: Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie.* Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 97. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1990, S. 127-146.

Europäische Kommission: „*Dublin-II-Verordnung*“. Europäische Union 2011. Auf: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/l33153_de.htm (zuletzt aufgerufen am 31.10.2011).

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P9 Eurydice): *Klassenwiederholung während der Pflichtschulzeit in Europa: Regelungen und Statistiken*. Brüssel 2011. Auf: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126DE.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Fassmann, Heinz; Münz, Rainer: *Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen*. Wien: Jugend & Volk (Wissenschaft) 1995.

Fischer, Gero: *Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen Schule und Familie*. In: Buchegger, Reiner (Hrsg.): *Migranten und Flüchtlinge: Eine familienwissenschaftliche Annäherung*. ÖIF-Schriftenreihe, Nr. 8. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung 1999, S.127-136.

Friebertshäuser, Barbara: *Interviewtechniken - ein Überblick*. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annelore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag 1997, S. 371-395.

Gercek, Ekber: *Sozioökonomische Startbedingungen, wirtschaftliche Integration und Patzierung der zweiten Generation von Menschen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt*. ÖIF-Dossier, Nr. 18. Wien: Österreichischer Integrationsfonds 2011.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag 2009.

Gur, Mehmet; Cagdas, Volkan; Demir, Hülya: *Urban-Rural Interrelationship and Issues in Turkey*. FIG Regional Conference. Marakesch 2003. Auf http://www.fig.net/pub/morocco/proceedings/ts1/ts1_6_gur_et_al.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Gür, Bekir S. et. al: *Future Plans for Higher Education and Science in Turkey*. Ankara: Council of Higher Education, o.J. Auf: http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=future%20plans%20education%20turkey&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educationdev.net%2FDocs%2FTurkey_Presentation.docx&ei=bXfKTsWKKpDCtAbotpDsBg&usg=AFQjCNGJEdC6u7FIo8b4dK90TEyivB-OZg&cad=rja (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Hacettepe University - Institute of Population Studies: *Demografic Indicators. Summary Indicators Turkey: Demographic and Health Surveys 1993, 1998, 2003 and 2008*. Auf: http://www.hips.hacettepe.edu.tr/eng/dokumanlar/Summary_Indicators.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Hacettepe University Institute of Population Studies: *Turkey Demographic and Health Survey (TDHS) 2008. Turkey Demographic and Health Survey, 2008*. Ankara: Hacettepe University Institute of Population Studies 2009. Auf: http://www.hips.hacettepe.edu.tr/eng/tdhs08/TDHS-2008_Main_Report.pdf (zuletzt abgerufen am 20.11.2011), S. 45 ff.

Haider, Günter; Schreiner Claudia (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2006.

Help.gv.at: *Österreichische Staatsbürgerschaft. Allgemeines*. Wien 2011. Auf <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/26/Seite.260421.html> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Herwartz-Emden, Leonie: *Migration und soziokulturelle Lebenswelt: Konfrontation und Veränderung*. In: Büttner, Christian; Finger-Treschner, Urte; Greb, Harald; Krebs, Heinz (Hrsg.): *Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem*. Gießen: Psychosozial-Verlag 1998, S. 27-52.

Hill, Paul B.: *Kulturelle Inkonsistenz und Streß bei der zweiten Generation*. In: Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 97. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1990, S. 101-126.

Hohmann, Manfred: *Grundlagen und Ziele*. In: Hohmann, Manfred (Hrsg.): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. 1. Aufl. Düsseldorf: Verlag Schwann 1976, S. 89-111.

Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich: *Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?* In: Bade, Klaus J.; Bommes, Michael: *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück 2004, S. 179-197.

Karakaşoğlu, Yasemin: *Zur Interdependenz von Religion und Bildung am Beispiel muslimischer Jugendlicher in Deutschland*. In: Haring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH 2007, S. 81-98.

Kelek, Necla: *Teilnahme von muslimischen Kindern, insbesondere Mädchen, am Sport-, Schwimm- und Sexualkundeunterricht an staatlichen Schulen, Teilnahme an Klassenfahrten*. Expertise. Berlin 2006. Auf http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/kelek-expertise.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Keller, Heidi: *Die Rolle familiärer Beziehungsmuster für die Integration von Zuwanderern*. In: Bade, Klaus J.; Bommers, Michael: *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück 2004, S. 105-121.

Kristen, Cornelia; Granato Nadia: *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. In: Bade, Klaus J.; Bommers, Michael: *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück 2004, S. 123-141.

Krumm, Hans-Jürgen: *Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten*. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 233-247.

Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2005.

Lehnert, Roman; Scanferla, Justine: *Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern*. Wien: LIT Verlag 2007. (= Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Hg. v. Univ.-Prof. Dr. Dr. h. c. Richard Olechowski. Bd. 4).

Lenninger, Peter Franz: *Lebenslagen von Migranten und Soziale Arbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Städte Mannheim, Wien und Zürich*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 2003.

Library of Congress. *Countrystudies Turkey*. 2011 Auf <http://countrystudies.us/turkey/50.htm> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Library of Congress. *Worldfacts about Turkey*. 2011. Auf: <http://worldfacts.us/Turkey.htm> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Mansel, Jürgen: *Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten*. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH 2007, S. 99-116.

Matuschek, Helga: *Familien von Arbeitsmigrant/innen und Asylwerber/innen in Österreich*. In: *Lebenswelt Familie. Familienbericht 1989 im Auftrag des Bundesministeriums für Umwelt, Jugend und Familie*. Wien: Carl Ueberreuter Gesellschaft m. b. H. 1989, S. 545-567.

Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2002.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union 1991, S. 209-212.

Media Eghbal: *Population growth in Turkey driving increase in households*. In: Euromonitor International. Analyst Insight. London 2007. Auf <http://www.euromonitor.com/population-growth-in-turkey-driving-increase-in-households/article> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Merkens, Hans: *Zur Erziehungssituation in ausländischen Familien in Berlin und Siegen. Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland*. In: Merkens, Hans; Schmidt, Folker (Hrsg.): *Jugendforschung aktuell*. Bd.3. Hohengehren: Schneider Verlag 1997, S. 123-142.

Messner, Helene; Nagel, Gudrun: *Mittlerinnen zwischen den Welten - Interkulturelles Lernen in der Beratung von Erzieherinnen*. In: Büttner, Christian; Finger-Treschner, Urte; Greb, Haral; Krebs, Heinz (Hrsg.): *Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem*. Gießen: Psycho-sozial-Verlag 1998, S. 223-238.

Mitterauer, Michael: *Familie und Arbeitswelt in historischer Sicht*. o.J. Auf: <http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1987/1987-04-a-200.pdf> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Morgenroth, Olaf; Merkens, Hans: *Wirksamkeit familialer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland*. In: Nauck, Bernhard; Schönpflug, Ute (Hrsg.): *Familien in verschiedenen Kulturen*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag 1997, S. 303-323.

Münz, Rainer: *Transnationale Migration im neuen Europa. Woher - wohin? - Massenmigration im Europa des 20. Jahrhunderts*. In: Pries, Ludger (Hrsg.): *Transnationale Migration*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verlag 1997. (= Soziale Welt. Hg. v. Pries, Ludger. Sonderband 12).

Münz, Rainer; Lebhart, Gustav: *Zuwanderung nach Österreich: Herkunft, Struktur und politische Rahmenbedingungen*. In: Buchegger, Reiner (Hrsg.): *Migranten und Flüchtlinge: eine familienwissenschaftliche Annäherung*. ÖIF - Schriftenreihe Nr. 8, Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) 1999, S. 71-106.

Nauck, Bernhard: *Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten*. In: Bade, Klaus J.; Bommers, Michael: *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. IMIS Beiträge. Heft 23/2004. Osnabrück 2004, S. 83-104.

Neumann, Ursula: *Einstellungen von Eltern zur Zweisprachigkeit, Ergebnisse aus Befragungen an bilingualen Grundschulen in Hamburg.* In: Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): *Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2008. S. 291-310.

OECD: *Pisa in Focus.* No. 6. OECD 2011. Auf: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.10.2011).

Ofner, Ulrike Selma: *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien.* Berliner Beiträge zur Ethnologie, Bd. 3. Berlin: Weißensee Verlag 2003.

Orr, Dominic; Gwosć, Christoph; Netz, Nicolai: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report.* Eurostudent IV 2008 - 2011. Bielefeld: Bertelsmann 2011. Auf: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Österreichischer Asylgerichtshof (AsylGH): *Wir über uns.* Wien 2011. Auf: <http://www.asylgh.gv.at/site/6321/default.aspx> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011)

Potkanski, Monika: *Türkische Migrant/innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen.* ÖIF-Dossier, Nr. 13, Wien: Österreichischer Integrationsfonds 2010.

Raiser, Ulrich: *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft.* In: Dombois, Rainer; Faist, Thomas (Hrsg.): *Politik, Gemeinschaft und Gesellschaft in einer globalisierten Welt.* Bd. 6. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2007.

Reich, Hans H.: *Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* In: Hohmann, Manfred (Hrsg.): *Unterricht mit ausländischen Kindern.* 1. Aufl. Düsseldorf: Verlag Schwann 1976, S. 149-184.

Reicher, Hannelore: *Planung und Durchführung - Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz.* In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Innsbruck: Studienverlag 2005, S. 85ff.

Sandfuchs, Uwe: *Zur Situation und Sozialisation der Arbeitsmigranten und ihrer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Grundlagen, Erfahrungen, Praxisanregungen.* Bad Heilbrunn/OBB.: Verlag Julius Klinkhardt 1981, S. 9-31.

Santel, Bernhard: *Migration in und nach Europa: Erfahrungen, Strukturen, Politik.* Opladen: Leske+Budrich 1995.

Schuhmacher, Sebastian: *Die Neuorganisation der Zuwanderung durch das Fremdenrechtspaket 2005.* KMI - Working Paper Series, No. 12. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften (.o.J.). Auf: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP12.pdf (zuletzt abgerufen am 20.11.2011).

Seiser, Kismet: *Konstanz und Wandel der Werthaltungen in türkischen Migrantenfamilien. Ein intra- und intergenerationeller Vergleich zwischen türkischen Migrantenfamilien, nicht gewanderten türkischen Familien sowie deutschen Familien in der Bundesrepublik Deutschland.* Regensburg: edition vulpes e.K. 2006.

Seitz, Stefan: *Migrantenkinder und positive Schulleistungen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006.

Statistik Austria (ÖSTAT): *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland.* Auf: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (zuletzt abgerufen am 15.10.2011).

Statistik Austria (ÖSTAT): *Lebensformen.* Wien 2009. Auf: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/lebensformen/index.html (zuletzt abgerufen am 31.11.2011).

Statistik Austria (ÖSTAT): *Schülerinnen und Studierende 2001 nach Schultyp und Staatsangehörigkeit bzw. Geburtsland.* Wien 2007. Auf: http://www.stat.at/web_de/static/schueler-innen_und_studierende_2001_nach_schultyp_und_staatsangehoerigkeit_022941.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Stigler, Hubert: *Der Fragebogen in der Feldforschung.* In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Innsbruck: Studienverlag 2005, S. 135ff.

Stigler, Hubert; Felbinger, Günter: *Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview.* In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Innsbruck: Studienverlag 2005, S. 129-134.

Tazi-Preve, Irene; Kytir, Josef; Lebhart Gustav; Münz Rainer: *Bevölkerung in Österreich. Demographische Trends, politische Rahmenbedingungen, entwicklungspolitische Aspekte.* Schriften des Instituts für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 12. Wien 1995.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: *National education at the beginning of 2002.* Auf: http://www.meb.gov.tr/Stats/apk2002ing/apage29_48.htm (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

UN-Development Programme: *Human Development Report Turkey 2001*. Auf: http://hdr.undp.org/en/reports/national/europethecis/turkey/turkey_2001_en.pdf (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

UN-Development Programme: *International Human Development Index*.

- *Austria*. UN-DP 2011. Auf: <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/AUT.html> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

- *Turkey*. UN-DP 2011. Auf <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/TUR.html> (zuletzt abgerufen am 31.10.2011).

Uslucan, Haci-Halil: *Chancen von Migration und Akkulturation*. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2005, S. 226-242.

Viehböck, Eveline; Bratić, Ljubomir: *Die Zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag 1994. (= Geschichte und Ökonomie. Hg. v. Dr. Josef Nussbaumer. Bd.2).

Weiss, Hilde: *Bildungswege der zweiten Generation in Österreich*. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich*. KMI Working Paper Series. Working Paper Nr. 10. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften o.J., S.27-39.

Wimmer, Hannes: *Untersuchung über die ausländischen Arbeitskräfte in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Verwaltung und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung*. Bd. 1 und 2. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS) 1984.

Witterstätter, Kurt: *Soziale Beziehungen. Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen für die Soziale Arbeit*. 2. überarb. Aufl. -Neuwied, Kriftel: Luchterhand 2002.

Yavuz, Sutay: *Familiy Formation and Household Types Turkey*. Hacettepe University-Insitute of Population Studies. o.D. Auf: http://www.demogr.mpg.de/Papers/workshops/050509_paper09.pdf (zuletzt abgerufen am 31.2011).

Ziegenspeck, Jörg: *Elternhaus und Schule. Zur sozio-familialen Situation von Schülern*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Verlag 1978.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: SchülerInnen mit Türkeibezug laut ÖSTAT 2007	19
Tab. 2: Schulbildung: Vergleich Migranten, Österreich, Türkei	24
Tab. 3: Interviewstatistik.....	49
Tab. 4: Schullaufbahn der befragten Studentinnen	50
Tab. 5: Ausbildung, Beruf der Eltern	72
Tab. 6: Altersprofil Studierende (Quelle: Orr et.al., EuroStudent 2011)	110
Tab. 7: Bildungsindikatoren Türkei 1980 - 2000 (UN-Human Development Index)	119
Tab. 8: Universitäres Angebot in der Türkei seit 1950 (Gür et.al. o.J., S. 1) ..	119
Tab. 9: Anträge und Aufnahmen an den türkischen Universitäten (Gür et.al., o.J. S. 2)	120
Tab. 10: Bildungs- und Berufsmobilität zwischen den Generationen (Weiss 2006: in ÖIF 18/2011)	135

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden die Erfolgsfaktoren untersucht, die bei Kindern mit Migrationshintergrund mithelfen, Schul- und Lernerfolge zu erzielen. Faktoren wie die Migrationsgeschichte der Familie, also insbesondere der Zeitpunkt der Einwanderung der Eltern, sozio-ökonomische Voraussetzungen, wie etwa die Größe der Wohnungen, Einkommen der Eltern, als auch sozio-kulturelle Zusammenhänge, wie z.B. Rückkehrwünsche, wurden aus der Erfahrungssicht von sechs Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund untersucht. Mittels Leitfadeninterviews, die aufgezeichnet und anschließend einer qualitativen Auswertung unterzogen wurden, kann gezeigt werden, dass die jungen Frauen ganz gezielte Unterstützung sowohl des Vaters als auch der Mutter erhalten haben. Diese Unterstützung zeichnete sich vor allem durch ihre durchwegs positive Einstellung zur schulischen Laufbahn ihrer Töchter, konstanter Ermunterung, Ermöglichung der vollen Teilnahme am Unterrichtsangebot und nicht zuletzt durch ein Hintanstellen etwaiger Rückkehrwünsche im Sinne der Ausbildung ihrer Töchter. Es wird weiters ersichtlich, dass Mütter in Erziehungsfragen, aber auch wenn es um das Erwirtschaften des Familieneinkommens geht, gleichberechtigt neben ihren Ehemännern stehen und dass Väter eine wichtige Rolle in der Weitergabe der türkischen Muttersprache spielen.

Abstract

The present research work investigates the factors of success which supported children with migration background in school attainment and successful learning. The work focuses on factors like the migration backgrounds of the families, specifically the dates of immigration of the parents, socio-economic conditions like sizes of flats, parental income, as well as socio-cultural correlations like e.g. return wishes, which were seen in the light of the experiences of six female university students with Turkish migration background. Structured guided interviews, which were recorded and qualitatively evaluated, show that the young women enjoyed vast and specific support by their fathers and mothers. The support was characterized by the consistently positive attitude towards the schooling career of their daughters, ongoing encouragement, enabling the full participation at all schooling provisions and activities, and last but not least postponing eventual plans of return to the country of origin as long as the daughters did not finish their education. It became evident that the mothers were equal partners to their husbands when questions of their daughters' education as well as of contributing to the family income were concerned and that the fathers played an important role in transferring the Turkish mother tongue.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Vorname	Nevin
Nachname	Sari
Geburtsdatum	02.01.1980
Geburtsort	Wien

Ausbildungsweg

von - bis	Schule/Lehre/Ausbildung
1996 - 1998	dreijährige Fachschule für wirtschaftliche Berufe
1998 - 2000	Aufbaulehrgang - Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
2000 - 2001	A 190 299 490 LA Philosophie, Pädagogik, Psychologie / UF Mathematik
2001 - 2011	A 190 299 333 Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie / UF Deutsch

Berufstätigkeit

2008 - fortlaufend	als Verkaufskraft bei Pimkie-Modegesellschaft beschäftigt
--------------------	---