



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Ursachen vergleichsweise schlechterer Bildungserfolge von  
MigrantInnen am Beispiel Hohenems

Verfasserin

Caroline Manahl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Mai 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 300

Studienrichtung lt. Studienblatt: Politikwissenschaft

Betreuer: Univ.- Prof. Dr. Ulrich Brand



## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| 1. EINLEITUNG .....  | 5  |
| 2. THEORETISCHER RAHMEN.....                                   | 6  |
| 2.1 Die klassischen Assimilationstheorien.....                 | 6  |
| 2.2 <i>Theory of Segmented Assimilation</i> .....              | 10 |
| 2.3 <i>New Assimilation Theory</i> .....                       | 13 |
| 2.4 „Assimilation“ oder „Integration“ .....                    | 16 |
| 2.5 Kategoriebildung.....                                      | 20 |
| 3. URSACHEN.....   | 25 |
| 3.1 Sprache.....   | 25 |
| 3.2 Sozioökonomische Lage .....                                | 30 |
| 3.3 Diskriminierung .....                                      | 37 |
| 3.4 Rechtliche Rahmenbedingungen .....                         | 47 |
| 4. HOHENEMS .....  | 65 |
| 4.1 Bevölkerungszusammensetzung in Hohenems im Vergleich ..... | 65 |
| 4.2 Bildungssituation in Hohenems im Vergleich.....            | 67 |
| 5. ANMERKUNGEN ZU METHODE UND INTERVIEWS .....                 | 71 |
| 6. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS.....                              | 74 |
| 6.1 Sprache.....   | 74 |
| 6.2 Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung.....             | 79 |
| 6.3 Kontakt Eltern-Schule.....                                 | 82 |
| 6.4 Sozioökonomische Faktoren.....                             | 84 |
| 6.5 Schulsystem .....  | 87 |
| 6.6 Diskriminierung .....                                      | 90 |
| 6.7 Unterschied VMS Markt – VMS Herrenried.....                | 93 |

|  |     |
|--|-----|
| 7. DER LEITBILDPROZESS IN HOHENEMS ..... | 99  |
| 8. CONCLUSIO .....                       | 104 |
| 9. ANHANG .....                          | 107 |
| 9.1 Literaturverzeichnis .....           | 107 |
| 9.2 Tabellenverzeichnis.....             | 115 |
| 9.3 Abkürzungsverzeichnis .....          | 116 |
| 9.4 Abstract .....                       | 117 |

## **1. EINLEITUNG**

Eine im Rahmen des Leitbildprozesses in der Gemeinde Hohenems (Vorarlberg) durchgeführte Datenerhebung machte deutlich, dass SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache nach der vierten beziehungsweise achten Schulstufe deutlich andere Bildungswege einschlagen, als SchülerInnen mit deutscher Muttersprache.

An den beiden Vorarlberger Mittelschulen der Gemeinde beabsichtigten jeweils 24% bzw. 45% der SchülerInnen der 8. Klasse mit deutscher Muttersprache im Schuljahr 2009/10 den Besuch einer Schule, die zur Matura führt, jedoch nur 10% bzw. 29% der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Ein ähnlicher Trend ist bereits beim Schulwechsel nach der 4. Klasse Volksschule zu beobachten, wobei Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache seltener an Gymnasien wechseln als Kinder deutscher Muttersprache (Gächter 2009:25ff).

Ausgehend von einem Integrationsbegriff, der soziale Mobilität als zentrales Element des Integrationsprozesses betrachtet, und der Annahme, dass Bildung gesellschaftlichen Aufstieg ermöglicht, soll in dieser Arbeit untersucht werden, welche Ursachen diese vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen erklären können.

Neben den Auswirkungen von Sprache auf den Schulerfolg, werden der sozioökonomische Hintergrund der SchülerInnen, verschiedene Formen der Diskriminierung, sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen, mit denen MigrantInnen konfrontiert sein können, als mögliche Einflussfaktoren in der Analyse berücksichtigt.

Durch ExpertInneninterviews soll daraufhin am Beispiel Hohenems untersucht werden, inwiefern diese möglichen Ursachen die vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen erklären können. Schließlich wird die Frage gestellt, ob diese Einflussfaktoren im Leitbildprozess thematisiert wurden.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile: Der erste Abschnitt erläutert den theoretischen Rahmen der Untersuchung und klärt die Bedeutung zentraler Begriffe. Im zweiten Abschnitt erfolgt eine Annäherung an mögliche Ursachen, deren Validität im dritten Abschnitt durch ExpertInneninterviews am Beispiel Hohenems geprüft wird.

## **2. THEORETISCHER RAHMEN**

In diesem Abschnitt werden eingangs die einflussreichsten Assimilationstheorien vorgestellt, sowie ihre Vorteile, Unterschiede und Schwächen besprochen. Darauf folgt eine Begriffsdiskussion, die den Bedeutungsgehalt von „Assimilation“ und „Integration“ klären soll. Schließlich werden aus diesen Überlegungen die Kategorien, mit Hilfe derer in dieser Arbeit die Ursachen für die vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen untersucht werden, hergeleitet.

Esser unterscheidet in der Theoriedebatte zu Assimilation grundsätzlich drei Hauptströmungen:

- die klassischen Assimilationstheorien mit Park, Gordon, Taft und Eisenstadt als wichtigste Vertreter;
- die „*Theory of Segmented Assimilation*“ von Portes, Rumbaut und Zhou;
- und die „*New Assimilation Theory*“ von Alba und Nee (Esser 2008:81ff).

Diese werden in Folge einzeln diskutiert.

### **2.1 Die klassischen Assimilationstheorien**

Die klassischen Assimilationstheorien sind eng mit den Einwanderungserfahrungen in amerikanischen Großstädten im 19. und 20. Jahrhundert verknüpft und haben ihren Ursprung in der Chicagoer Schule, die von amerikanischen Soziologen begründet wurde.

#### ***Park und Burgess***

Eine erste und auch heute noch viel rezipierte Assimilationstheorie entwickelten Park und Burgess mit den „*race relations cycles*“, welche 1921 in „*Introduction to the Science of Sociology*“ publiziert wurden.

Die Autoren gingen von der Annahme aus, dass die Gesellschaft aus getrennten Einheiten besteht, die durch Konkurrenz und gegenseitige Abhängigkeit miteinander in Beziehung stehen. „Die bestimmende, universelle und elementare Form der Interaktion war für Park/Burgess [...] das Konkurrenzprinzip, der Wettbewerb“ (Treibel 2003:88). Findet Wettbewerb zwischen Personen

oder Gruppen statt, die sich in sozialem Kontakt miteinander befinden, entstehen Konflikte. Nach Park und Burgess sind diese Konflikte in Beziehungen zwischen Ethnien - in „*race relations*“ - besonders stark, da es in diesen Konflikten um den Status der Gruppen innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung geht.

Auf die Konflikte folgt ein Prozess der Anpassung, während dem sich die schwächere Gruppe in die unteren Positionen der sozialen Hierarchie einnistet. Durch diese Anpassung wird der Ausbruch von Konflikten verhindert. Dieser Stufe folgt schließlich die Assimilation, bei der sich die schwächere Gruppe an die mächtigere angleicht (Treibel 2003:87ff).

Dieser vierstufige Zyklus ist bei Park und Burgess eine Art Gesetzmäßigkeit: „*In the relations of races there is a cycle of events, which tends everywhere to repeat itself ... The race relations cycle ... is apparently progressive and irreversible. Customs regulations, immigration restrictions and racial barriers may slack the tempo of the movement; may perhaps halt it altogether for a time; but cannot change its direction; cannot at any rate, reverse it*“ (Park nach Esser 2008:83).

Assimilation ist somit die Endstufe eines Prozesses, indem sich Gruppe A vollkommen an Gruppe B angleicht und sich mit den Erfahrungen und der Geschichte von B identifiziert (Treibel 2003:89ff). Dabei verändert sich ausschließlich Gruppe A und geht vollkommen in Gruppe B auf. Dieser Prozess dauert nach Park und Burgess in etwa drei Generationen.

Zu beachten ist, dass in dem oben angeführten Zitat bereits der Aufnahmegesellschaft beziehungsweise der Politik der Aufnahmegesellschaft eine Rolle im Assimilationsprozess eingeräumt wird: auch wenn der Prozess unvermeidlich ist, kann er durch diese doch behindert oder verzögert werden.

### **Taft**

Taft befasste sich Mitte der fünfziger Jahre nicht nur mit der Herausforderung und Problematik kultureller Unterschiede sondern widmete sich allgemein der Thematik des Gruppenwechsels. „Für seinen Assimilations-Begriff ist die Frage der *Gruppenmitgliedschaft* zentral. Demnach ist *Assimilation* nicht auf Einwanderungs-Situationen beschränkt, sondern betrifft verschiedene menschliche Grundsituationen im Zusammenhang sozialer und/oder räumlicher Mobilität“ (Treibel 2003:94). Soziale Assimilation ist für Taft der Übertritt einer Person von einer Gruppe in eine andere. Dazu formuliert er auch Voraussetzungen, die auf beiden Seiten vorhanden sein müssen, um einen Übertritt zu ermöglichen - wie eine beidseitige Kommunikationsbereitschaft und ein Konsens

über Werte und Normen.

Taft unterscheidet drei Formen der Assimilation:

- die monistische Assimilation: Diese entspricht dem Modell von Assimilation, das von Park und Burgess formuliert wurde.
- die interaktionistische Assimilation: Es geschieht eine Angleichung beider Gruppen, das Individuum kann seine ursprüngliche Identität teils beibehalten.
- Die pluralistische Assimilation: Sie entspricht dem kulturellen Pluralismus - also ein Bestehen verschiedener Kulturen neben einander.

Der ideale Verlauf wird als die monistische Assimilation angenommen, welche Taft in sieben Stufen aufschlüsselt, wobei die letzte Stufe die Übereinstimmung der Normen und Werte des Individuums mit der neuen Bezugsgruppe beschreibt. Innerhalb der sieben Stufen lassen sich kulturelle und soziale Assimilation unterscheiden.

Im Gegensatz zu den „*race relations cycles*“ ist für Taft Assimilation nicht unvermeidlich, sondern steht in Abhängigkeit von Individuum und Aufnahmegruppe (Treibel 2003:94ff). Somit betont Taft die Rolle der Aufnahmegesellschaft im Assimilationsprozess, die diesen erleichtern oder behindern kann, stärker. Assimilation ist keine Gesetzmäßigkeit mehr. Burtscher kritisiert an diesem Ansatz, dass Taft die Machtverhältnisse zwischen den Gruppen andeutet, aber nicht explizit anspricht (Burtscher 2009:27).

### ***Eisenstadt***

Ausgehend von Untersuchungen zur jüdischen Migration nach Palästina entwickelt Eisenstadt sein Modell der Absorption. Unter „Absorption“ versteht er dabei die Aufgabe der eigenen (ethnischen) Identität und Werte zugunsten derer einer anderen Gruppe. Neben dieser Anpassung des Individuums muss aber auch die Aufnahmegesellschaft ihre Sozialstruktur verändern, sodass sich das Individuum in die Gesellschaft eingliedern und an ihren Institutionen partizipieren kann. Dieses vollzieht im Verlauf der Absorption eine Desozialisation von seiner alten Bezugsgruppe und eine Resozialisation in die neue. Laut Eisenstadt kann die Desozialisation durch Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Resozialisation erschwert werden. Eine vollständige Absorption stellt daher die Ausnahme dar und eine „pluralistische Struktur“ (Treibel 2003:97) - ethnische Gruppen lösen sich

nicht vollständig auf - eher die Regel.

Eine erfolgreiche Absorption ist bei Eisenstadt von zwei Variablen abhängig: Einerseits vom pluralistischen Potential der Aufnahmegesellschaft, andererseits vom Transformationspotenzial des Individuums. Dies sind Vorbedingungen für die Ausformung dauerhafter sozialer Beziehungen zwischen dem Individuum und der neuen Bezugsgruppe.

Der Absorptions-Begriff von Eisenstadt entspricht dem Assimilationsbegriff von Park und Burgess beziehungsweise Taft insofern, als sich das Individuum grundlegend verändert und der Aufnahmegesellschaft anpasst. „Damit sich dieser Prozeß institutionalisieren und verfestigen kann, bedarf es einer absorbierenden Sozialstruktur“ (Treibel 2003:99). So muss aber auch die Aufnahmegesellschaft Bedingungen erfüllen, damit permanente Beziehungen zwischen ihr und dem Individuum entstehen (Treibel 2003:96ff). Die Rolle der Aufnahmegesellschaft wurde schon bei Taft angedeutet, Eisenstadt betrachtet sie aber differenzierter, indem er konkret die Veränderung der Sozialstruktur der Aufnahmegesellschaft anspricht.

### **Gordon**

In „*Assimilation in American Life*“ (1964) setzt sich Gordon kritisch mit der Assimilation in den Vereinigten Staaten auseinander und legt dabei den Fokus nicht auf die MigrantInnen selbst, sondern auf die Gesellschaft und ihr Selbstbild, das stark mit der tatsächlichen Situation von Minderheiten kontrastiert. Für ihn besteht die amerikanische Gesellschaft aus Subgesellschaften, die auf ethnischer Zugehörigkeit beruhen. Er beschäftigt sich mit der Frage, warum ethnische Gruppen – bei Gordon „*ethclass*“ – in modernen Gesellschaften bestehen bleiben beziehungsweise immer wiederkehren, und nicht der von Park prophezeite *melting pot* (oder Schmelztiegel) eintritt.

Als zentral im Assimilationsprozess definiert er „strukturelle Assimilation“, was die Teilhabe in Vereinen und Institutionen der Aufnahmegesellschaft bedeutet. Dabei fokussiert Gordon auf freundschaftliche und familiäre zwischenmenschlichen Beziehungen. Von struktureller Assimilation unterscheidet er „kulturelle Assimilation“, worunter er die kulturelle Angleichung an die Aufnahmegesellschaft versteht.

Häufig findet kulturelle Assimilation statt, aber keine strukturelle: Für Gordon ist die kulturelle Assimilation oft die erste Stufe von Assimilation, auf der jedoch häufig verharrt wird.

Im Gegensatz zur kulturellen Assimilation führt die strukturelle Assimilation automatisch zu

weiteren Assimilationsschritten wie interethnischer Heirat, der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls, etc.

Partizipation leitet somit die langfristige Auflösung ethnischer Gruppen ein. Dieser Ablauf ist aber keine Gesetzmäßigkeit, sondern steht in Abhängigkeit von den Machtunterschieden zwischen den Gruppen. Machtbeziehungen werden so zu einem Kernelement seines Modells (Burtcher 2009:29; Treibel 2003:99ff).

Die klassischen Assimilations-Modelle haben somit gemein, dass der wünschenswerte - und bei Park und Burgess noch unumgängliche - Prozess der Assimilation schließlich zur Angleichung des Individuums an die Aufnahmegesellschaft führt. Im Gegensatz zu Park und Burgess stellen Taft, Eisenstadt und Gordon aber fest, dass ein solcher Prozess nicht zwangsläufig stattfindet, sondern eher die Ausnahme darstellt und es häufig zu „unvollständigen“ Formen der Assimilation kommt. Alle drei sprechen dabei die Rolle der Aufnahmegesellschaft im Assimilationsprozess an, welche diesen fördern bzw. behindern kann. Während für Gordon die zwischenmenschlichen Beziehungen im Vordergrund stehen (strukturelle Assimilation), betont Eisenstadt die Notwendigkeit der Veränderung der Sozialstrukturen der Aufnahmegesellschaft. Diese Rolle der Aufnahmegesellschaft wird in jüngeren Assimilationstheorien wie der „*Theory of Segmented Assimilation*“ noch deutlich zentraler.

## **2.2 Theory of Segmented Assimilation**

Die amerikanische Migrationsforschung beschäftigte sich lange Zeit fast ausschließlich mit der ersten Generation von MigrantInnen, und schenkte ihren NachfahrInnen wenig Beachtung. Die Frage nach der Assimilation der zweiten Generation sehen Portes und Zhou aber zu Beginn der 90er Jahre als besonders relevant an, da sich laut ihnen die MigrantInnen, die nach dem *Immigration Act* von 1965 in die USA kamen, von jenen, die vor und zwischen den Weltkriegen immigriert sind, stark unterscheiden. Den zentralen Unterschied stellt für Portes und Zhou dabei die Hautfarbe beziehungsweise die Ethnie dar: „*First, descendants of European immigrants who confronted the dilemmas of conflicting cultures were uniformly white. Even if of a somewhat darker hue than the natives, their skin color reduced a major barrier to the entry into the American mainstream. For this reason, the process of assimilation depended largely on individual decisions to leave the immigrant culture behind and embrace American ways*“ (Portes/Zhou 1993:76). Die Migration in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts war hingegen geprägt von MigrantInnen aus

Lateinamerika und der Karibik.

Das zweite Element, das die beiden Migrationsströme voneinander unterscheidet, ist die amerikanische Ökonomie, die zu Beginn des Jahrhunderts durch ihre Prosperität deutlich mehr Aufwärtsmobilität zuließ.

Aufgrund von sichtbaren ethnischen Unterschieden, stellen Portes und Zhou bezogen auf MigrantInnen der zweiten Generation aus Haiti fest, dass diese stark von Diskriminierung betroffen sind. Dadurch dass auch die Übernahme von kulturellen Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft vor dem Hintergrund von Diskriminierung nicht automatisch zu sozialer Mobilität führt, kann es im Assimilationsprozess zum exakten Gegenteil von dem kommen, was von Park und Burgess prophezeit wurde: der Rückzug in die ethnische Gemeinschaft kann durch Mobilität innerhalb der Gemeinschaft bessere Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg bieten, als die Aufnahmegesellschaft, deren Zugang durch Diskriminierung blockiert ist.

Da sich die Erfahrungen der zweiten Generation in den USA deutlich von den erwarteten Assimilationsprozessen der klassischen Theorien unterscheiden, differenzieren Portes und Zhou den Assimilationsbegriff und unterscheiden grundsätzlich drei Prozesse:

*„One of them replicates the time-honored portrayal of **growing acculturation and parallel integration into the middle-class**; a second leads straight in the opposite direction to **permanent poverty and assimilation into the underclass**; still a third associates rapid **economic advancement with deliberate preservation of the immigrant community's values and tight solidarity** [Hervorhebungen C.M.]“ (Portes/Zhou 1993:81).*

Zu welchem dieser Assimilationsprozesse es schließlich kommt, hängt für die Autoren vor allem von drei Variablen ab:

- der Politik des Aufnahmelandes,
- den Werten und Vorurteilen der Aufnahmegesellschaft,
- sowie den Eigenschaften der ethnischen Gemeinschaft im Aufnahmeland (v.a. deren Größe und Struktur).

Die Politik des Aufnahmelandes kann durch Programme und positive Maßnahmen (wie Bildungskrediten) den Eintritt von MigrantInnen in die Wirtschaft und ihren sozialen Aufstieg fördern. Ob dies gelingt, hängt aber zu weiten Teilen von der Einstellung der Aufnahmegesellschaft gegenüber den MigrantInnen ab, wobei sichtbare Minderheiten besonders von Diskriminierung

betroffen sind. Bestehende ethnische Gemeinschaften mit einem hohen Grad an Organisation können Ressourcen wie Bildungseinrichtungen oder wirtschaftliche Nischen - die von der Gemeinschaft besetzt sind und die einen sozialen Aufstieg erleichtern - zur Verfügung stellen. Solche Nischen sind gerade für die zweite Generation von Bedeutung, wenn sie ihre Erwartungen am offenen Arbeitsmarkt nicht erfüllen kann. So ist mit Hilfe dieser „Nischenwirtschaften“ Aufstieg möglich, ohne direkt mit Diskriminierung von Seiten der Aufnahmegesellschaft konfrontiert zu sein. Auch der Grad mit dem sich MigrantInnen mit ihrer ethnischen Gemeinschaft identifizieren beziehungsweise an ihren Werten und Normen festhalten, hängt zu weiten Teilen von der Einstellung ab, die ihnen von Seiten der Aufnahmegesellschaft entgegengebracht wird (Portes/Zhou 1993:74-96).

Bezogen auf mehrere Untersuchungen zu sichtbaren Minderheiten in den USA stellen Portes und Zhou fest: *„Children of nonwhite immigrants may not even have the opportunity of gaining access to middle- class white society, no matter how acculturated they become. Joining those native circles to which they do have access may prove a ticket to permanent subordination and disadvantage. Remaining securely ensconced in their coethnic community, under these circumstances, may be not a symptom of escapism but the best strategy for capitalizing on otherwise unavailable material and moral resources. [...] selective assimilation may prove the best course for immigrant minorities“* (Portes/Zhou 1993:96). Dies würde der dritten Variante des von Portes und Zhou beschriebenen Assimilationsprozesses entsprechen: Eine „strukturelle Assimilation“ - gleichbedeutend mit sozialem Aufstieg – findet unter Beibehaltung eigener Werte in der ethnischen Gemeinschaft statt. Das wird auch als *„selective acculturation“* bezeichnet (Esser 2008:84f).

Die zweite Variante der Assimilation „nach unten“ oder ethnische Unterschichtung wäre eine Assimilation in bereits in der Aufnahmegesellschaft existierende Subkulturen (wie Ghettos), was häufig dann vorkommt, wenn keine oder eine nur schwach organisierte ethnische Gemeinschaft vorhanden ist.

Die *„Theory of Segmented Assimilation“* betont im Vergleich zu den klassischen Ansätzen die Rolle der Aufnahmegesellschaft bei der Assimilation weit stärker. Besonders im Vordergrund steht dabei die Haltung, die die Aufnahmegesellschaft den MigrantInnen entgegen bringt und inwiefern diese mit Diskriminierung konfrontiert sind. Die Aufnahmebereitschaft wird so bei Portes und Zhou's Untersuchungen zu MigrantInnen der zweiten Generation ein zentrales Element, das kulturelle Assimilation und strukturelle Assimilation verhindern kann.

Was an diesem Ansatz im Vergleich zu den vorher besprochenen neu ist, ist die positive Bedeutung,

die den ethnischen Gemeinschaften beigemessen wird. Diese stellen für MigrantInnen eine Ressource dar, die den sozialen Aufstieg ermöglicht, wenn dieser in der Aufnahmegesellschaft blockiert ist. Betont wird zudem die Rolle der Politik im Assimilationsprozess. Sie kann durch positive Maßnahmen (wie speziellen Förderungen) gerade die strukturelle Assimilation vorantreiben.

Assimilation wird jedoch weiterhin als Prozess der Angleichung der MigrantInnen an die Aufnahmegesellschaft betrachtet, nur dass sie als die Ausnahme anstatt die Regel - und als alles andere als unabänderlich - dargestellt wird.

### **2.3 New Assimilation Theory**

Alba und Nee beschreiben das unzureichende Element der klassischen Assimilationstheorien in der Annahme, dass ein Individuum bei der Assimilation die Zugehörigkeit zu einer Gruppe aufgibt, in eine andere Gruppe wechselt, und somit eine (ethnische) Grenze überschreitet, indem es vom Außenseiter zum Gruppenmitglied wird. „*That would mean in the contemporary US that non-whites must become whites*“ (Alba 2008:39) und ist daher für Alba und Nee ein unzureichendes Konzept, das sie durch „*boundary shift*“ ersetzen. Unter *boundary shift* ist zu verstehen, dass gesellschaftliche Grenzziehungen zwischen Mehrheit und Außenseiter nicht permanent sondern veränderbar sind. Gruppen, die als Außenseiter wahrgenommen werden, können durch eine Grenzverschiebung Teil der Mehrheitsgesellschaft werden.

Zentrales Element des Assimilationsprozesses ist daher die Abnahme und schließlich das Verschwinden der „*social salience*“ (Alba 2008:39). Esser übersetzt diese als die Bedeutung, die der (ethnischen) Gruppenzugehörigkeit in der täglichen Interaktion zukommt. Ist diese Zugehörigkeit handlungsleitend, ist von einer hohen Salienz zu sprechen. Bei der Grenzverschiebung nimmt die Salienz ethnischer Unterscheidung ab („*boundary blurring*“) oder verlagert sich auf eine andere Gruppe („*boundary shifting*“) (Esser 2008:86). Diese Prozesse sind jedoch sehr zeitintensiv.

Eine solche Grenzverschiebung wird möglich, da die Aufnahmegesellschaft selbst schon als heterogen wahrgenommen wird. Alba und Nee sprechen der Aufnahmegesellschaft in den USA zwar eine gewisse „weiße Dominanz“ zu, beschränken sie aber nicht auf diese. Vor allem aber kann auch die Mehrheitsgesellschaft eine Anpassungsleistung an die MigrantInnen erbringen: „[...] *and mainstream cultures can also incorporate elements of the cultures of new arrivals, giving them a*

*variegated character, which is very apparent in the US*“ (Alba 2008:40).

Wie Gordon unterscheiden Alba und Nee zwischen Assimilation und sozialer Mobilität (bei Gordon struktureller Assimilation). Assimilation nennen sie die Aufnahme in die Mehrheitsgesellschaft, was vor allem durch freundschaftliche und familiäre Beziehungen geschieht. Soziale Mobilität wird als eines der Schlüsselemente von Assimilation definiert, ihr Vorhandensein garantiert aber im Gegenzug nicht das Folgen der anderen Dimensionen von Assimilation – wie im bereits besprochenen Konzept von Portes und Zhou.

Im Gegensatz zum klassischen Assimilationsbegriff ist hier Assimilation keine „Einbahnstraße“, wobei sich A an B anpasst, sondern ein gegenseitiger Prozess der Veränderung. A und B nehmen Elemente des „Anderen“ in sich auf und rücken so näher aneinander – die Grenzen verschwinden zunehmend. Durch diese Auflösung sozialer Grenzziehung wird es für das Individuum auch nicht notwendig zwischen A und B zu entscheiden, beziehungsweise mit A alle Beziehungen abzubrechen und alle Formen der Identifikation aufzugeben, da es keinen Widerspruch darstellt, Teil von A und B zu sein.

Ob es zu *boundary blurring* beziehungsweise *boundary shifting* kommt, steht aber gleichzeitig in Abhängigkeit von der Politik und der Transformation der Institutionen der Aufnahmegesellschaft. Alba und Nee streichen in diesem Zusammenhang die Veränderungen, die in den USA mit der *civil-rights movement* einhergingen, hervor. Solche Formen politischer und institutioneller Transformation sind bedeutend, da Gesetze auch normative Wertvorstellungen einer Gesellschaft ausdrücken und eine legitistische Veränderung auf diese rückwirken - „[...] *the law is expressed through normative ideas, legal change alters ideology*“ (Alba 2008:42).

Ist der institutionelle und gesellschaftliche Kontext „assimilationsfördernd“, weist der Assimilationsprozess einen gewissen Automatismus auf: Das Individuum bemüht sich um seinen sozioökonomischen Aufstieg und passt sich bei diesen Bemühungen (oft unbewusst) an, da die Chancen für sozialen Aufstieg in der Mehrheitsgesellschaft größer sind, als außerhalb von ihr.

Der zentrale Unterschied dieses Ansatzes im Vergleich zur *Theory of Segmented Assimilation* ist folglich, dass Assimilation als beidseitiger Prozess wahrgenommen wird und somit ein Verschwinden sozialer Grenzen zulässt. Alba kritisiert an der *Theory of Segmented Assimilation* besonders die Verkürzung, die bei der Darstellung der europäischen Migration in die USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wird: MigrantInnen seien auch damals mit Diskriminierung und Rassismus konfrontiert gewesen und auch selektive Assimilation habe bereits

damals existiert. Die Annahme von Rassismus und Diskriminierung als externe Faktoren, wie es in der *Theory of Segmented Assimilation* geschieht, machen diese zudem unveränderbar und lassen keine Perspektiven für künftige Entwicklungen offen. Gerade wenn aber Mobilität der Minderheit keinen Statusverlust der Mehrheitsgesellschaft bedeutet, kann dies eine Annäherung durch vermehrten Kontakt fördern, die schließlich Grenzen verschwinden lässt. „Whites are the key population in this process for they are the dominant one, and if they are forced to accommodate themselves to greater racial and ethnic diversity in their immediate social environments, then some degree of decline in the salience and significance of boundaries should be the result“ (Alba 2008:53). Ist also soziale Mobilität vorhanden - und soziale Kontakte verstärken sich einhergehend mit dieser - wird das mit großer Wahrscheinlichkeit auch zu Assimilation führen.

Wovon ist aber Mobilität abhängig? Hier betonen Alba und Nee einerseits Demographie und institutionelle Maßnahmen andererseits. Durch demographische Veränderung muss die Mobilität einer Minderheit nicht gleichzeitig eine Verschlechterung der Chancen der Mehrheit bedeuten. Der gesellschaftliche Aufstieg einer Minderheit kann so möglich werden, ohne die dominante Gruppe zu behindern. Positive Fördermaßnahmen und eine Veränderung des institutionellen Kontexts können zudem unterstützend wirken.

Der Vorteil dieses Ansatzes ist die Annahme der variablen Identität der Aufnahmegesellschaft. Somit sind Rassismus und Diskriminierung zwar Hindernisse für Assimilation, aber im Gegensatz zur *Theory of Segmented Assimilation* keine unüberwindbaren. Die drei möglichen Ausgänge von Assimilation der *Theory of Segmented Assimilation* werden nicht negiert, aber demographische Veränderung und ein positives institutionelles Umfeld können soziale Grenzen abbauen beziehungsweise verändern. Die Rolle der Aufnahmegesellschaft bleibt in diesem Prozess zentral und bei entsprechenden Rahmenbedingungen ist langfristig von sozialem Aufstieg der Minderheit und damit einhergehend einer Angleichung beider Seiten auszugehen.

Alba und Nee entwickelten ihren Ansatz im US-amerikanischen Kontext, sehen ihn aber als verallgemeinerbar und besonders auf Europa - wo der Unterschied zwischen eingewanderten MuslimInnen und der Mehrheitsgesellschaft hervorgehoben wird - anwendbar (Alba 2008:37-54).

Für Esser besteht die Schwäche der *New Assimilation Theory* und der *Theory of Segmented Assimilation* darin, dass keiner der beiden Ansätze explizit erklärt, welche Mechanismen schließlich zu den verschiedenen möglichen Ausgängen von Assimilation führen. Um dieses Defizit zu

überwinden entwickelt er sein „Modell der intergenerationalen Integration“, das auf die Handlung des Individuums fokussiert.

Das Individuum hat dabei die Wahl zwischen Aufnahmeland und dem eigenen ethnischen Kontext/der eigenen ethnischen Gruppe:

- Welche Option das Individuum wählt, hängt von seinem Kosten-Nutzen-Kalkül ab.
- Welchen Nutzen die Option „Aufnahmeland“ im Vergleich „ethnischer Kontext“ hat, wird dabei wiederum in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen gestellt, die vor allem durch die Gruppengröße der ethnischen Gemeinschaft und den ethnischen Grenzziehungen in der Gesellschaft bestimmt sind (Esser 2008:87ff).

Da der Fokus von Essers Ansatz auf der Handlungsebene des Individuums und nicht auf den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen liegt, wird an dieser Stelle nicht näher auf das Modell eingegangen, da für diese Arbeit und gerade aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Zustandekommen von Bedeutung sind.

#### **2.4 „Assimilation“ oder „Integration“**

Bauböck definiert Integration bezogen auf Migration als „all jene Umstände, die dazu beitragen, dass diese [gemeint sind MigrantInnen] zu anerkannten Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft werden. Dazu gehören sowohl Kenntnisse der Sprache, der sozialen Regeln und Gesetze des Einwanderungslandes als auch Toleranz und Anerkennung seitens der Mehrheit für kulturelle Differenz, die aus der Immigration entstehen. [...] Integration ist also ein Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“ (Bauböck 2001b:13f). Er weist aber darauf hin, dass die Anpassungsleistung nicht von beiden Seiten gleich groß ist, sondern asymmetrisch. MigrantInnen müssen vergleichsweise die größere individuelle Anpassungsleistung erbringen, die Aufnahmegesellschaft steht aber vor der Aufgabe, ihre Institutionen so umzugestalten, dass es den MigrantInnen möglich ist, gleichberechtigte BürgerInnen zu werden.

Diesen Integrationsbegriff stellt Bauböck in Gegensatz zu Assimilation, was für ihn „eine einseitige

Form der Angleichung, bei der Menschen sozusagen in die Haut der anderen schlüpfen müssen, um diesen ähnlich zu werden. Assimilation ist eine Einbahnstraße; die zu erfüllenden Standards werden ausschließlich von der dominanten aufnehmenden Gruppe vorgegeben“ (Bauböck 2001b:14).

Diese Bedeutung von Assimilation trifft zwar auf die klassischen Assimilationstheorien und besonders auf den Begriff von Park und Burgess zu, übersieht aber, dass schon in den Ansätzen, die zu den Klassikern zählen (wie Gordon und Eisenstadt), ein differenzierteres Verständnis von Assimilation vorhanden war. Auch wenn diese unter Assimilation noch eine einseitige Anpassung verstanden, war ein Bewusstsein über die Rolle der Aufnahmegesellschaft im Prozess vorhanden. Und auch Taft bringt mit der interaktionistischen Assimilation zumindest die (wenn auch nicht die gewünschte) Möglichkeit einer beidseitigen Angleichung ein.

Gerade die Definition von Integration, mit welcher Bauböck arbeitet, hat mit dem Assimilationsbegriff von Alba und Nee sehr viel gemeinsam. Beide sehen Integration bzw. Assimilation als beidseitigen Prozess der Anpassung, der stark von den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängig ist und gerade keine Einbahnstraße der einseitigen Anpassungsleistung darstellt. Genauso wird in beiden Konzepten die Aufnahmegesellschaft als heterogen oder auch pluralistisch aufgefasst.

Bauböck unterscheidet wie Alba und Nee zwischen sozialer Integration im Sinne von sozialer Mobilität und kultureller Integration. Kulturelle Integration kann durch die Abgrenzung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten und auf rechtlicher und politischer Ebene durch ein Festschreiben des Status von MigrantInnen als „AusländerInnen“ ver- bzw. behindert werden. Diese Elemente werden auch in der *New Assimilation Theory* mit der institutionellen Ebene des Assimilationsprozess und der ethnischen Grenzziehung angesprochen.

Ähnlich wie Portes und Zhou beziehungsweise Alba und Nee fasst auch Bauböck die Rolle von ethnischen Gemeinschaften im Integrationsprozess auf. Diese können für MigrantInnen eine wichtige Ressource für den sozialen Aufstieg darstellen (Bauböck 2001b:13ff).

Der Assimilationsbegriff ist also bei weitem differenzierter als häufig angenommen und wurde gerade durch Alba und Nee um Dimensionen erweitert, die im deutschen Sprachgebrauch eher mit dem Begriff „Integration“ erfasst werden. Wobei darauf hinzuweisen ist, dass gerade im öffentlichen Diskurs in Österreich oft von Integration die Rede ist, aber implizit Assimilation nach den klassischen Konzepten gemeint wird. Der Klarheit halber wird in dieser Arbeit der Begriff „Integration“ verwendet. Darunter ist jener beidseitige Prozess der Eingliederung zu verstehen, den Bauböck/Alba und Nee mit Integration/ Assimilation beschreiben und bei dem sie die Rolle der

Aufnahmegesellschaft so deutlich hervorheben.

Das spezifische Problem in Österreich, das - um Integration zu gewährleisten - zu bewältigen ist, sieht Bauböck in der blockierten sozialen Mobilität, die sich nicht nur bei der ersten Generation sondern auch bei ihren NachkommInnen zeigt. „Auch aus der Sicht des Aufnahmelandes ist das dauerhafte Festschreiben sozialer Ungleichheit nach Kriterien der ethnischen Herkunft ein größeres Integrationsproblem als der Abstand zwischen den oberen und unteren Rängen. Armut macht fremd, und wenn Armut „ethnisch“ ist, verstärkt das wiederum die Fremdheit der ImmigrantInnen“ (Bauböck 2001b:27f).

Durch seine politikwissenschaftliche Perspektive steht bei ihm die Rolle des Staates im Integrationsprozess im Fokus. Aufgabe der Integrationspolitik ist dabei vor allem Aufwärtsmobilität von MigrantInnen zu fördern und Ungleichheiten abzubauen. Die Politik hat gruppenspezifische Nachteile am Arbeits- und Wohnungsmarkt zu begrenzen und Diskriminierung zu bekämpfen. Staatliche Anti-Diskriminierungspolitik kann Diskriminierung ahnden und ein Bewusstsein für diese schaffen. Gerade hier sieht Bauböck jedoch ein Problem, wenn schon der Staat selber diskriminiert. Dabei weist er auf den Vorrang österreichischer StaatsbürgerInnen am Arbeitsmarkt und die Verknüpfung staatlicher (Sozial-)Leistungen mit der Staatszugehörigkeit hin und fordert einen Umbau der Institutionen (Bauböck 2001b:13-30).

Rechtliche Integration bzw. rechtliche Gleichstellung wird so zur Voraussetzung aller anderen Dimensionen von Integration. Gleichzeitig ist sie aber keine „hinreichende Bedingung für diese [...] Sie erleichtert und beschleunigt jedoch in der Regel ökonomische, kulturelle, politische und soziale Integration. Und zweitens muß rechtliche Gleichstellung erreicht sein, bevor Integration in den anderen Dimensionen als abgeschlossen gelten kann. Die erste These stützt sich auf die plausible Annahme, daß Rechtssicherheit des Aufenthalts einen langfristigen Zeithorizont eröffnet, der ImmigrantInnen ermutigt, eine dominante Sprache zu lernen, Ersparnisse in bessere Wohnverhältnisse zu investieren, eine Berufsausbildung oder höhere Schulbildung für ihre Kinder anzustreben. Die zweite These verweist darauf, daß ein Prozeß der Integration auch rückläufig sein kann. [...] Erst die vollständige rechtliche Gleichstellung durch Erwerb der Staatsbürgerschaft [...] garantiert in liberalen Demokratien die Unumkehrbarkeit der rechtlichen Integration und diese ist wiederum Voraussetzung für die Dauerhaftigkeit aller anderen Dimensionen der Eingliederung“ (Bauböck 2001a:41f).

Bei der rechtlichen Integration sind für diese Arbeit besonders die zwei von Bauböck formulierten Aspekte der protektiven und affirmativen Integration relevant. Unter protektiver Integration ist der

staatliche Schutz vor und die Bekämpfung von Diskriminierung zu verstehen. Affirmative Integration bedeutet die Wahrnehmung spezieller Bedürfnisse der MigrantInnen von Seiten des Staates und die Anerkennung dieser, sowie das Setzen positiver Maßnahmen wie der Förderung muttersprachlichen Unterrichts, die Anerkennung von Religionsgemeinschaften, etc. (Bauböck 2001a:46f).

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen sollen, hat sich in der theoretischen Debatte um Assimilation - die sich bereits über beinahe ein Jahrhundert erstreckt - der Assimilationsbegriff grundlegend verändert.

Lange Zeit wurde unter Assimilation ein einseitiger Anpassungsprozess von MigrantInnen an die Aufnahmegesellschaft verstanden. Gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wurde zwar ein gewisser Einfluss zugestanden, im Mittelpunkt blieb aber der/die MigrantIn als handelndes Individuum.

Portes und Zhou brechen in der *Theory of Segmented Assimilation* mit dieser Perspektive, indem sie den Fokus der Analyse auf die Aufnahmegesellschaft und ihr assimilationshemmendes Verhalten legen. Was aber auch die *Theory of Segmented Assimilation* beibehält, ist die Annahme der einseitigen Anpassung der MigrantInnen an die Mehrheitsgesellschaft.

Genau diesen Aspekt kritisiert Bauböck Anfang der neunziger Jahre am Assimilationsbegriff und stellt ihm ein Integrationskonzept gegenüber, das von einer beidseitigen Angleichung ausgeht.

Als Alba und Nee ein Jahrzehnt später ihre *New Assimilation Theory* entwickeln, stützen sie sich teilweise auf Bauböcks Überlegungen. Sie negieren dabei die drei von der *Theory of Segmented Assimilation* beobachteten Ausgänge von Assimilationsprozessen nicht, schaffen es aber durch die Grundannahme variabler gesellschaftlicher Identitäten unerfolgreiche Formen der Assimilation als nichts Endgültiges anzusehen, sondern als bei der Assimilation vorkommende, vorübergehende Zustände.

Sowohl Portes/Zhou als auch Alba/Nee und Bauböck legen damit das Augenmerk ihrer Analyse auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Genau diese sollen auch in dieser Arbeit einen zentralen Platz einnehmen, da angenommen wird, dass sie starken Einfluss auf die Bildungserfolge von MigrantInnen nehmen können. Bildung wird dabei als Mittel zum gesellschaftlichen Aufstieg angesehen, welchen die diskutierten Theorien durchwegs als eines der Kernelemente von Assimilation/Integration ausweisen:

Bei Portes/Zhou führt Anpassung nicht zwingend zu sozialer Mobilität und soziale Mobilität nicht

zwingend zu Anpassung, beide Prozesse sind voneinander entkoppelt (wobei ethnische Gemeinschaften eine wichtige Rolle einnehmen). Bei Alba/Nee muss Anpassung genauso wenig mit gesellschaftlichem Aufstieg einhergehen, dieser führt aber zu vermehrtem Kontakt zwischen MigrantInnen und der Aufnahmegesellschaft und damit auch zu einer Angleichung beider aneinander. Eben diese soziale Mobilität sieht Bauböck in Österreich jedoch blockiert und fordert vom Staat das gesellschaftliche Umfeld so umzugestalten, dass sie möglich wird.

## **2.5 Kategoriebildung**

Aus einer Kombination der soziologisch geprägten Überlegungen von Alba und Nee mit den politikwissenschaftlichen von Bauböck, wird nun die Bedeutung von Bildung im Integrationsprozess herausgearbeitet und die Kategorien zur Untersuchung der vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen gebildet.

Wie besprochen ist für Alba und Nee soziale Mobilität zentrales Element von Integration, da sie Kontakte zwischen MigrantInnen und Aufnahmegesellschaft fördert und Barrieren abbaut. Auch Bauböck sieht Aufwärtsmobilität als im Integrationsprozess entscheidend und unterstreicht, dass eben gerade diese in Österreich blockiert ist.

Auf welche Arten kann soziale Mobilität nun aber stattfinden? Als Mobilitätskanäle oder als „Medien und Wege, über die Positionsveränderungen in einer Gesellschaft vorrangig ermöglicht werden“ (Fuchs-Heinritz/Lautmann/Rammstedt/Wienold 2007:438) gelten vor allem Familie, Beruf, Besitz und Bildung (Fuchs-Heinritz/Lautmann/Rammstedt/Wienold 2007:438).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf Bildung, da sie - wie Lenz schreibt - aus politischer Sicht als öffentliches Gut verstanden werden kann, das einerseits die Aufgabe hat, „[d]en Menschen brauchbare Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln, um im ökonomischen Wettbewerb erfolgreich als Individuum und als Gesellschaft zu agieren“ und andererseits „zur Persönlichkeitsbildung beiträgt, um individuell und kollektiv einen hohen Grad an sozialem Frieden zu erreichen“ (Lenz 2003:33f).

Wie Lenz die erste Aufgabe von Bildung beschreibt, sehen auch andere AutorInnen ihre Funktion: Bildung in Form von erworbenen Qualifikationen bestimmt in modernen Gesellschaften maßgeblich die Zukunftsperspektiven eines Individuums, da sie den Zugang zum Arbeitsmarkt

regelt, über den Einkommen, Sozialleistungen, etc. verteilt werden, und über den sich das Individuum in der Gesellschaft positioniert (Harring/Palentien/Rohlf 2007:7; Becker/Hadjar 2009:35). So schreibt auch Schlüter: „Mit diesen [gemeint sind Bildungsqualifikationen in Form von Zertifikaten, Abschlüssen und Titeln] treten die Arbeitskraftverkäufer am Markt auf. Der Preis, den sie erzielen, hängt ab vom Wert dieser Bildungstitel. Der Titel [...] verbürgt eine Qualifikation und damit einen Anspruch auf eine bestimmte berufliche Position. Bildungspatente eröffnen oder verschließen ihren Besitzern den Zugang zu begehrten Positionen und Lebensformen“ (Schlüter 1999:63).

Bildung bestimmt so über den Zugang zu beruflichen Positionen und dem durch die Berufsausübung erzielten Einkommen die Möglichkeiten zur Lebensgestaltung. Sie ist also zentrales Mittel gesellschaftlicher Mobilität und gleichzeitig durch ihren Charakter als öffentliches Gut ein Mobilitätskanal, der politisch gestaltet wird.

Der Stellenwert von Bildung in den Theorien von Portes und Zhou beziehungsweise Alba und Nee ist eher implizit als explizit. Portes/Zhou entwickeln die *Theory of Segmented Assimilation* ausgehend von Fallstudien, die an verschiedenen amerikanischen *Highschools* durchgeführt wurden. Die Wahl dieser Untersuchungsorte dürfte jedoch daher rühren, dass die zweite Generation der MigrantInnen, die nach 1965 in die USA eingewandert ist – und auf welche sich Portes/Zhou in ihrer Theorie beziehen – in eben diesem Alter ist. Den Bildungsinstitutionen als solche kommt in der Analyse keine Bedeutung zu.

Dass die Autoren der Bildung als Mittel zur gesellschaftlichen Aufwärtsmobilität trotzdem eine zentrale Rolle beimessen, lässt sich aus Aussagen wie der folgenden schließen: „[...] *children of immigrants must cross a narrow bottleneck to occupations requiring advanced training if their careers are to keep pace with their U.S.-acquired aspirations*“ (Portes/Zhou 1993:85). Portes/Zhou sprechen dabei die veränderte Wirtschaftsstruktur in den Vereinigten Staaten an, die sich durch eine wegfallende Mittelklasse kennzeichnet, sodass vor allem schlecht bezahlte Jobs mit einem geringen Qualifikationsniveau oder eben das Gegenteil übrig bleiben. Für Zweitere ist eine gute Ausbildung Voraussetzung, ohne die sich die in die Lebensführung in den USA gesetzten Erwartungen kaum erfüllen lassen.

Um MigrantInnen den Aufstieg in diese höheren Positionen zu ermöglichen, betonen Portes/Zhou die positive Wirkung von vergangenen Regierungsprogrammen wie beispielsweise Bildungskredite für Kinder kubanischer MigrantInnen. Auch die Bedeutung ethnischer Gemeinschaften bei der finanziellen Unterstützung der Ausbildungsfinanzierung sowie der Nutzen von in den Gemeinschaften existierenden Privatschulsystemen werden hervorgehoben (Portes/Zhou 1993:85f).

Auf die besondere Bedeutung von Bildung für die soziale Mobilität von MigrantInnen wird schließlich in einem Halbsatz verwiesen, der sich auf die möglichen Auswirkungen einer ethnischen Gemeinschaft ohne Struktur und Ressourcen bezieht: „[...] *the first-generation model of upward mobility through school achievement and attainment of professional occupations will be blocked*“ (Portes/Zhou 1993:87). Hier wird deutlich, dass gerade für MigrantInnen Bildung die zentrale Ressource ist, um gesellschaftlichen Aufstieg zu erreichen, und die Elterngeneration bei der Verwirklichung der Zukunftschancen ihrer Kinder auf diese setzt.

Alba und Nee gehen in der *New Assimilation Theory* deutlich weniger auf Bildung ein. Für sie ist jedoch das institutionelle Umfeld für eine erfolgreiche Integration zentral. So kann der Staat beispielsweise positive Maßnahmen setzen, indem er MigrantInnen den Zugang zu höherer Bildung ermöglicht (Alba 2008:42ff). Wiederholt weisen die Autoren auf die Bedeutung vergangener Expansionen im tertiären Bildungsbereich für gesellschaftlichen Aufstieg hin: „*There was massive structurally generated, non-zero-sum mobility during the middle of the 20<sup>th</sup> century, the key period for the assimilation of southern and eastern European ethnics [...], as for example, the number of places in colleges and universities basically quintupled [...]*“ (Alba 2008:47). *Non-zero-sum mobility* bedeutet für Alba/Nee, dass der soziale Aufstieg einer Minderheit, nicht den Abstieg der Mehrheit voraussetzt. Durch wirtschaftliches Wachstum entstanden mehr gut bezahlte Positionen, zu denen auch MigrantInnen (mit Hilfe einer Bildungsexpansion) Zugang fanden (Alba 2008:47). Da in der *New Assimilation Theory* wiederholt Veränderungen am tertiären Bildungssektor angesprochen werden, ist anzunehmen, dass auch Alba/Nee Bildung als wichtiges Mittel für soziale Mobilität von MigrantInnen betrachten.

Ausgehend von dieser Annahme, dass Bildung ein zentrales Medium für gesellschaftlichen Aufstieg darstellt, untersucht diese Arbeit also die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen am Beispiel Hohenems. Denn gerade im Bildungsbereich wurde unter anderem durch die PISA-Studien in Österreich sichtbar, dass sich die Schullaufbahnen und Schulleistungen von MigrantInnen deutlich vom Durchschnitt unterscheiden. Selbiges stellte auch August Gächter in einer im Rahmen des Leitbildprozesses in der Gemeinde Hohenems durchgeführten Datenerhebung fest.

In dieser Arbeit werden zur Analyse möglicher Ursachen folgende vier Kategorien unterschieden:

- Sprache: Bei Diskussionen in Politik und/oder Medien zum Thema MigrantInnen an Österreichs Schulen, sind Sprache beziehungsweise Sprachdefizite<sup>1</sup> omnipräsent. Von PolitikerInnen werden u.a. Klassenhöchstzahlen für MigrantInnen vorgeschlagen - unter anderem mit dem Argument, die fehlenden Sprachkenntnisse würden das Niveau in den Klassen drücken. Auch bei politischen und medialen Auseinandersetzungen um das verpflichtende Kindergartenjahr<sup>2</sup> war die Sprachförderung von MigrantInnen ein zentrales Argument für dessen Einführung.

Zudem werden Kinder in der Schulstatistik nach deutscher und nicht-deutscher Muttersprache klassifiziert. Werden nun in Schulstatistiken die vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen dargestellt, geschieht das häufig durch die Einteilung der SchülerInnen nach Muttersprache. Das suggeriert einen Zusammenhang zwischen Sprache und schulischer Leistung. Aus diesen Gründen wird dieser Faktor als erstes behandelt. Dabei soll diskutiert werden, inwiefern eine andere Muttersprache als Deutsch für schlechtere Bildungserfolge verantwortlich sein kann und welche Faktoren beim Erwerb einer Zweitsprache von Bedeutung sind.

- Sozioökonomischer Hintergrund: In Folge der PISA-Studien fanden in Österreich zahlreiche (vor allem soziologische) Studien zu Bildungsungleichheit statt. Dabei wurde neben Bildungsbenachteiligung im Allgemeinen auch die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen im Speziellen untersucht. Die Literatur dazu ist inzwischen sehr umfangreich. Häufig basieren diese Untersuchungen auch auf der Re-Analyse der PISA-Daten. Diese großteils quantitativ geprägten Studien messen vor allem die Effekte des sozioökonomischen Hintergrundes eines Schülers/einer Schülerin auf dessen/deren schulische Leistung und können einen beachtlichen Einfluss dieses nachweisen. Daher bilden sozioökonomische Faktoren die zweite Ursachenkategorie.

Während die erste Kategorie sich aus dem politisch-medialen Diskurs ableitet und die zweite aus der bestehenden Literatur zum Thema, leiten sich die folgenden zwei Kategorien aus den Theorien von Portes/Zhou, Alba/Nee und Bauböck her. Dabei handelt es sich um Ursachenkategorien, die in

---

<sup>1</sup> Außenminister Spindelegger im Interview mit „Der Standard“ (Printausgabe SA/SO 06./07.03.2010).

<sup>2</sup> Innenministerin Fekter u.a. zum verpflichtenden Kindergartenjahr als Integrationsmaßnahme: [http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/542379/index.do?\\_vl\\_backlink=/home/index.do](http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/542379/index.do?_vl_backlink=/home/index.do) [Zugriff: 06.02.2010].

Zusammenhang mit der Aufnahmegesellschaft stehen, deren Rolle im Integrationsprozess von den Theorien so stark betont wird.

- Diskriminierung: Die dritte Kategorie behandelt Diskriminierung als Ursache für die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen. Dabei wird einerseits das Verhalten der Mehrheitsgesellschaft, welches MigrantInnen an Schulen entgegengebracht werden könnte, eingegangen - nach Portes/Zhou ist das Verhalten der Aufnahmegesellschaft ja erklärend für unerfolgreiche Integrationsprozesse von MigrantInnen in den USA. Andererseits wird der institutionelle Aspekt einbezogen, indem analysiert wird, inwiefern die Schule aufgrund ihrer Struktur MigrantInnen benachteiligen kann. Somit wird nicht nur die Frage gestellt, wie Diskriminierung auf Grund von (Wert-)Haltungen der Mehrheitsgesellschaft soziale Mobilität durch Bildung behindern kann, sondern auch welche Mechanismen des Schulsystems als staatliche Institution sich negativ auswirken können. Gerade die institutionellen Rahmenbedingungen definieren sowohl Alba und Nee als auch Bauböck als mögliche Integrationshindernisse.
- Rechtliche Rahmenbedingungen: Die vierte Kategorie bildet die rechtliche Situation von MigrantInnen in Österreich. Rechtliche Integration gilt für Bauböck ja als Vorbedingung für alle anderen Dimensionen von Integration und erleichtert diese zudem. Diesem Gedanken folgend werden die Auswirkungen der politisch geschaffenen Rahmenbedingungen in Form von Gesetzen und deren Entwicklung auf die Bildungserfolge von MigrantInnen diskutiert. Dabei liegt der Fokus auf jenen Bereichen des Rechts, von denen angenommen werden kann, dass ein starker Einfluss auf den sozioökonomischen Hintergrund von MigrantInnen möglich ist und somit indirekt auf den Bildungserfolg.

Im folgenden Kapitel werden diese Kategorien ausführlich diskutiert.

### **3. URSACHEN**

In diesem Abschnitt werden die vier Ursachenkategorien weiter entwickelt und in Beziehung zueinander gesetzt.

#### **3.1 Sprache**

In der österreichischen Schulstatistik wurde 1991/92 die Kategorie „Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend nicht-deutscher Umgangssprache“ oder auch „Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache“ eingeführt. Diese Kategorie dient laut Hofstätter zur Erhebung „ausländischer“ (Hofstätter 1993:4) SchülerInnen.

Eine solche Erhebung geschieht nicht nach der Staatsbürgerschaft beziehungsweise dem Rechtsstatus des Kindes, da diese einerseits beispielsweise nicht zwischen MigrantInnen zweiter Generation und AsylwerberInnen, die sich erst seit Kurzem in Österreich aufhalten, unterscheiden würde, und eine solche Kategorisierung andererseits nichts über die mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnisse einer Person aussagt.

Der Terminus „SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache“ nimmt hingegen keine Wertung nach nationaler Zugehörigkeit vor, sagt aber trotzdem nichts über die tatsächlichen Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache aus. Die Erhebung nach diesem Kriterium stellt nur fest, dass ein Kind eine andere Muttersprache als Deutsch hat. Andererseits beabsichtigt der Begriff nicht, in Österreich anerkannte Minderheiten wie beispielsweise KroatInnen oder SlowenInnen einzubeziehen, und bleibt deshalb wenig präzise (Hofstätter 1993:4).

Diese Art von Klassifizierung, die also hauptsächlich MigrantInnen (egal ob der ersten oder der dritten Generation) erfasst, führt zu einem in Beziehung setzen von Muttersprache und schulischer Leistung. Hier soll geklärt werden, wie ein solcher Zusammenhang konkret aussehen kann.

Besonders in klassischen Einwanderungsländern wie den USA wurde eine Vielzahl von Studien durchgeführt, die die Mehrsprachigkeit von MigrantInnen zum Gegenstand hatten. Die Arbeiten basierten vor allem auf Theoriekonzepten über das Sprachverhalten von MigrantInnen, die von Cummins Anfang der Achtziger Jahre entwickelt wurden.

Um mit Sprachkompetenzen in Verbindung stehende Schwierigkeiten von MigrantInnen in der Schule zu erklären, entwickelte Cummins die Unterscheidung zwischen „*basic interpersonal*

*communicative skills*“ (BICS) und „*cognitive academic language proficiency*“ (CALP).

Sprachkompetenzen wurden somit in zwei Bereiche eingeteilt: BICS beschreibt Kompetenzen, die von allen SprecherInnen einer Sprachgemeinschaft erworben werden. Dabei handelt es sich um den alltäglichen Sprachgebrauch - hauptsächlich in der direkten mündlichen Kommunikation. CALP-Kompetenzen werden hingegen nur von einem Teil der SprecherInnen einer Sprache entwickelt und können auch als „akademische“ Sprachkompetenzen verstanden werden, mit denen Kinder erstmals in der Schule direkt konfrontiert sind. Cummins definiert CALP als „*range of vocabulary, knowledge of complex syntax, etc.*“ und BICS als „*accent, oral fluency, and sociolinguistic competence*“ (Cummins nach Daller 1999:46).

Studien die ausgehend von dieser Unterscheidung Sprachfähigkeiten analysierten, stützten sich in ihren Tests auf zwei große Teilbereiche: einerseits wurden Lese- und Schreibfähigkeiten untersucht, andererseits die Größe des Wortschatzes.

Bezogen auf MigrantInnen stellt Cummins fest, dass besonders Kinder nach der Migration das alltagssprachliche Niveau ihrer einsprachigen Gleichaltrigen sehr schnell erreichen und diesen in ihren BICS-Kompetenzen nicht nachstehen. Dasselbe Niveau bei den CALP-Kompetenzen zu erlangen, kann jedoch bis zu fünf Jahre dauern. Andere Studien gehen sogar von sieben Jahren aus, die benötigt werden, um in einer Zweitsprache ein dem Alter entsprechendes CALP zu erreichen (Daller 1999:45ff).

Da der Erwerb von direkten mündlichen Kommunikationsfähigkeiten somit bedeutend weniger Zeit benötigt, als das Erlangen des selben Niveaus im akademischen Bereich, kann es zu einer Fehleinschätzung der Sprachkompetenzen von MigrantInnen in der Schule kommen. „Der fließende Gebrauch der Sprache in der direkten mündlichen Kommunikation verbirgt die Mängel im akademischen Bereich“ (Daller 1999:47). Cummins nennt dies auch eine „*linguistic facade*“ (Cummins nach Daller 1999:47).

### ***Interdependenzhypothese***

Die Interdependenzhypothese geht von einem Zusammenhang zwischen den Sprachfähigkeiten in der Muttersprache und den Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache aus. So sind besonders die CALP-Fähigkeiten in der Zweitsprache von denen der Erstsprache abhängig.

Ältere Kinder, die ihre akademischen Sprachkompetenzen in der Muttersprache bereits weiter entwickelt haben als jüngere Kinder, entwickeln diese Kompetenzen auch schneller in der Zweitsprache. Besonders trifft das auf MigrantInnen zu, die ihre Schulausbildung teilweise in ihrer

Muttersprache erhalten haben, da sie durch diese geschehene Förderung der akademischen Sprachfähigkeiten in der Erstsprache selbige Fähigkeiten in der Zweitsprache schneller ausbilden. So stellten verschiedene Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Lese- oder Rechtschreibfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache fest.

Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Förderung der Muttersprache von MigrantInnen in der Schule. Da die Kommunikationssprache im Elternhaus oft nicht der Schulsprache entspricht, kann die wenig ausgebildete Muttersprache den Zweitspracherwerb hemmen. Somit soll die Erstsprache schulisch gefördert werden, was beispielsweise durch Zusatzunterricht erfolgen kann. Eine andere Möglichkeit sind die vor allem im englischen Sprachraum bekannten Übergangsprogramme: Hier findet der Unterricht anfangs in der Muttersprache statt und geht schließlich in die Zweitsprache über. Dauerhafter zweisprachiger Unterricht wird dabei nicht angestrebt, sondern ein Unterricht der schließlich rein in der Zweitsprache abgehalten wird (Daller 1999:48f).

### ***Semilingualismus***

Semilingualismus oder doppelte Halbsprachigkeit bezeichnet ein Konzept, das eng mit dem von Cummins entwickeltem Konzept von BICS und CALP verbunden ist.

Der Begriff „Semilingualismus“ wird inzwischen jedoch kaum mehr verwendet, da er im öffentlichen Diskurs - vor allem im skandinavischen Raum - eine abwertende Konnotation erhalten hat.

Das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit bezeichnet an sich eine Form des Bilingualismus und dient seit Beginn der siebziger Jahre in Diskussionen oft zur Erklärung schwacher schulischer Leistungen von MigrantInnen.

Unter doppelter Halbsprachigkeit können grundsätzlich zwei Phänomene verstanden werden: „Zum einen bezeichnet der Begriff eine Übergangsphase bei Verlust der Erstsprache und (noch) unvollständigem Erwerb der Zweitsprache. Zum anderen wird damit ein dauerhafter Zustand bezeichnet, in dem ein Zweisprachiger keine seiner Sprachen ausreichend beherrscht“ (Daller 1999:52). Als Indikatoren für doppelte Halbsprachigkeit werden ein beschränkter Wortschatz und grammatikalische Fehler in beiden Sprachen verwendet.

Cummins greift das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit auf und beschreibt es wie folgt: „*the reality it refers to is simply low CALP. The phenomenon is basically the same as in a unilingual situation expect that it manifests itself in two languages*“ (Cummins nach Daller 1999:53).

Die Entstehung von doppelter Halbsprachigkeit bei MigrantInnen führt Cummins vor allem darauf

zurück, dass diese - wie schon erwähnt - zu Hause häufig eine andere Sprache sprechen, als in der Schule. Die Entwicklung der Muttersprache beschränkt sich daher auf das nähere familiäre Umfeld, wodurch sie gehemmt wird und was wiederum zu einer schwachen Ausbildung der CALP-Fähigkeiten in beiden Sprachen führen kann (Daller 1999:51ff).

### ***Schwellenhypothese***

Das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit als eine Form des Bilingualismus findet sich auch in der Schwellenhypothese wieder, die von Cummins und Toukoma & Skutnabb-Kangas 1977 aufgestellt wurde, von der sich Cummins später aber wieder teilweise distanzierte.

Die Schwellenhypothese unterscheidet drei Typen von Bilingualismus, wobei sich diese positiv oder negativ auf die kognitive Entwicklung einer Person auswirken können:

- Der „additive Bilingualismus“ zeichnet sich durch ein hohes Niveau in beiden Sprachen aus. Diese Form des Bilingualismus soll positive Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten (wie Wahrnehmung, Lernen, Erinnern, Denken) eines Menschen haben.
- Der „dominante Bilingualismus“ ist gekennzeichnet durch muttersprachliche Kompetenzen in einer der beiden Sprachen und schwächere Kenntnisse in der Zweitsprache. Ihm werden weder positive noch negative Effekte auf die kognitive Entwicklung attestiert.
- Der „Semilingualismus“ mit seinen niedrigen Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache, soll negative kognitive Auswirkungen haben.

Als Begründung für den Semilingualismus steht in der Schwellenhypothese wiederum die schon in der Interdependenzhypothese ausgeführte schwache Entwicklung der CALP-Kompetenzen. „...*the development of skills in a second language is a function of skills already developed in the first language. In situations where the mother tongue is inadequately developed, the introduction and promotion of a second language can impede the continued development of the first. In turn the inadequate development of L1 [Sprache 1] will limit the development of competences in the L2 [Sprache 2]*“ (Cummins nach Daller 1999:54f).

Somit muss eine bestimmte „Schwelle“ bei den Sprachkenntnissen in der Erstsprache erreicht sein, um die kognitive Entwicklung eines Kindes, das im Fall von MigrantInnen in der Schule häufig mit einer Unterrichtssprache konfrontiert ist, die nicht seiner/ihrer Muttersprache entspricht, nicht zu hemmen. Wobei die durch die Sprachentwicklung hervorgerufene Hemmung der kognitiven

Entwicklung wiederum die schlechteren schulischen Leistungen von MigrantInnen erklärt. Daraus ergibt sich auch in diesem Fall die Forderung nach der schulischen Förderung der Muttersprache.

Als häufiger Kritikpunkt an der Schwellenhypothese wird die Unterstellung eines kausalen Zusammenhanges zwischen Sprachstand und kognitiver Entwicklung angeführt. In der Hypothese wirkt sich der Sprachstand negativ oder positiv auf die kognitive Entwicklung einer Person aus. KritikerInnen dieser These räumen ein, dass dies nicht belegt sei, und sich auch die kognitive Entwicklung negativ oder positiv auf das Sprachniveau auswirken könnte (Daller 1999:54ff).

Weiters wird im Zusammenhang mit der Diskussion um doppelte Halbsprachigkeit und damit einhergehend der Schwellenhypothese die Annahme kritisiert, das Problem komme aus der Zweisprachigkeit selbst. In Bezug auf Migration werde dabei vernachlässigt, dass das Risiko bei der Sprachentwicklung besonders im Bruch liegt, der zwischen der im familiären Kontext verwendeten Sprache und der Unterrichtssprache entsteht und nicht in der Zweisprachigkeit an sich.

Eine andere Erklärung für das schlechte Abschneiden von MigrantInnen bei der Untersuchung von Sprachkompetenzen sieht hingegen das Problem nicht im Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache, sondern im Fehler der Messmethode. Die Konzepte der doppelten Halbsprachigkeit und die Schwellenhypothese werden dadurch in Frage gestellt, dass die zur Messung verwendeten Instrumente schichtspezifisch seien. Bei den Tests würden Sprachnormen verwendet, die der Mittelschicht entsprächen: Während bei Angehörigen der Unterschicht die mündlichen Sprachkompetenzen häufig besser ausgeprägt sind als die schriftlichen, werden aber genau Zweitere gemessen. Es entsteht also ein „Mittelklasse-Bias“ (Daller 1999:62), da in den Testungen Sprachnormen verwendet werden, die auf den linguistischen Standards der Mittelschicht basieren und somit in der Testsituation Angehörige der Unterschicht benachteiligen. Da MigrantInnen nun vor allem der Unterschicht angehören, entsteht das Bild eines Zusammenhanges zwischen Muttersprache und Testleistung, obwohl durch das inadäquate Messinstrument eher auf die sozioökonomische Lage von MigrantInnen verwiesen wird (Daller 1999:58ff).

Eben diesem Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund einer Person und deren Schulleistung und Bildungsweg widmet sich der nächste Abschnitt. Dabei soll untersucht werden, inwiefern sozioökonomische Faktoren die beobachtete Differenz im Schulerfolg zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache erklären können - ein Zusammenhang, der durch die Klassifizierung anhand der Muttersprache beziehungsweise Umgangssprache vorerst verdeckt wird.

### **3.2 Sozioökonomische Lage**

Eingangs wurde auf die zentrale Rolle von Bildung für die Zukunftsperspektiven einer Person eingegangen. Allerdings ist der Zugang zu Bildung ungleich verteilt, und ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, erbrachten Leistungen und dem damit erreichten Bildungsgrad sowie den daraus resultierenden Chancen junger Menschen am Arbeitsmarkt gilt als „(inter)national unbestritten“ (Lachmayr 2007:108). Der Bildungsweg beeinflusst somit eine Person bei ihrer Lebensgestaltung stark, steht aber gleichzeitig in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft.

Die PISA-Studie 2003 weist auch in Österreich einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der SchülerInnen und ihren schulischen Leistungen nach. Im gesamten OECD-Raum lassen sich in etwa 17% der Leistungsunterschiede auf den sozialen Hintergrund zurückführen. Dieses Ergebnis kam durch eine Messung anhand des PISA-Indexes des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status zustande, der den sozialen Hintergrund einer Person durch Merkmale wie

- dem ökonomischen Kapital/sozioökonomischen Status der Eltern  
(gemessen an Beruf und Einkommen)
- dem kulturellen Kapital der Eltern  
(u.a. gemessen an Bildungsabschlüssen)
- und dem sozialen Kapital der Eltern  
(gemessen an den Familienstrukturen)

festmacht. Des Weiteren werden Faktoren wie Geburtsland, Muttersprache und Geschlecht des Kindes im Index mit erhoben (Kesselring/Leitner 2007:91ff).

Auch Liebig und Widmaier stellen in einer Untersuchung für 16 OECD-Länder (darunter Österreich) basierend auf den Ergebnissen der PISA-Studie 2006 fest, dass der gemessene Leistungsunterschied zwischen Kindern von MigrantInnen und Kindern, deren Eltern nicht migriert sind, bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes um etwa die Hälfte abnimmt. Zudem weisen die AutorInnen auf einen starken Zusammenhang zwischen gemessener PISA-Leistung und der Bildungsstruktur der Bevölkerung hin: *„The correlation is particularly pronounced for native children of migrants. The countries which have the largest differences in PISA score between the native children of migrants and the children of natives – that is, Austria, [...] - are also the ones*

*where native children of migrants are most strongly overrepresented among the low-educated“* (Liebig/Widmaier 2009:16).

Die soziale Herkunft einer Person beeinflusst somit ihren Bildungsweg maßgeblich, aber auch das österreichische Bildungssystem verstärkt durch seine Formen der Selektion - die erste findet bereits im Alter von zehn Jahren mit der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nach der Volksschule statt - diesen Trend. So sind signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung der SchülerInnen nach sozialer Herkunft in den verschiedenen Schultypen feststellbar (Kesselring/Leitner 2007:91ff, siehe dazu auch Kapitel 3.3).

In Folge werden drei Ursachen, die sich auf den Bildungsweg und die Schulleistung eines Kindes auswirken können und mit seiner sozialen Herkunft in Zusammenhang stehen, beleuchtet: Bildung, Einkommen und Beruf der Eltern.

### ***Bildung***

„Das Bildungsniveau der Eltern, insbesondere der Mütter, beeinflusst sowohl die Leistungen als auch die Bildungswege der Kinder in einem relevanten Ausmaß.“ (Kesselring/Leitner 2007:97). Dieser Zusammenhang ist in einer OECD-Auswertung auch noch nach der Bereinigung anderer den sozialen Hintergrund betreffenden Faktoren sichtbar (Kesselring/Leitner 2007:97).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch folgende Studien:

Bacher räumt der Bildung im Vergleich zu anderen Faktoren wie Einkommen, Status, Einwohnerzahl des Wohnortes, Zahl der Geschwister, etc. den größten Einfluss auf die schulische Laufbahn eines Kindes ein. SchülerInnen, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, schlagen laut Bachers Untersuchungen einen deutlich anderen Bildungsweg ein, als Jugendliche mit Eltern mit höherem Bildungsgrad. So verlassen Jugendliche mit Eltern, die höchstens einen Pflichtschulabschluss besitzen, die Schule „signifikant früher“ (Lachmayr 2007:109) als Kinder von AkademikerInnen.

Auch eine Auswertung der Daten der Volkszählung von 2001 durch Kast verdeutlicht, dass „im Vergleich zur Gesamtbevölkerung die Zusammensetzung nach Bildung der Eltern im Gymnasium deutlich zugunsten der Eltern mit höherer Bildung verzerrt“ (Kast nach Lachmayr 2007:112) ist. So

ist beispielsweise für einen zwölf- beziehungsweise dreizehnjährigen Sohn einer Akademikerfamilie die Wahrscheinlichkeit, dass er ein Gymnasium besucht, sieben Mal größer, als bei einem Gleichaltrigen, dessen Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen (Lachmayr 2007:112ff). Diese Diskrepanz bleibt selbst dann sichtbar, wenn der Faktor Leistung mit berücksichtigt wird. Auch bei gleicher Leistung wechseln Jugendliche aus bildungsfernen Schichten eher in mittlere und untere Schullaufbahnen, während SchülerInnen aus Schichten mit höherem Bildungsniveau eher höhere Bildungswege einschlagen (Becker/Hadjar 2009:43).

Gründe dafür können beispielsweise sein, dass Eltern, die einen höheren Bildungsgrad aufweisen, besser in der Lage sind, ihre Kinder in der Schule zu unterstützen. Sie verfügen auch über bessere Kenntnisse des Schulsystems und dessen Aufbau, die schulischen Leistungsanforderungen und kennen eher Strategien, mit diesen umzugehen. Dies kann sich positiv auf den Schulerfolg sowie den Bildungsweg eines Kindes auswirken (Atz/Schnock 2008:13).

Aber nicht nur das Bildungsniveau an sich ist von der sozialen Herkunft abhängig, sondern auch die Bedeutung, die einem formalen Bildungsabschluss zugemessen wird. „Je niedriger die soziale Schicht, desto stärker wird die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in Frage gestellt“ (Lachmayr 2007:116). Dieser Trend lässt sich auch umgekehrt feststellen.

### ***Einkommen***

In einer in Deutschland durchgeführten Studie wurde festgestellt, dass das Einkommen der Eltern vor allem in den mittleren Einkommensbereichen einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder ausübt.

So vermutet Marquardt, dass höhere und dadurch kostenintensivere Bildungsanstrengungen im Gegensatz zu begrenzten Ressourcen stehen, und so für einen ökonomisch schwächer gestellten Haushalt ein unkalkulierbares Risiko darstellen können (Lachmayr 2007:110), da eine längere Ausbildungszeit erstens kostenintensiv sein kann, und zweitens ein zusätzlicher Verdienst länger ausbleibt (Atz/Schnock 2008:14).

Auch Hartmann schreibt betreffend Kinder aus der Mittelschicht, dass diese risikofreudiger agieren können, weil sie nicht befürchten müssen, „dass jedes finanzielle Risiko das Ende bedeutet [...]“ (Hartmann nach Schmitzer 2007:16).

Bezogen auf diese mit der finanziellen Situation eines Haushaltes einhergehenden Lebenssicherheit oder im Falle von wirtschaftlich schwächer gestellten Haushalten eben Lebensunsicherheit,

schreiben Kesselring und Leitner, dass eine langfristige Lebensplanung mit mehreren institutionellen Übergängen, nicht für alle sozialen Schichten gleichermaßen möglich ist, da diese eben den Glauben an eine gewisse Lebenssicherheit oder -kontinuität voraussetzt, der in den unteren Schichten aber im Gegensatz zum Bewusstsein einer Lebensunsicherheit und einer damit auf die nähere Zukunft gerichteten Lebensplanung einhergeht (Kesselring/Leitner 2007:101).

Längere Ausbildungswege bergen also für Haushalte mit niedrigem Einkommen ein Risiko, da sie sich über finanziell unüberschaubare Zeiträume hinweg erstrecken, und die auftretenden Kosten nur schwer kalkulierbar sind. Zudem entfällt während der längeren Ausbildungszeit ein zusätzliches Gehalt, das bei einem früheren Eintritt ins Berufsleben vorhanden wäre (Atz/Schnock 2008:14).

Aber auch kurzfristig kann sich Einkommen auf die schulischen Leistungen und die davon abhängigen Schulwege auswirken: Haushalten mit höheren Einkommen fällt es beispielsweise leichter, bei schlechten Schulleistungen auf kostspielige Nachhilfe zurückzugreifen. Zudem können die Bildungsbemühungen der Kinder stärker durch Bildungs- und Freizeitangebote außerhalb der Schule unterstützt werden (Atz/Schnock 2008:14).

Im Vergleich zum Einfluss des Bildungshintergrundes der Eltern, bleibt der Faktor Einkommen der Eltern jedoch zurück. Ein Kind, dessen Eltern ein hohes Einkommen und einen Hauptschulabschluss besitzen, verfügt trotzdem über geringere Chancen ein Gymnasium zu besuchen, als ein Kind, dessen Eltern über ein geringes Einkommen und Abitur verfügen (Kesselring/Leitner 2007:95f).

Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die Bildungslaufbahn von Kindern nehmen könnte, sind die Wohnverhältnisse der Familien. Diese unterscheidet sich bei MigrantInnen stark vom österreichischen Durchschnitt. Gächter zeigt für das NUTS 3<sup>3</sup>-Gebiet Bodensee-Rheintal, in dem auch Hohenems liegt, „[d]ie Wohnsituation [...] unterscheidet sich stark nach dem Geburtsort der Bevölkerung. Wenn man annimmt, eine komfortable Wohnsituation bestehe darin, einen Wohnraum mehr zu haben als es Personen im Haushalt gibt, so erreichten im Jahresdurchschnitt 2008 11% der Haushalte mit einer in Österreich, den übrigen EU-15 oder EFTA-Staaten geborenen Haushaltsreferenzperson diesen Komfort nicht, war die Haushaltsreferenzperson aber anderswo

---

<sup>3</sup> NUTS (*Nomenclature of Territorial Units for Statistics*) sind Klassifikationseinheiten die von der EU für die Mitgliedsstaaten zur geographischen Klassifizierung ihres Gebietes eingeführt wurden. Die Gebietseinheiten orientieren sich an den Verwaltungseinheiten der Mitgliedsstaaten. NUTS 3-Gebiete haben zwischen 150.000 und 800.000 EinwohnerInnen ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/regional\\_policy/management/g24218\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/regional_policy/management/g24218_de.htm), [http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nuts/home\\_regions\\_en.html](http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nuts/home_regions_en.html)).

geboren, so erreichten diesen Komfort 44% der Haushalte nicht, also ein viermal so großer Anteil. Das ist ein sehr deutlicher und markanter Unterschied“ (Gächter 2009:23).

Gächter erklärt sich diesen Unterschied durch verschiedene Wohnformen: „Vergleicht man nur die Mietkosten, so lagen die durchschnittlichen Quadratmeterpreise in der Umgebung von etwa €7,60 und waren für beide Bevölkerungsteile gleich. Von den Haushalten mit Referenzpersonen von außerhalb der EU-15 und EFTA Staaten wohnen aber 70% bis 75% in Miete, von den anderen nur etwa 25% (Gächter 2009:24)“. Eine solche beengende und vergleichsweise kostenintensive Wohnsituation könnte Auswirkungen auf die Ausbildungswege der Kinder haben, da es für Familien möglicherweise eine Erleichterung darstellt, die Kinder früher aus dem Haus zu haben. Dies könnte - wie schon der Faktor „niedriges Einkommen“ - längeren Schulbesuchen hinderlich sein.

Einen ähnlichen Einfluss wäre für die Kinderzahl einer Familie beziehungsweise die Geschwisterzahl eines/einer SchülerIn möglich. Für Familien aus niedrigeren Einkommensschichten könnten gerade bei vielen Kindern längere Ausbildungswege untragbare Kosten bedeuten, da ein eigenes Einkommen länger ausbleibt. Wie Bacher analysiert, wirkt sich die Kinder- bzw. Geschwisterzahl indirekt über das Einkommen und/oder über die Berufstätigkeit der Mutter und folglich über ihren Beruf auf die Bildungspartizipation der Kinder aus (Bacher 2006:15f). Auch Weiss stellt einen statistischen Einfluss der Geschwisterzahl auf die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsweges fest (Weiss 2006:36f).

In Folge werden die Faktoren Kinderzahl und Wohnsituation im Rahmen der Ursachen „Einkommen“ beziehungsweise „Beruf“ behandelt, da anzunehmen ist, dass sie indirekt über diese wirken.

## **Beruf**

Der sozioökonomische Status einer Person wird neben dem Einkommen vor allem über den Beruf erfasst. So auch in der PISA-Studie von 2003, in welcher der Beruf der Eltern erhoben und anhand des *International Socio-Economic-Index* klassifiziert wurde.

Dadurch wurde in allen OECD-Ländern ein Zusammenhang zwischen den Berufen der Eltern und den Leistungen der SchülerInnen festgestellt. Im Durchschnitt unterschieden sich die Leistungen der SchülerInnen, deren Eltern eine berufliche Stellung innehatten, die im untersten Viertel der Skala eingestuft wurde, von den Leistungen von SchülerInnen, deren Eltern eine berufliche Stellung im obersten Viertel einnahmen, um einen Wert, der etwa der Leistung von zwei

Schuljahren entspricht (Kesselring/Leitner 2007:94f).

Dieser Leistungsunterschied kann wiederum teilweise durch die bereits genannten Ursachen Bildungsniveau und Einkommen erklärt werden, die mit einer höheren beruflichen Position einhergehen. Es ist also möglich, dass der Beruf der Eltern sich nicht nur direkt über Statuserhalt (siehe unten) sondern auch mittelbar über das durch die Berufsausübung erworbene Einkommen auswirkt. Zudem weist ein höherer Beruf normalerweise auch auf ein höheres Bildungsniveau hin.

Unmittelbar kann sich der Beruf auf Schulwahl und Leistung eines Kindes insofern auswirken, als durch ihn der gesellschaftliche Status einer Person bestimmt wird. Und Familien treffen ihre Bildungsentscheidungen nicht unabhängig von ihrer sozialen Position und Wünschen für ihre Kinder jenen Bildungsweg, der aus ihrer Sicht am ehesten zum Erhalt ihres sozialen Status beiträgt. Je höher der soziale Status des Elternhauses, umso höher ist auch die für die Kinder angestrebte Bildungslaufbahn. Demnach müssen höhere und vor allem mittlere soziale Schichten mehr in die Bildung ihrer Kinder investieren, um ihren gesellschaftlichen Status zu erhalten, als untere Schichten, die nicht zwingend auf eine höhere Bildung ihrer Kinder angewiesen sind, um den sozialen Status über eine Generation hinweg beizubehalten (Becker 2009:107f). Somit kann der Beruf darauf Einfluss nehmen, wie stark ein Kind von den Eltern gefördert bzw. dazu motiviert wird, längere Bildungsanstrengungen zu unternehmen.

Die in diesem Kapitel analysierten Indikatoren Bildung, Einkommen und Beruf der Eltern, welche Aufschluss über die sozioökonomische Lage der Haushalte, in denen die SchülerInnen leben, geben sollen, sind nicht als unabhängig voneinander zu betrachten, sondern stehen in Beziehung zu einander. So werden sich beispielsweise die Bildung der Eltern auf deren Beruf auswirken und dieser wiederum auf ihr Einkommen.

Die eingangs zitierte Erhebung der PISA-Studie von 2003, die den sozioökonomischen Hintergrund eines Kindes anhand von diesen und anderen Faktoren festmacht, stellt zudem fest, dass auch die Faktoren Herkunft der Eltern und Muttersprache in starker Beziehung mit dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Eltern steht (Kesselring/Leitner 2007:92). Dieser Zusammenhang verweist darauf, in welchen gesellschaftlichen Positionen sich MigrantInnen in Österreich hauptsächlich befinden:

So schreibt Haller, dass in Österreich ca. 57% der „Ausländer“ (Haller 2008:120) – hier sind Personen nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft gemeint - als un- und angelernte ArbeiterInnen beschäftigt sind. Viele sind auch dann in solchen Berufen tätig, wenn ihr Ausbildungsniveau sie

klar für höhere Berufe qualifizieren würde. In höheren Positionen sind lediglich „EU-Ausländer“ (Haller 2008:120) – also Personen mit einer Staatsbürgerschaft der Europäischen Union – zu finden.

Auch Biffl verortet einen solchen Qualifikationsunterschied nach Herkunftsregion. Personen aus der Türkei, die vor allem durch Anwerbung und Familiennachzug nach Österreich gekommen sind, und Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die in Folge vom Zerfall des Staates als Flüchtlinge migriert sind, sind vor allem als „Hilfs- und AnlernarbeiterInnen, oft in einer ZuarbeiterInnenfunktion zu inländischen Arbeitskräften“ (Biffl 2007:268) beschäftigt. ZuwanderInnen aus dem EU-Raum oder aus Übersee kommen hingegen in Folge der wirtschaftlichen Integration und Internationalisierung nach Österreich und sind häufig in leitenden Funktionen und internationalen Organisationen tätig (Biffl 2007:268).

Gächter stellt bezogen auf das Bodensee-Rheintalgebiet (in welchem Hohenems liegt) fest: ein „ungewöhnlich großer Teil der Einwanderinnen und Einwanderer aus der Türkei hat keinen Schulabschluss, nämlich etwa ein Drittel bei den Frauen und ein Fünftel bei den Männern. Diese Angabe bezieht sich rein auf jene, die nicht in Österreich in die Schule gegangen sind. Von den Einwanderinnen und Einwanderern aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien betrifft das nur 8% bis 10%, bei allen anderen von außerhalb der EU bzw. EFTA<sup>4</sup> 13% der Frauen und 6% der Männer“ (Gächter 2009:29f). Aber auch wenn mittlere und höhere Bildungsabschlüsse von außerhalb der EU- und EFTA-Staaten vorhanden sind, spiegeln sich diese nicht in den Beschäftigungsverhältnissen der MigrantInnen wider. Die betroffenen Personen bleiben trotzdem überproportional in Hilfs- und Anlern Tätigkeiten beschäftigt, wobei es hier zwischen Männern und Frauen keine nennenswerten Unterschiede gibt.

Gemessen an der Hohenemser Wohnbevölkerung sind Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft auch weit häufiger als arbeitslos gemeldet. 27,4% der Ende Juni 2009 als arbeitslos gemeldeten HohenemserInnen hatten eine nicht-österreichische Staatsangehörigkeit, ihr Anteil an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter macht jedoch nur 18,6% aus. Gächter merkt an, dass sich diese überproportionale Arbeitslosigkeit aus den Berufen, in denen MigrantInnen häufig beschäftigt sind, erklärt. Dies sind Berufe, die von ÖsterreicherInnen oft nicht (mehr) ausgeübt werden möchten – u.a. wegen der großen Unsicherheit, die mit den Beschäftigungsverhältnissen einhergeht (Gächter 2009:38f).

MigrantInnen werden so zu LückenbüßerInnen am österreichischen Arbeitsmarkt. Sie sind vor

---

<sup>4</sup> Mitgliedsstaaten der EFTA (European Free Trade Association) sind: Island, Liechtenstein, Norwegen und die Schweiz (<http://www.efta.int/>).

allem in Berufen mit niedrigem Einkommen und geringem Qualifikationsniveau beschäftigt, die für ÖsterreicherInnen wenig attraktiv sind. Dies weist ihnen „größtenteils nur einen Platz am unteren Ende der Schichtskala“ (Haller 2008:121) zu.

Dies spiegelt sich auch in der Verteilung der Armutsgefährdung innerhalb der österreichischen Gesellschaft wider: Während im Jahr 2003 12% der Bevölkerung mit österreichischer oder EU-Staatsbürgerschaft als armutsgefährdet eingestuft wurden, traf dies auf 27% der Drittstaatsangehörigen zu, wobei bei Personen mit türkischer Staatsbürgerschaft mit einer Quote von 34% die Armutsgefährdung am höchsten war. Aber auch nach der Einbürgerung blieb die Armutsgefährdung von Personen, die vormals keine EU-BürgerInnen waren, mit 26% deutlich über dem österreichischen Durchschnitt. MigrantInnen aus Drittstaaten sind aber nicht nur überproportional stark armutsgefährdet oder von manifester Armut betroffen, sie müssen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung auch überproportional lange in dieser Situation leben, wobei sich auch hier mit der Einbürgerung wenig ändert (Förster/Heitzmann 2007:294ff).

Auf Grund dieser meist niedrigen sozialen Position von MigrantInnen in der österreichischen Gesellschaft und ihrer oft prekären ökonomischen Lage ist anzunehmen, dass die in diesem Kapitel besprochenen Faktoren, an welchen der sozioökonomische Hintergrund eines Kindes festgemacht wird, eine bedeutende Rolle bei der Erklärung der verhältnismäßig schwächeren schulischen Leistungen und der damit in Zusammenhang stehenden eingeschlagenen Bildungswege von MigrantInnen einnimmt.

Wie das folgende Kapitel zeigen wird, kann sich der sozioökonomische Hintergrund von MigrantInnen oder besser gesagt die gesellschaftliche Position, mit der MigrantInnen assoziiert werden, aber auch indirekt über das Verhalten von Institutionen und/oder Lehrpersonen auf deren Schulerfolg und Bildungslaufbahn auswirken.

### **3.3 Diskriminierung**

Laut österreichischem Schulrecht „hat die Institution Schule den Auftrag, allen Schülern unabhängig von Ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, Sprache und Herkunft, ihrer politischen und religiösen Anschauung eine möglichst umfassende gemeinsame Allgemeinbildung zu vermitteln.“ (Hofstätter 1993:5). Schulrechtlich dürften also Staatsbürgerschaft, Sprache oder Kultur kein Grund für Ungleichbehandlung oder Ausgrenzung sein.

Dieses Kapitel wird sich mit Mechanismen befassen, die trotz dieses gesetzlichen

Diskriminierungsverbotes in Schulen zu tragen kommen könnten. Dabei handelt es sich zumeist nicht um offene oder bewusste Formen von Diskriminierung, die sich gegen eine bestimmte Gruppe richten, sondern um weniger sichtbare Mechanismen, die mit der Organisationsform oder dem Verhalten von Institutionen beziehungsweise Einzelpersonen in Verbindung stehen, sich negativ auf schwache SchülerInnen auswirken und von denen MigrantInnen besonders betroffen sein können.

### ***Institutionelle Diskriminierung***

Bauer und Kainz bezeichnen das österreichische Schulsystem mit seinen häufigen institutionellen Übergängen als sozial hoch selektiv (Bauer/Kainz 2007:34). So lassen sich signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung der SchülerInnen nach sozialer Herkunft in den verschiedenen Schultypen feststellen (Kesselring/Leitner 2007:91ff). MigrantInnen sind von dieser selektiven Wirkung des Systems besonders stark betroffen, da ihre Eltern meistens ein geringeres Bildungsniveau bzw. einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen, als der österreichische Durchschnitt.

Erler geht sogar weiter, wenn er schreibt, dass die Funktionsweise des Bildungssystems soziale Ungleichheiten nicht nur reproduziere, sondern teilweise sogar verstärke. Konkret bedeutet das, dass die gesellschaftlichen Positionen der Eltern an die Kinder weitergegeben wird (Erler 2007:7f). Dazu kommt, dass der erste institutionelle Übergang (nach der 4. Klasse Volksschule) im Alter von neun oder zehn Jahren sehr früh angesetzt ist. Diese Entscheidung über den weiteren Bildungsweg wird auf Grund von Schulleistungen getroffen, wobei das erreichte Sprachniveau in der Unterrichtssprache Deutsch entscheidend ist. Dies kann MigrantInnen zusätzlich benachteiligen (Bauer/Kainz 2007:34).

Auch Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher beschreiben die Situation von MigrantInnen im Bildungssystem wie folgt: „Kinder erbringen aber je nach sozialem und kulturellem Hintergrund unterschiedlich große Anpassungsleistungen an die in ihren Formen und Inhalten bildungsbürgerlich geprägte Schule. Für jene, die besonders in den ersten Schuljahren hohe Anpassungsleistungen erbringen müssen, wirken sich frühe Selektionsmechanismen in Richtung einer niedrigeren Bildungsbeteiligung und Leistungserbringung aus. Neben der oftmals deutlichen sozialen Distanz ist die Anforderung für viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch aufgrund einer anderen Erstsprache besonders hoch“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009:177). Somit können MigrantInnen einerseits durch ihren sozioökonomischen Hintergrund und andererseits durch Schwächen in der Unterrichtssprache bei der im österreichischen

Bildungssystem früh stattfindenden Selektion nach Leistung besonders benachteiligt sein.

Ansätze, welche die schlechteren Bildungsabschlüsse und kürzeren Bildungswege von MigrantInnen mit institutioneller Diskriminierung in Zusammenhang bringen, gehen davon aus, dass eine solche Selektion auf Grund von Sprachkenntnissen auch stattfinden kann, wenn tatsächlich keine schwachen Sprachkompetenzen vorhanden sind. Diese Perspektive geht davon aus, dass eine der Funktionen der Schule die Selektion von SchülerInnen ist. Diese Funktion spiegelt sich auch in der Struktur des Bildungssystems wider, und wird besonders beim Übergang von einer Schulform zur nächsten deutlich. Es ist institutionell vorgesehen, dass ein Prozentsatz der SchülerInnen, durch Zuweisung in Vorschulen oder in sonderpädagogische Einrichtungen, Klassenwiederholungen, usw. „ausortiert“ wird, und diese Selektion wird auch erwartet.

Unter der Annahme, dass diese Selektion SchülerInnen trifft, deren Abwesenheit leicht legitimiert werden kann und gleichzeitig die Institution am meisten entlastet, wird argumentiert, dass MigrantInnen von diesen Mechanismen besonders häufig in negativer Form betroffen sind.

Einerseits da dem gesellschaftlich dominanten Diskurs zu Folge MigrantInnen weniger wahrscheinlich eine höhere Schulbildung anstreben und/oder erreichen – unterstrichen mit Argumenten wie „bildungsferne Schicht“ oder „schlechte Deutschkenntnisse“. Wodurch das Kriterium „Legitimation“ erfüllt wird.

Die Entlastung der Institution wird andererseits dadurch erreicht, dass diese Selektion die sprachliche und kulturelle Heterogenität einer Klasse reduziert und so den Unterrichtsablauf erleichtert und die Lehrpersonen entlastet. Zudem müssen Fördersysteme (beispielsweise für den Spracherwerb) nicht weiter ausgebaut werden (Diefenbach 2009:444f). Dieser Verdacht der Entlastung der Institution wird dadurch erhärtet, dass LehrerInnen – der Meinung des öffentlichen Diskurses entsprechend – einen steigenden MigrantInnenanteil als problematisch beurteilen, eine Einschätzung die SchülerInnen selbst jedoch nicht teilen (Mansel 2007:112).

Diese Form von Selektion soll jedoch nicht als individueller Akt der Diskriminierung verstanden werden, sondern als Mechanismus, der innerhalb des Systems logisch ist. Der Ansatz bleibt nicht bei der Betrachtung eines SchülerInnenmerkmals stehen – schlechte schulische Leistungen werden nicht negiert – sondern geht weiter und fragt, wie bestimmte Merkmale eines/einer SchülerIn im System (selektiv) wahrgenommen und interpretiert werden, und welches Verhalten darauf folgt. Daraus lassen sich dann wiederum Rückschlüsse auf Werte und Normen ableiten, die vom Bildungssystem oder der Bildungsinstitution gepflegt werden (Diefenbach 2009:444f).

Die Analyse dieser Ursache als Erklärung für schlechtere Bildungsabschlüsse von MigrantInnen erweist sich allerdings als schwierig, da sich die Variable in Befragungen schwer erheben lässt. Nach Diefenbach gibt es erst eine einzige Studie von Gomolla und Radtke, die versucht, diesen Faktor systematisch zu überprüfen. Die Autoren sehen die Institution Schule als „[...] Verteilungsinstanz, die Bildungsansprüche der Bürger bzw. der Kinder verwaltet und das begehrte Gut Schulerfolg durch Selektion in Form von Versetzung, Übergangsempfehlungen und schließlich Schulabschlüssen zu verteilen hat. Bei der Distribution der Güter machen die Schulen - wie andere Verteilungsorganisationen auch - Unterschiede. Sie entscheiden selbst, welches Verhalten der Schüler sie als Problem wahrnehmen, welches sie belohnen und welches sie sanktionieren“ (Gomolla/Radtke 2009:20). Es wird davon ausgegangen, dass ein nicht unbedeutender Teil der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung von deutschen und nicht-deutschen SchülerInnen nicht aus den Eigenschaften der Kinder erklärt werden kann, sondern von der Schule selbst erzeugt wird (Gomolla/Radtke 2009:20).

Gomolla und Radtke schlussfolgern, dass „[...] ethnisch-kulturelle Kriterien im organisatorischen Handeln der Schulen an Stellen angewendet werden, an denen begehrte Zugangschancen zu verteilen sind“ (Gomolla/Radtke nach Diefenbach 2009:450). Sie kommen weiters zu dem Schluss, dass die institutionelle Diskriminierung von MigrantInnen „an allen untersuchten Entscheidungsstellen der Bildung sprach- und leistungshomogener Klassen und damit der Delegation von „Problemfällen“ an andere Einrichtungen dient“ (Diefenbach 2009:451). Legitimiert werden diese Entscheidungen mit mangelnden Deutschkenntnissen und/oder dem kulturellen Hintergrund der SchülerInnen – also mit Erklärungsmustern, die auch den öffentlichen Diskurs dominieren und dort eine breite Akzeptanz finden, empirisch aber kaum bestätigt werden können (Diefenbach 2009:450f).

Die besagte Studie bezieht sich zwar auf Deutschland, die Ergebnisse könnten aber auch für das österreichische Bildungssystem relevant sein, da dieses eine ähnlich selektive Struktur aufweist.

Die Selektion des Systems wirkt sich aber nicht nur auf die Bildungswege der Kinder aus, sondern auch auf die Leistungen, die sie erbringen. So kommt eine Studie von Schofield zum Schluss, dass Lehrpläne, die nach den erwarteten Leistungen der SchülerInnen differenziert sind, dazu führen, dass schwächere SchülerInnen ihr Potenzial nicht ausschöpfen. „Leistungsschwächere lernen in homogenen Gruppen mit weniger anspruchsvollen Lehrinhalten schlechter als in einer heterogenen Lernumgebung. Die Differenzierung zwischen und innerhalb von Schultypen nach Leistung wirkt sich deshalb [...] speziell auf leistungsschwächere Schüler/Schülerinnen negativ aus“ (Burtscher 2009:156). Dies rührt daher, dass Kinder in Erwartung einer schwächeren Leistung weniger

gefordert werden, ihre Leistungen somit auch den Erwartungen entsprechend und sich der Abstand zu den besseren SchülerInnen ständig vergrößert. Das deutet darauf hin, dass die Differenzierung im Schulsystem auch zu einer Verstärkung der Leistungsunterschiede führt. Weniger differenzierte Systeme zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass eher Anstrengungen zur Leistungsverbesserung der Kinder unternommen werden, anstatt diese in Bildungseinrichtungen zu verweisen, die weniger anspruchsvoll sind. So haben sie mehr Zeit, um Nachteile, die aus vergleichsweise schlechteren Startbedingungen erwachsen, aufzuholen und profitieren durch das heterogene Leistungsniveau in der Klasse (Burtscher 2009:156f).

### ***LehrerInnenverhalten***

Verschiedene Studien im deutschen Sprachraum widmen sich der Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen aufgrund des Verhaltens von Lehrpersonen. Wobei das aus den folgenden Studien zitierte Verhalten von LehrerInnen nicht als ein bewusster oder sogar „böswilliger“ Akt der Diskriminierung verstanden werden soll, sondern versucht wird aufzuzeigen, wie (oft unbewusste) Annahmen, die mit einem bestimmten Merkmal von SchülerInnen in Verbindung gebracht werden, sich auf den Bildungsweg oder die schulische Leistung von Kindern auswirken können.

Nach Mansel tendieren Lehrkräfte dazu, sich gegenüber vermeintlich oder tatsächlich besseren SchülerInnen anders zu verhalten, als gegenüber Schwächeren. Das drückt sich dadurch aus, dass sich LehrerInnen schwächeren SchülerInnen zwar häufiger zuwenden, erfolgreiche SchülerInnen jedoch häufiger loben, während sie die Schwächeren „häufiger kritisieren und sie in Abhängigkeit halten, d.h. ihnen seltener Wege aufzeigen, die richtige Lösung selbst zu finden“ (Mansel 2007:110), sondern sie einfach benennen. Dieses Verhalten wirkt sich auf die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen folgendermaßen aus: Die positiven Rückmeldungen und die „Erfolgslebnisse“ bei der eigenen Lösungsfindung stärken die bereits leistungsstarken SchülerInnen weiter, was wiederum die Differenz zwischen starken und schwachen SchülerInnen vergrößert.

Dass MigrantInnen von einem solchen Förderverhalten eher benachteiligt werden, ergibt sich daraus, dass diese sich verhältnismäßig häufiger in der Gruppe der leistungsschwachen SchülerInnen befinden.

Mansel vermutet zudem, dass LehrerInnen in verschiedenen Fächern unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anlegen, was zu einer „ethniespezifischen“ (Mansel 2007:110)

Diskriminierung führen kann. Das äußert sich beispielsweise im Vergleich der Fächer Mathematik und Deutsch dadurch, dass LehrerInnen im Fach Mathematik weniger davon ausgehen, schwache Sprachkenntnisse könnten sich auf die Mathematikleistungen eines/einer Schülers/Schülerin auswirken, als im Fach Deutsch auf die Deutschkenntnisse der selben Person. Deshalb werden LehrerInnen im Fach Deutsch aufgrund der tatsächlichen oder vermuteten Sprachschwierigkeiten von MigrantInnen eher dazu neigen, im Zweifelsfall mit der schlechteren Note zu beurteilen (Mansel 2007:110).

Dies könnte auch Ergebnisse wie das von Arnes erklären, der bezogen auf die Primarschule des deutschen Bildungssystems feststellt, dass ErstklässlerInnen aus niedrigen sozialen Schichten bei gleicher Leistung wie ihre MitschülerInnen aus höheren sozialen Schichten tendenziell schlechtere Noten erhalten (Arnes 2007:147). Der Grund dafür könnte sein, dass LehrerInnen auf Grund der sozialen Herkunft eines Kindes eine schwächere Leistung dieses annehmen, und sich ihm gegenüber anders verhalten.

Somit können Leistungserwartungen von LehrerInnen gegenüber von SchülerInnen nicht nur von der „ethnischen“ Herkunft eines Kindes abhängen, sondern auch von der sozialen. Auf dieser Verknüpfung zwischen sozialer Herkunft und erwarteter Leistung, baut auch die Studie von Kube auf, welche die Frage stellt, ob GrundschullehrerInnen in Deutschland mit Vornamen bereits bestimmte Eigenschaften von Kindern in Verbindung bringen. Ihre Forschungsfrage basiert auf Ergebnissen von McDavid, der in einer Untersuchung zum Ergebnis kommt, dass Aufsätze, die mit bestimmten Vornamen (als AutorIn) versehen sind, deutlich besser bewertet werden als Aufsätze mit anderen Vornamen. So führt schon eine minimale Vorinformation zu einer Beeinflussung der Leistungsbewertung der Lehrpersonen (Kube 2009:18). Kube weist in ihrer Untersuchung vor allem auf die schichtspezifischen Vorurteile hin, die mit einem Namen verbunden sein können, da bei der Namensvergabe „schichtspezifische Tendenzen“ (Kube 2009:28) nachweisbar sind. Sie kommt zum Schluss, dass bestimmte Vornamen stark positiv oder negativ mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen wie „Verhalten“, „Leistung“ und „Sympathie“ verbunden werden, was vermuten lässt, dass sich dies auch auf das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber der Kinder auswirkt (Kube 2009:75f).

Auch der Nationale Bildungsbericht Österreich 2009 hält fest: „Die gesellschaftlich verankerten Kategorien des Geschlechts, der religiösen Zugehörigkeit, der nationalen oder ethnischen Herkunft (der Eltern), ja eines bestimmten rechtlichen Status wie jenes der Asylwerber/innen, wirken auf subtile, oft unbewusste, jedenfalls meist unreflektierte Weise – sowohl in der Einschätzung des

Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit der Schüler/innen als auch in der Erwartungshaltung und im Handeln von Lehrer/inne/n. Die Verknüpfung von bestimmten Eigenschaften mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit prägen zum Teil die Interaktion zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n und erschweren oder erleichtern so die Entfaltung der individuellen Talente und Neigungen der betroffenen Schüler/innen“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009:176). Das wird für MigrantInnen, besonders aufgrund der negativen Assoziationen, die mit ihrer Gruppenzugehörigkeit im öffentlichen Raum vorherrschen, wenig vorteilhaft sein.

Auch Burtscher stellt in einer auf Vorarlberg bezogenen Studie Stigmatisierungen von MigrantInnen fest, die sich unter anderem in den Erwartungshaltungen der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen zeigen. So erzählen von ihm interviewte Personen wiederholt von der extremen Betonung einer guten Leistung eines/einer MigrantIn durch die Lehrperson, was widerspiegelt, inwieweit sich die erbrachte Leistung von der Erwartung des/der LehrerIn unterscheidet. Andererseits berichten sie von fehlender Unterstützung durch die Lehrpersonen, weil diese Kinder, die als MigrantInnen wahrgenommen werden, unterschätzen. Aber auch von Bloßstellungen vor der ganzen Klasse wird berichtet (Burtscher 2009:158ff, 244).

Burtscher interpretiert das Verhalten der Lehrer folgendermaßen: „Aufgrund der fehlenden Sensibilisierung für die spezifischen Sozialisations- und Lernbedingungen werden ihre [gemeint sind die SchülerInnen] spezifischen Bedürfnisse, Eigenschaften und Leistungen vor dem Hintergrund ihrer Herkunft interpretiert. Ihr Migrationshintergrund ist dann nicht nur Ursache, sondern auch Legitimation für ihr schlechteres Abschneiden. In Teilen des Schulsystems entsteht dadurch eine sich selbst erfüllende Prophezeiung“ (Burtscher 2009:170).

Wie der nächste Abschnitt zeigen wird, können Vorurteile, die auf begründeten oder unbegründeten Annahmen von Lehrpersonen beruhen, aber nicht nur das Verhalten der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen beeinflussen. Die sozialpsychologische Forschung belegt, dass Stereotypen, die sich auf ein bestimmtes Merkmal einer Person beziehen, auch Auswirkungen auf deren Leistung haben können.

### **„stereotype threat“**

Wie bereits im oben genannten Zitat von Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher angedeutet, können sich Vorurteile und Gruppenstigmata, mit denen MigrantInnen häufig behaftet sind, nicht nur über das Verhalten von Institutionen und LehrerInnen gegenüber SchülerInnen auswirken,

sondern auch unterbewusst die Leistung der SchülerInnen beeinflussen und mindern.

Dieses als „*stereotype threat effect*“ bezeichnete Phänomen wird seit einigen Jahren in der Sozialpsychologie systematisch untersucht, wobei an dieser Stelle nicht auf die psychischen Prozesse eingegangen wird, die bei Mitgliedern einer mit Stereotypen behafteten Gruppe in Testsituationen ablaufen, sondern der Fokus auf der Beschreibung der sozial sichtbaren Auswirkungen des Effektes liegt.

1995 wurden von Steele und Aronson Testreihen durchgeführt, bei denen ein Phänomen entdeckt wurde, das als „*stereotype threat effect*“ bezeichnet wird. Darunter ist zu verstehen, dass eine Person oder eine Gruppe, die mit einem negativen Stereotyp besetzt ist, eine schwächere Leistung erbringt, wenn dieser Stereotyp „aktiviert“ wird, als sie in der gleichen Situation erbringen würde, wenn der Stereotyp nicht aktiviert wird.

Steele und Aronson entdeckten den „*stereotype threat*“ in Zusammenhang mit der intellektuellen Leistung von Afro-AmerikanerInnen. In Testreihen schnitten Afro-AmerikanerInnen bedeutend schlechter ab, wenn sie bei den Testungen annahmen, dass in der Untersuchung der Faktor „*race*“ (Seibt 2005:6) eine Rolle spielt. Wurde in den Tests kein Zusammenhang von Leistung und Hautfarbe suggeriert, unterschied sich die Leistung der getesteten Afro-AmerikanerInnen hingegen nicht von denen der weißen Vergleichsgruppe.

Daraus schlussfolgerten die Autoren, dass Mitglieder einer Gruppe, die mit einem negativen Stereotyp besetzt ist, in einer Situation eine schlechtere Leistung erbringt, wenn sie davon ausgeht, dass ihre Fähigkeiten aufgrund eben dieses stigmatisierten Merkmales gemessen werden.

Der Studie von Steele und Aronson folgten eine Reihe anderer Untersuchungen, die Testungen mit anderen Stereotypen durchführten – darunter die Mathematikkompetenzen von Frauen, die intellektuellen Leistungen von Personen aus sozioökonomisch schwachen Schichten oder die Verhandlungskompetenzen von Frauen. Auch in diesen Untersuchungen wurde bestätigt, dass Personen, denen ein negativer Stereotyp anhaftet, eine schlechtere Leistung erbringen, wenn sie annehmen, das Merkmal sei bei der Testung von Bedeutung. Ob die Person, die von einem Stereotyp betroffen ist, diesen für wahr hält oder nicht, ist dabei irrelevant. Der negative Stereotyp löst auch dann eine schlechtere Leistung aus, wenn er nicht geglaubt wird (Seibt 2005:1-7).

Seibt schreibt „*The detrimental effect of negative self-stereotypes on performance might be among the most disturbing and saddest phenomena discovered by social psychologists over the last two decades of research in stereotypes. It looks like a tragic vicious circle: The victim of discrimination actually underperform as expected by prejudiced beliefs and thereby confirm and perpetuate the*

*stereotype*“ (Seibt 2005:1f).

Alexander und Schofield verwenden diesen Ansatz um einen Teil der Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Mehrheitsbevölkerung und MigrantInnen zu erklären. Sie schreiben: *„Because stereotype threat is defined as the fear of confirming a negative stereotype about a group one belongs to, stereotype threat related to immigrant or minority identity is likely to impact academic achievement primarily in situations in which stereotypes about immigrants and minority group members reflect negatively on their intellectual capacities. Unfortunately [sic!], such situations are not uncommon [...] It is also likely that many immigrant students face stereotype threat because of negative perceptions related to poor language skills and/or low socioeconomic status”* (Alexander/Schofield 2008:530f).

Da bereits im Kleinkindalter ein Bewusstsein für Vorurteile nachweisbar ist, kann sich der Effekt schon in der Grundschule auf die schulische Leistung auswirken. Untersuchungen zeigten bereits bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren ein Bewusstsein für Statusunterschiede in Verbindung mit Gender oder Ethnie. Zudem sind in diesem Alter negative Stereotypen gegenüber Mitgliedern anderer (ethnischer) Gruppen vorhanden sowie ein Bewusstsein für Vorurteile, die die eigene Gruppe betreffen (Alexander/Schofield 2008:533).

Der negative Effekt von Vorurteilen auf die Leistung steigt zudem, je stärker sich eine Person mit der Domäne, die getestet wird, identifiziert. Misst einE SchülerIn, der/die einer Gruppe angehört, die mit dem Vorurteil schlechter Deutschkenntnisse behaftet ist, dem Deutschunterricht besondere Bedeutung zu, wird sich der Effekt bei ihm/ihr stärker zeigen, als bei einem/einer SchülerIn, dem/der der Deutschunterricht eher egal ist. Zudem verstärkt sich der Effekt mit der Identifikation der Person mit der stereotypisierten Gruppe (Alexander/Schofield 2008:539).

Vorurteile können sich aber nicht nur negativ auf die (Schul-)Leistung der betroffenen Person auswirken, sondern weitgehendere Konsequenzen haben, die gerade den Bildungsweg langfristig behindern können. So stellen Alexander und Schofield fest, dass SchülerInnen aus Angst Vorurteile zu bestätigen dazu tendieren, Herausforderungen zu meiden beziehungsweise bereits vor der Testsituation nach Ausreden für ein etwaiges schlechtes Abschneiden suchen. *„Although avoidance of challenge or self-handicapping may protect immigrant or minority students’ self-esteem in the short term, it is likely to have a negative impact on their achievement in the long term. Students who do not continually strive for higher levels of accomplishment or who engage in behaviors that undermine their performance in order to have an excuse for their anticipated failure are likely to fall behind their peers”* (Alexander/Schofield 2008:535).

Zudem kann die Meidung von Herausforderungen oder eines speziellen Wissensgebietes langfristig zu fehlender Motivation oder einem generellen Desinteresse an diesem führen. Dies rührt daher, dass die Vermeidung einer Domäne auch vor einer negativen Erfahrung in dieser schützt (Alexander/Schofield 2008:535f). Das könnte sich gerade bei MigrantInnen, von denen in gewissen Fächern eine schlechte Leistung geradezu erwartet wird, stark auf Leistung und Schullaufbahn auswirken.

Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher schreiben bezogen auf Österreich: „Wird Pluralisierung hauptsächlich negativ diskutiert und werden Einwanderer/Einwanderinnen in der Öffentlichkeit als Bedrohung stilisiert, so ist anzunehmen, dass es für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schwieriger ist, sich selbst als erfolgreichen Teil dieser Gesellschaft zu sehen“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009:178). Und auch Burtscher hält fest „[unter] der Bedingung von Stigmatisierungserfahrungen ist Personen mit Migrationshintergrund das Bewusstsein gemeinsam, vom überwiegenden Teil der etablierten Einheimischen als nicht gleichberechtigte und nicht gleichwertige Außenseiter wahrgenommen zu werden. Diese Position wirkt sich auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Verhalten aus und beeinflusst damit auch ihre Bildungslaufbahn und ihren Bildungserfolg“ (Burtscher 2009:176). Weiters dokumentiert er in den durchgeführten Interviews „[viele] Kinder migrantischer Herkunft hören aufgrund ihrer Außenseiterposition vorwiegend, dass sie schwächer, schlechter, dümmer als die einheimischen Kinder sind. Diese negativen Stigmatisierungen sind prägend und werden zum Teil in das Selbstkonzept übernommen“ (Burtscher 2009:193).

LehrerInnen stehen den Effekten solcher Vorurteile auf die Leistungen der SchülerInnen aber nicht machtlos gegenüber, sondern können diese durch ihr Verhalten abmildern. Alexander und Schofield zeigen diesbezüglich eine Reihe von Strategien auf, die von der Bestärkung der SchülerInnen in ihren eigenen Fähigkeiten, der Aufklärung über den Effekt, der Aktivierung von Identitäten des/der Schülers/Schülerin, die in keinem Zusammenhang mit dem Vorurteil stehen, bis zum Abbau von Vorurteilen durch Förderung des Kontakts von Gruppen untereinander, reichen (Alexander/Schofield 2008:541-547).

So kann die einzelne Lehrperson zwar wenig an der Existenz des Vorurteils an sich ändern, jedoch durch ihr Verhalten die Auswirkungen, die es auf die SchülerInnen hat, verstärken oder verringern. Womit wiederum auf die Bedeutung des Verhaltens der Lehrperson gegenüber den Kindern hingewiesen wird.

### **3.4 Rechtliche Rahmenbedingungen**

Bei der folgenden Betrachtung der rechtlichen Situation, von der MigrantInnen betroffen sein können, liegt der Fokus auf sozialen Rechten, da von diesen anzunehmen ist, dass sie sich auf die sozioökonomische Lage von Haushalten und somit indirekt auf die Schulleistung und Schulwahl von Kindern auswirken. Zudem hat die Rechtsentwicklung MigrantInnen betreffend jahrzehntelang deren niedrigen sozialen Status „einzementiert“, was unwahrscheinlich gesamtgesellschaftlich wirkungslos war und dazu beitrug, ein bestimmtes Bild von MigrantInnen zu schaffen, mit welchem diese konfrontiert sind, und das (wie im vorigen Abschnitt beschrieben) ihren Bildungsweg und schulische Leistung beeinträchtigen kann.

Hierzu ist eine Unterscheidung von MigrantInnen nach Staatsbürgerschaft notwendig, da mit dieser Kategorie verschiedene Rechte einhergehen, die Menschen Handlungsmöglichkeiten eröffnen beziehungsweise diese einschränken, je nachdem welche Staatsbürgerschaft eine Person besitzt und in welchem Land sie sich befindet.

Der verfassungsrechtliche Gleichheitsgrundsatz gilt „traditionell nur im Verhältnis österreichischer StaatsbürgerInnen zueinander“ (Thienel 2007:91). Eine Ungleichbehandlung von österreichischen StaatsbürgerInnen und Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft ist also möglich, nur müssen Zweitere im Verhältnis zueinander wiederum die gleiche Behandlung erfahren. Somit widerspricht es dem Gleichheitsgrundsatz nicht, Menschen auf Grund ihrer Staatsbürgerschaft beim Zugang zu staatlichen Dienstleistungen (wie Sozialhilfe) ungleich zu behandeln (Thienel 2007:83). Bauböck sieht gerade in Österreich „im europäischen Vergleich außerordentlich viele Gesetze, die Ausländer diskriminieren, indem sie diese von Rechten oder staatlichen Leistungen ausschließen, die inländischen Staatsangehörigen vorbehalten bleiben“ (Bauböck 2001b:24).

So wird in diesem Kapitel eine Differenzierung von EU-BürgerInnen, EWR-BürgerInnen<sup>5</sup> und Drittstaatsangehörigen, Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten<sup>6</sup> notwendig, da diese je

---

<sup>5</sup> Vertragsstaaten des Europäischen Wirtschaftsraumes (EWR) sind die 27 EU-Staaten sowie Island, Liechtenstein und Norwegen. SchweizerInnen sind durch bilaterale Abkommen in vielen Bereichen EWR-BürgerInnen gleichgestellt ([www.help.gv.at](http://www.help.gv.at)).

<sup>6</sup> Subsidiär Schutzberechtigte sind Personen, deren Asylantrag abgewiesen wurde, aber deren Leben oder Gesundheit im Herkunftsland bedroht wird. Sie sind daher weder AsylwerberInnen noch Asylberechtigte ([www.help.gv.at](http://www.help.gv.at)).

nach Rechtsmaterie ÖsterreicherInnen mehr oder weniger gleich gestellt sind.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass viele Personen, die bis jetzt als MigrantInnen bezeichnet wurden, aufgrund von Einbürgerung inzwischen in die Kategorie „österreichischeR StaatsbürgerIn“ (z.B. MigrantInnen zweiter oder dritter Generation) fallen. Bezogen auf Vorarlberg ist festzuhalten, dass die Einbürgerungsrate im Vergleich zum Rest Österreichs lange Zeit besonders gering war (Burtscher 2009:52). Burtscher meint bezogen auf Vorarlberg: „Bei der Vergabe der Staatsbürgerschaft wurden landeslegislative Spielräume, etwa im Rahmen der Sprachprüfung, ausgenützt. Die Ausländer/Ausländerinnen selber wurden durch das Verbot der Doppelstaatsbürgerschaft in Kombination mit der eigenen Rückkehrabsicht vom Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft abgehalten“ (Burtscher 2009:87).

### ***Überblick über die Rechtsentwicklung***

Die Rechtslage MigrantInnen betreffend ist stark von historischen Kontinuitäten geprägt, die sich teilweise von der Habsburgermonarchie bis heute verfolgen lassen. So wurde in der Zeit der Monarchie Binnenmigration indirekt durch Heimatrecht, Armenfürsorge, etc. so reguliert, dass MigrantInnen „eine flexible Unterschicht in den neuen Arbeitsmärkten bildeten, die bei dauernder Arbeitslosigkeit auch wieder in die Herkunftsregion exportiert werden konnten“ (Bauböck/Perchinig 2006:727). Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Gesetzgebung der zweiten Republik bezüglich internationaler Migration wider.

Aber auch das Inlandarbeiterschutzgesetz aus der Zwischenkriegszeit, welches die Beschäftigung von Nicht-ÖsterreicherInnen erstmals bewilligungspflichtig machte (Bauböck/Perchinig 2006:727) und am Arbeitsmarkt den Vorrang österreichischer ArbeitnehmerInnen etablierte (Gächter 2004:31), ist im heutigen Recht wiederzufinden. Das Inlandarbeiterschutzgesetz wurde 1941 von der Deutschen Reichsverordnung abgelöst, diese wurde 1945 aber wiederum in österreichisches Recht übernommen (Gächter 2004:32).

Die starke wirtschaftliche Konjunktur des Wiederaufbaus und gesellschaftliche Veränderungen bewirkten, dass Ende der fünfziger Jahre am Arbeitsmarkt mehr Nachfrage nach Arbeitskräften bestand, als ArbeitnehmerInnen verfügbar waren. Die UnternehmerInnen forderten daher eine Liberalisierung der AusländerInnenbeschäftigung, diese wurde jedoch lange Zeit von den Gewerkschaften blockiert, da sie Verschlechterungen für österreichische ArbeitnehmerInnen

fürchteten. 1961 kam schließlich das Raab-Olah-Abkommen zustande, welches einen Ausgleich zwischen den beiden Parteien darstellt. Dabei wurde ein Kontingent für nicht-österreichische ArbeitnehmerInnen fixiert, für welches die UnternehmerInnen nicht nachzuweisen hatten, dass ein bestimmter Arbeitsplatz nicht an ÖsterreicherInnen vermittelt werden kann. Im Gegenzug wurden die Mitwirkungsrechte des ÖGB in der Paritätischen Kommission erweitert.

Im Abkommen wurde unter anderem vereinbart, dass nicht-österreichische ArbeitnehmerInnen zu den gleichen Lohn- und Arbeitsbedingungen zu beschäftigen sind, aber vor ÖsterreicherInnen gekündigt werden müssen. Zudem war eine Zulassung zum Arbeitsmarkt auf ein Jahr begrenzt (Bauböck/Perchinig 2006:729f).

Im Laufe der Sechziger Jahre entstanden Anwerbeabkommen mit Spanien, der Türkei und Jugoslawien sowie Anwerbeposten (beispielsweise 1964 in Istanbul) (Gächter 2004:34f). Am Ende des Jahrzehnts hatte die AusländerInnenbeschäftigung ihre „Hochkonjunktur“ (Bauböck/Perchinig 2006:730), wobei sich die im Raab-Olah-Abkommen vereinbarte Rotation der nicht-österreichischen ArbeitnehmerInnen als zu sperrig erwies, da die UnternehmerInnen nicht einmal angelernte ArbeitnehmerInnen ständig durch neue ersetzen wollten und auch die MigrantInnen ihren Aufenthalt verlängerten, solange sie eine Beschäftigung hatten. Die Wirtschaftskrise in den siebziger Jahren und der damit einhergehende Anwerbestopp 1973 markiert den Beginn des Überganges von dem auf Kurzfristigkeit angelegten GastarbeiterInnenregime zur dauerhaften Niederlassung. Familiennachzug gewann zunehmend an Bedeutung.

Bis in die achtziger Jahre änderte sich an der rechtlichen Situation der MigrantInnen sehr wenig. Bauböck und Perchinig stellen fest, dass die Rechte, welche nicht-österreichischen ArbeitnehmerInnen betreffend Aufenthaltssicherheit und Freizügigkeit gewährt wurden, in Österreich im westeuropäischen Vergleich deutlich geringer waren, was auch den schnellen Abbau dieser in Krisenzeiten ermöglichte. Im Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG) von 1975 wurde festgeschrieben, „dass Ausländer nur dann beschäftigt werden dürfen, wenn die Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und wichtige öffentliche und gesamtwirtschaftliche Interessen dies zulassen“ (Bauböck/Perchinig 2006:731) - ein Primat das bis heute gilt. Mit dem AuslBG 1975 wurden Arbeitsberechtigungen befristet vergeben und waren an einen bestimmten Arbeitsplatz gebunden. Eine freie Wahl des Arbeitsplatzes durch einen Befreiungsschein war erst nach achtjähriger legaler Beschäftigung möglich. Bei Beschäftigungslücken von über vier Wochen begann die Zählung der achtjährigen Frist von Neuem (Nowotny 2007:48).

Nicht-österreichische ArbeitnehmerInnen sollten also nur so lange in Österreich bleiben, wie sie

unbedingt gebraucht wurden (Gächter 2004:37; Nowotny 2007:49) und wurden dabei „weiterhin als Verschubmasse am Arbeitsmarkt behandelt“ (Bauböck/Perchinig 2006:731), was eine ethnische Segmentierung dieses genauso förderte wie eine starke Abhängigkeit der MigrantInnen von dem/der jeweiligen ArbeitgeberIn. Parallel dazu blieb auch ihre Möglichkeit zu gewerkschaftlichem Engagement beschränkt: Das Arbeitsverfassungsgesetz 1974 räumte Nicht-ÖsterreicherInnen zwar das aktive Wahlrecht zum/zur Betriebsrat/Betriebsrätin ein, nicht jedoch das passive (Gächter 2004:37). Die daraus folgende starke Unterrepräsentation von MigrantInnen in Betrieben und Gewerkschaften ermöglichte wiederum die Fortschreibung der von der ArbeitnehmerInnenvertretung eingenommen restriktiven Position (Bauböck/Perchinig 2006:731).

Burtscher fasst die Situation der ersten GastarbeiterInnen prägnant zusammen: „Die ausländischen Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen der ersten Generation waren im Wesentlichen rechtlos. Sie konnten nach Bedarf angeworben und wieder abgeschoben werden“ (Burtscher 2009:86).

Die erstmalige Novellierung 1987 des 1954 in Kraft getretenen Fremdenpolizeigesetzes (FPG) kann als Wendepunkt in der österreichischen Migrationspolitik gesehen werden. Das Fremdenpolizeigesetz wurde mangels Konformität mit der Europäischen Menschenrechtskonvention bezüglich des Schutzes von Privat- und Familienleben vom Verfassungsgerichtshof aufgehoben. Dadurch wurde einerseits die Frage von Aufenthaltssicherheit präsent, andererseits verlagerten sich mit der Novellierung die Kompetenzen in der Gestaltung der Migrationspolitik von Sozialpartnern und Sozialministerium ins Innenministerium (Bauböck/Perchinig 2006:731).

In den darauf folgenden Reformen, wurde unter anderem die Laufzeit des Befreiungsscheins von zwei auf drei Jahre verlängert, der Zugang zu diesem erleichtert und der Bezug von Karenzurlaubsgeld und Sondernotstandshilfe auch während eines Auslandsaufenthaltes ermöglicht. Dies stellte eine weitere Verbesserung der sozialen Absicherung von MigrantInnen nach der bereits 1978 gewährten Möglichkeit des Bezuges von Arbeitslosengeld und Notstandshilfe im Ausland unter bestimmten Umständen dar. 1989 wurde schließlich aus dem „Gnadenrecht“ (Gächter 2004: 40) der Gewährung von Notstandshilfe ein Rechtsanspruch Asylberechtigter und InhaberInnen eines Befreiungsscheines (Gächter 2004:38ff).

Einerseits kam es also zur Verbesserung der Aufenthaltssicherheit und der sozialen Rechte von MigrantInnen, andererseits wurde der Neuzuzug zunehmend erschwert. Mit dem Fremdengesetz 1993 trat ein neues Aufenthaltsgesetz in Kraft, welches unter anderem die jährliche Quote von NeuzuwanderInnen regelte, in die bis zur Novellierung 1995 auch in Österreich geborene Kinder

von MigrantInnen eingerechnet wurden. Zudem waren Anträge zur Einwanderung fortan grundsätzlich im Ausland zu stellen. So kam es nicht nur zu einem starken Rückgang von Neuzuwanderung, sondern auch zu einem „Rückstau“ (Bauböck/Perchinig 2006:734) bei der Familienzusammenführung. Auch eine Quotenregelung für die Niederlassung und eine neue Regelung für Saisonarbeitskräfte wurden eingeführt (Gächter 2004:41).

Mit dem EU-Beitritt Österreichs entstand eine weitere Hierarchisierung zwischen ÖsterreicherInnen und Nicht-ÖsterreicherInnen. Durch das Freizügigkeitsrecht wurden EU-BürgerInnen ÖsterreicherInnen in vielen Bereichen (wie beim Zugang zum Arbeitsmarkt) gleich gestellt, in anderen Bereichen zumindest gleicher als Drittstaatsangehörige.

Im Fremdenrecht 1997 wurde das Prinzip „Integration für Neuzuzug“ - also die Begrenzung von Zuwanderung einerseits und Ausweitung der Rechte bereits langjährig aufenthältiger MigrantInnen andererseits - fortgeführt. Der Arbeitsmarktzugang von Familienangehörigen wurde erleichtert, die Zusammenführung jedoch erschwert. In den folgenden Jahren wurde die Ungleichbehandlung auf Grund der Staatsbürgerschaft im Arbeitslosenversicherungssystem abgeschafft, sodass Nicht-ÖsterreicherInnen auch Anspruch auf Notstandshilfe hatten. Dem Kurs „Integration vor Neuzuzug“ folgten auch die beiden Schüssel-Kabinette, was sich in den folgenden Novellen des Fremdenrechts widerspiegelt (Bauböck/Perchinig 2006:734ff). Die Fremdengesetznovelle und Abänderung des AuslBG 2003 befreite schließlich 90% der in Österreich niedergelassenen Drittstaatsangehörigen vom AuslBG, da diese zu diesem Zeitpunkt bereits mindestens fünf Jahre niedergelassen waren (Gächter 2004:44).

### ***Aktuelle rechtliche Situation***

Dieser Abschnitt hat keinen Anspruch auf eine vollständige Beschreibung der Gesetzeslage, mit der MigrantInnen konfrontiert sind oder sein können. Der Fokus liegt auf jenen Bestimmungen, die direkt Einfluss auf die wirtschaftliche Situation von Personen und/oder Haushalten nehmen, und so mittelbar auf die Schulleistung und Bildungswege von Kindern wirken können.

### **Aufenthaltstitel**

Die verschiedenen Arten von Aufenthaltstiteln werden hier kurz beschrieben, da mit ihnen verschiedene Rechte, wie der Zugang zu Arbeitsmarkt und Sozialleistungen, verbunden sind, die

sich wiederum auf die sozioökonomische Lage von MigrantInnen auswirken können. Besonders zwischen Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) und Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG) gibt es zahlreiche Überschneidungen. Dies soll am Beispiel des Aufenthalts und des Zugangs zum Arbeitsmarkt von Drittstaatsangehörigen, die durch Familienzusammenführung nach Österreich gekommen sind, verdeutlicht werden.

Das Fremdenpolizeigesetz (FPG) regelt kurzfristige Aufenthalte von maximal sechs Monaten. Geht ein Aufenthalt darüber hinaus, kommt das NAG zur Geltung.

Das NAG unterscheidet zwischen Niederlassung und Aufenthalt. „Unter rechtmäßigem Aufenthalt werden der über sechs Monate dauernde Aufenthalt auf Grund eines Aufenthaltstitels und der über drei Monate dauernde Aufenthalt auf Grund eines gemeinschaftlichen Aufenthalts- und Niederlassungsrechts verstanden [...] Die Niederlassung ist eine qualifizierte Form des rechtmäßigen Aufenthalts, die vor allem durch die Daueraufhaltungsperspektive gekennzeichnet ist [...] Ab einem ununterbrochenen legalen Aufenthalt von fünf Jahren wird von Daueraufenthalt gesprochen, der eine unbefristete Niederlassung darstellt“ (Vogl 2007:29).

Fünf Arten von Aufenthaltstiteln werden unterschieden:

- Niederlassungsbewilligung: für eine befristete Niederlassung, die nicht nur vorübergehend ist (Bsp.: Schlüsselkräfte)
- Familienangehörige: wird für eine befristete Niederlassung von Familienangehörigen von EU-BürgerInnen und SchweizerInnen erlassen.
- Daueraufenthalt – EG: nach einem legalen fünfjährigen Aufenthalt wird dieser Titel für einen unbefristeten Aufenthalt erlassen.
- Daueraufenthalt – Familienangehörige: wird für eine unbefristete Niederlassung in Folge des Titels „Familienangehörige“ nach fünf Jahren legalen Aufenthalts erlassen.
- Aufenthaltsbewilligung: gilt für einen vorübergehenden befristeten Aufenthalt (Bsp.: Rotationsarbeitskräfte, SchülerInnen, Studierende) zu einem bestimmten Zweck .

Unbefristete Aufenthaltstitel werden für eine Dauer von fünf Jahren (Daueraufenthalt – EG und Daueraufenthalt – Familienangehörige) erlassen und in der Regel nach Ablauf verlängert. Befristete Aufenthaltstitel werden für zwölf Monate ausgestellt. Ein Aufenthaltstitel erlischt, wenn sich die Person länger als zwölf Monate außerhalb des EWRs aufhält (NAG 2009).

Die im Fremdenrechtspaket 2005 verankerte „Integrationsvereinbarung“ soll „der Integration rechtmäßig auf Dauer oder längerfristig niedergelassener Drittstaatsangehöriger“ (NAG 2009) dienen. Sie soll Lese- und Schreibfähigkeiten vermitteln und durch Deutschkurse „zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“ (NAG 2009) befähigen. Drittstaatsangehörige sind demnach mit der Erteilung eines Aufenthaltstitels zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung verpflichtet, außer sie können nachweisen, dass ihr Aufenthalt nicht die Dauer von 12 Monaten innerhalb der nächsten zwei Jahre überschreiten soll. Von der Vereinbarung ausgenommen sind unter anderem Personen, die mit einer Niederlassungsbewilligung für Schlüsselkräfte aufenthältig sind, sowie deren Familienangehörige und Personen, die fünf Jahre der Pflichtschule in Österreich absolviert und im Fach „Deutsch“ positiv abgeschlossen oder „Deutsch“ auf dem Niveau der neunten Schulstufe positiv absolviert haben (NAG 2009).

### Zugang zum Arbeitsmarkt

Der Zugang von Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft zum Arbeitsmarkt wird im AuslBG geregelt. Grundsätzlich ist für die legale Beschäftigung einer Person nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft eine Bewilligung nach dem AuslBG (Arbeitserlaubnis, Befreiungsschein oder Freizügigkeitsbestätigung), eine vom Arbeitsmarktservice (AMS) erteilte Beschäftigungsbewilligung oder ein Aufenthaltstitel, mit dem ein freier Zugang zum Arbeitsmarkt einhergeht (Beispiel: „Daueraufenthalt – EG“), notwendig.

Vom AuslBG ausgenommen sind unter anderem freizügigkeitsberechtigte EWR-BürgerInnen<sup>7</sup>, SchweizerInnen sowie deren Angehörige, Asylberechtigte und subsidiär Schutzbedürftige und besondere Führungskräfte.

Folgende drei Typen von Arbeitsbewilligungen werden unterschieden:

- Mit einer Beschäftigungsbewilligung ist es einer Person für den Zeitraum von maximal einem Jahr gestatten, an einem bestimmten Arbeitsplatz beschäftigt zu sein. Bei einem

---

<sup>7</sup> Mit Ausnahme von Malta und Zypern haben BürgerInnen aus den neuen EU-Staaten noch keinen freien Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt, ausgenommen Angehörige von EWR-BürgerInnen, SchweizerInnen oder ÖsterreicherInnen (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2009b:1).

Arbeitsplatzwechsel muss eine neue Bewilligung erteilt werden. Da die Beschäftigungsbewilligung dem/der ArbeitgeberIn und nicht dem/der ArbeitnehmerIn erteilt wird, hat Zweiterer keine Parteistellung und folglich kein Recht bei Nichtbewilligung zu klagen.

- Eine Arbeitserlaubnis ermöglicht die Aufnahme und den Wechsel jeder Beschäftigung innerhalb eines Bundeslandes für zwei Jahre. Voraussetzung sind eine rechtmäßige Niederlassung sowie zwölf Monate legale Beschäftigung innerhalb der letzten 14 Monate. Zudem anspruchsberechtigt sind EhegattInnen oder minderjährige Kinder von Personen, die Anspruch auf eine Arbeitserlaubnis haben und selbst mindestens zwölf Monate legal in Österreich niedergelassen sind.
- Der Befreiungsschein erlaubt die Ausübung einer Beschäftigung in ganz Österreich und wird auf fünf Jahre ausgestellt. Anspruch auf einen Befreiungsschein hat, wer in den letzten acht Jahren mindestens fünf Jahre legal in Österreich beschäftigt war. Oder wenn das letzte Schuljahr der Schulpflicht in Österreich erfüllt wurde und ein niedergelassener Elternteil in den letzten fünf Jahren drei Jahre erwerbstätig war. Zudem Anspruchsberechtigt sind EhegattInnen oder minderjährige Kinder von Personen, die Anspruch auf einen Befreiungsschein haben und selbst mindestens zwölf Monate legal in Österreich niedergelassen sind.

Beschäftigungsbewilligungen werden vom AMS ausgestellt. Generell prüft das Arbeitsmarktservice vor jeder Ausstellung einer neuen Beschäftigungsbewilligung, ob die Arbeit nicht einem/einer als arbeitslos gemeldeten ÖsterreicherIn, einem/einer Asylberechtigten, einer Person mit Befreiungsschein, etc. vermittelt werden kann (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2009b:1-3). So steht im AuslBG „[u]nter den verfügbaren Ausländern sind jene mit Anspruch auf Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung, Inhaber einer Arbeitserlaubnis, eines Befreiungsscheines oder eines Niederlassungsnachweises sowie EWR-Bürger (§ 2 Abs. 6) und türkische Assoziationsarbeitnehmer zu bevorzugen“ (AuslBG 2009:12).

Es existiert eine Höchstzahl an unselbstständig beschäftigten beziehungsweise als arbeitslos gemeldeten Nicht-ÖsterreicherInnen am österreichischen Arbeitsmarkt, die jährlich vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales festgelegt wird, und von der Gesamtzahl des österreichischen Arbeitskräftepotentials (selbstständig und unselbstständige sowie arbeitslose ÖsterreicherInnen und Nicht-ÖsterreicherInnen) abhängig ist. Diese Höchstzahl begrenzt die jährlich ausgestellten Beschäftigungsbewilligungen. Zudem ist es dem Ministerium möglich, Höchstzahlen für einzelne Bundesländer zu erlassen (AuslBG 2009:24f).

*Aufenthalt und Zugang zum Arbeitsmarkt von Drittstaatsangehörigen, die durch Familienzusammenführung nach Österreich gekommen sind:*

Mit der Neuregelung von Niederlassung und Aufenthalt Drittstaatsangehöriger im Fremdenrechtspaket 2005, das am 1. Jänner 2006 in Kraft trat, wurden die Voraussetzungen für Familienzusammenführung deutlich verschärft: EhegattInnen und minderjährige Kinder von ÖsterreicherInnen haben Anspruch auf den quotenfreien Aufenthaltstitel „Familienangehörige“, welcher nach einem fünfjährigen Aufenthalt durch den Titel „Daueraufenthalt - Familienangehörige“ ersetzt wird. Sie sind somit vom AuslBG ausgenommen und haben damit freien Zugang zum Arbeitsmarkt im gesamten Bundesgebiet.

Familienangehörigen von Drittstaatsangehörigen hingegen wird eine quotenpflichtige und für zwölf Monate gültige „Niederlassungsbewilligung – beschränkt“ erteilt, danach eine „Niederlassungsbewilligung – unbeschränkt“. Die ersten fünf Jahre ihres Aufenthaltes, ist ihre Niederlassungsbewilligung an die der zusammenführenden Person geknüpft. Diese muss bei Erteilung des Aufenthaltstitels eine ortsübliche Unterkunft, eine alle Risiken abdeckende Krankenversicherung sowie ausreichende Unterhaltsmittel für die zusammengeführte Person nachweisen können. Nach einem fünfjährigen Aufenthalt wird der Titel „Daueraufenthalt – EG“ erteilt, wenn die Integrationsvereinbarung erfüllt ist.

Mit den verschiedenen Aufenthaltstiteln sind Unterschiede im Zugang zum Arbeitsmarkt verbunden. Bei einer „Niederlassungsbewilligung – beschränkt“ ist für die Aufnahme einer unselbstständigen Tätigkeit eine Berechtigung nach dem AuslBG nötig. Nach einem einjährigen Aufenthalt besteht ein Anspruch auf die gleiche Arbeitsbewilligung wie die zusammenführende Person. Mit der „Niederlassungsbewilligung – unbeschränkt“ und dem Titel „Daueraufenthalt – EG“ ist ein freier Zugang zum Arbeitsmarkt verbunden (Beratungszentrum für Migrantinnen und Migrantinnen 2009a:1-3).

Zudem gibt es Quoten für die erstmalige Erteilung einer Niederlassungsbewilligung, sowie für die Zweckänderung eines gültigen Aufenthaltstitels, wenn die beantragte Niederlassungsbewilligung bei der erstmaligen Erteilung quotenpflichtig wäre. Quoten werden nach Eingangsdatum des Antrages geordnet. Ist eine Quote ausgeschöpft, werden alle offenen Anträge ohne weiteres Verfahren negativ entschieden. Bei Familienzusammenführung ist ein maximaler Aufschub von drei Jahren möglich, danach besteht keine Quotenpflicht mehr (NAG 2009; Vogl 2007:27-37). Das

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen beurteilt diese Quotenregelung negativ, da das lange Warten auf Aufenthaltstitel unter anderem zu einer längeren finanziellen Abhängigkeit von der/dem Zusammenführenden führen kann (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2008:2).

#### *Assoziationsabkommen Türkei – EU*

Das auch in Österreich angewandte Assoziationsabkommen zwischen der EU und der Türkei erleichtert den Zugang von türkischen StaatsbürgerInnen sowie deren Angehörigen zum österreichischen Arbeitsmarkt:

- Türkische StaatsbürgerInnen haben nach vier Jahren legaler Beschäftigung den Anspruch auf einen freien Zugang zum Arbeitsmarkt.
- Angehörige türkischer StaatsbürgerInnen ist nach einem legalen fünfjährigen Aufenthalt freier Zugang zum Arbeitsmarkt zu gewähren.
- Angehörige türkischer StaatsbürgerInnen haben nach einem legalen dreijährigen Aufenthalt die Möglichkeit, eine legale Beschäftigung durch eine Beschäftigungsbewilligung aufzunehmen (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2007:1f).

Wie diese Ausführungen zeigen sollen, geht der Besitz eines Aufenthaltstitels nicht automatisch mit dem Zugang zum Arbeitsmarkt einher. Die Gesetzesmaterien sind jedoch stark ineinander verstrickt. Das Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen, das sich selbst als unabhängige Anlaufstelle für MigrantInnen bezeichnet und seinen Arbeitsschwerpunkt in der Gleichstellung und Förderung von MigrantInnen sieht, fordert in einer Stellungnahme 2008 die Zusammenführung von AuslBG und NAG, sodass jede legal aufenthältige Person auch über die Möglichkeit der legalen Aufnahme einer unselbstständigen Beschäftigung verfügt. Weiters wird die Abschaffung der Beschäftigungsbewilligung angeregt, da diese MigrantInnen einerseits in extreme Abhängigkeit von dem/der ArbeitgeberIn bringe, und andererseits Mobilität am Arbeitsmarkt behindere (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2008:1). Auch Thienel stellt fest, dass die bestehenden rechtlichen Bestimmungen die Verhandlungsposition von Drittstaatsangehörigen am Arbeitsmarkt schwächen und diese unter Druck setzen können, auch Beschäftigungsverhältnisse mit widrigen Arbeits- und Lohnbedingungen einzugehen, oder deren Verschlechterung hinzunehmen (Thienel 2007:96-100).

Der *Migrant Integration Policy Index* MIPEX definiert sechs Politikbereiche und mehr als 140 Indikatoren mit welchen die Integrationspolitiken von 28 Ländern miteinander verglichen werden. Darunter auch der Zugang zum Arbeitsmarkt. Im Vergleich zu den anderen EU-Staaten nimmt Österreich beim Arbeitsmarktzugang von MigrantInnen eine restriktive Position ein. Gemessen am *best practice* Beispiel Schweden (100 Punkte) erreicht Österreich beim Zugang zum Arbeitsmarkt 45 Punkte. Der EU-25-Durchschnitt liegt bei 56 Punkten; der Schnitt der EU-15 bei 64 Punkten. Besonders schlecht schneidet Österreich in der Dimension *Labour Market Integration Measures* ab. In den MIPEX einbezogen werden legal aufenthältige Drittstaatsangehörige, ausgenommen AsylwerberInnen, Asylberechtigte und freizügigkeitsberechtigte EU-BürgerInnen (MIPEX 2006).

### Soziale Sicherheit

Volf schreibt bezogen auf das österreichische Sozialsystem: „Der Wohlfahrtsstaat zieht soziale Grenzen innerhalb der geographischen. Die Grundsätze der Sicherung von materieller Existenz gelten nicht für alle, die im Staatsgebiet leben“ (Volf 2001:210). Inwiefern das Sozialsystem auf Grund seiner Struktur MigrantInnen benachteiligen kann, wird in Folge an vier Bereichen analysiert: am Sozialversicherungssystem, an öffentlichen Transferleistungen (am Beispiel kinder- und familienbezogener Leistungen), an der Sozialhilfe und am Zugang zu sozialem Wohnbau.

### *Sozialversicherung*

Die Leistungen des österreichischen Sozialversicherungssystems, die einer Person im Fall von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Unfall oder in der Pension zustehen, sind abhängig von den eingezahlten Beiträgen. Die Höhe der eingezahlten Beiträge und der daraus entstehenden Anspruchsrechte leiten sich von Dauer und Form des Beschäftigungsverhältnisses sowie dem daraus erworbenen Einkommen ab. Eine Versicherungspflicht entsteht mit der Aufnahme einer selbstständigen oder unselbstständigen Tätigkeit und differenziert nicht nach Staatsbürgerschaft.

Der im Sozialversicherungssystem angenommene „Normalfall“ eines/einer Versicherten orientiert sich dabei an der typischen „Männerberufskarriere“: „Wer über Jahrzehnte regelmäßig, ohne größere Unterbrechungen durch Arbeitslosigkeit, Krankheit, Auslandsaufenthalte u.Ä. einer Arbeit von 40 Stunden in der Woche nachgegangen ist, der kann damit rechnen, bei Erwerbslosigkeit

Arbeitslosengeld zu beziehen, im Krankheitsfall versorgt zu werden und im Alter einen Pensionsanspruch zu besitzen“ (Volf 2001:210).

Aus der Struktur dieses Systems entstehen für jene Personen Nachteile, die diesem „Normalfall“ nicht entsprechen. Die Biographien von MigrantInnen sind von häufig wechselnden Beschäftigungsverhältnissen, Saisonbeschäftigung oder längeren Auslandsaufenthalten geprägt, wodurch keine durchgehenden Versicherungszeiten bestehen.

Grundsätzlich gibt es im Sozialversicherungssystem keine Differenzierung nach Staatszugehörigkeit. Beim Bezug von Arbeitslosengeld ist jedoch zu beachten, dass eine Person nur dann bezugsberechtigt ist, wenn sie rechtlich dazu befugt ist, eine unselbstständige Beschäftigung aufzunehmen (siehe dazu „Zugang zum Arbeitsmarkt“).

Notstandshilfe ist eine Leistung, die nach dem Ablauf des Anspruches auf Arbeitslosengeld an dieses anschließt. Sie wird an Drittstaatsangehörige nur ausgezahlt, wenn sie bereits mehr als fünf Jahre in Österreich niedergelassen sind (Förster/Heitzmann 2007:299). Unter bestimmten Umständen können türkische Staatsangehörige gemäß Assoziationsabkommen ebenfalls Notstandshilfe beziehen, auch wenn sie noch keine fünf Jahre in Österreich leben (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2009e:2).

### *Öffentliche Transferleistungen am Beispiel kinder- und familienbezogener Leistungen*

#### **Familienbeihilfe**

Der Anspruch auf Familienbeihilfe wird im Familienausgleichsgesetz geregelt. Sie wird unabhängig von Beschäftigung und Einkommen gewährt. Anspruchsberechtigt sind Eltern, deren Lebensmittelpunkt sich in Österreich befindet und deren Kind mit ihnen im Haushalt lebt. Für im Ausland lebende Kinder kann folglich keine Familienbeihilfe bezogen werden. Es kommt hier zu keiner Ungleichbehandlung auf Grund der Staatsbürgerschaft. Nicht-ÖsterreicherInnen (inkl. EU-BürgerInnen) müssen bei der Antragsstellung einen rechtmäßigen Aufenthalt nach dem NAG nachweisen (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2009c:1).

Der Anspruch auf Familienbeihilfe war jedoch nicht immer unabhängig von Beschäftigung und Aufenthaltsdauer geregelt. Nach Volf entstand 2001 für eine Person nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft nur ein Anspruch auf Beihilfe, wenn sie seit drei Monaten oder mehr unselbstständig beschäftigt war oder Leistungen aus der Krankenversicherung bezog. Im Fall von Arbeitslosigkeit oder Karenz ging der Anspruch verloren, wenn die Person nicht bereits mindestens

fünf Jahre ohne Unterbrechung legal in Österreich aufenthältig war. In dieser Regelung bestand eine besondere Gefahr für nicht-österreichische Mehrkindfamilien und AlleinerzieherInnen, da der Wegfall eines Erwerbseinkommens schon eine beträchtliche Einbuße darstellt, die durch einen zusätzlichen Entfall von der Familienbeihilfe weiter verstärkt werden konnte (Volf 2001:213).

### **Kinderbetreuungsgeld**

Kinderbetreuungsgeld steht einem Elternteil bis zum dritten Geburtstag des Kindes zu, wenn für das Kind Familienbeihilfe bezogen wird und es mit dem Elternteil im selben Haushalt lebt. Anspruchsberechtigt sind ÖsterreicherInnen, EU-BürgerInnen, Asylberechtigte, erwerbstätige subsidiär Schutzberechtigte ohne Grundversorgung und Drittstaatsangehörige mit einer Aufenthaltsbewilligung nach dem NAG (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2009d:1).

### **Schulbeihilfe**

Schulbeihilfe ist eine staatliche Transferleistung, die SchülerInnen mittlerer und höherer Schulen ab der zehnten Schulstufe gewährt wird, wenn sie sozial bedürftig sind und einen günstigen Schulerfolg nachweisen können. Die soziale Bedürftigkeit wird dabei an Familienstand, -größe und Einkommen festgemacht, der günstige Schulerfolg an einem Notenschnitt, der in den Pflichtgegenständen nicht unter als 2,90 liegt.

Anspruchsberechtigt sind neben ÖsterreicherInnen, EWR-BürgerInnen und Asylberechtigten Drittstaatsangehörige, wenn ein Elternteil in Österreich fünf Jahre einkommensteuerpflichtig war und in Österreich seinen Lebensmittelpunkt hatte. Dasselbe gilt für den Zugang zu Heim- und Fahrtkostenbeihilfe (Thienel 2007:107ff; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009:1f).

### *Sozialhilfe*

„Während im Sozialversicherungsbereich Diskriminierung eher indirekter Natur ist und der Zugang zu Transferleistungen überwiegend von der Aufenthaltsdauer [und Beschäftigungsdauer] abhängig gemacht wird, ist die Sicherung im zweiten sozialen Netz weitgehend an die österreichische Staatsbürgerschaft gebunden“ (Volf 2001:214).

Generell entsteht ein Anspruch, wenn es einer Person selbst nicht möglich ist, ihren Lebensbedarf zu sichern und diese Sicherung auch nicht durch andere Personen oder Einrichtungen geschehen

kann. Mit der Sozialhilfe werden Leistungen wie Nahrung, Unterkunft, Kleidung und Hausrat, sowie Pflege und Hilfe im Krankheitsfall abgedeckt (Thienel 2007:119f).

Wer Zugang und Anspruch auf Sozialhilfe hat, wird auf Ebene der Länder entschieden, wobei alle Bundesländer beim Ausmaß der empfangenen Hilfe nach Staatsbürgerschaft unterscheiden. Österreichischen StaatsbürgerInnen sind in der Regel EU-BürgerInnen und Asylberechtigte gleichgestellt. Förster und Heitzmann weisen darauf hin, dass sich in der Regelung der Ansprüche von Nicht-ÖsterreicherInnen im Sozialhilferecht viele rechtliche Unsicherheiten, legistische Schwächen und unklare Verweisungen finden, wodurch für Nicht-ÖsterreicherInnen im Generellen und für Drittstaatsangehörige im Speziellen der Zugang zur Sozialhilfe erschwert wird. Die Anspruchsregelungen für Nicht-ÖsterreicherInnen würden in den meisten Bundesländern nicht einmal den Mindestanforderungen entsprechen, die sich teilweise aus internationalen Verpflichtungen wie der Genfer Flüchtlingskonvention ableiten (Förster/Heitzmann 2007:300).

In Vorarlberg werden folgende Arten von Sozialhilfe unterschieden:

- Gewährung des ausreichenden Lebensunterhaltes
- Gewährung der Hilfe in besonderen Lebenslagen:
  - Hilfe zur Schaffung einer wirtschaftlichen Lebensgrundlage
  - Krankenhilfe und vorbeugende Gesundheitshilfe
  - Hilfe für werdende Mütter und Wöchnerinnen
  - Familienhilfe
  - Hilfe für pflegebedürftige und alte Menschen
- Übernahme der Kosten einer einfachen ortsüblichen Bestattung

Ein Rechtsanspruch besteht auf die Gewährung eines ausreichenden Lebensunterhaltes, die Hilfe für werdende Mütter und Wöchnerinnen, Krankenhilfe sowie die Übernahme der Kosten für eine ortsübliche Bestattung. Die übrigen Leistungen „werden im Rahmen der Privatwirtschaftsverwaltung gewährt. Die Erledigung erfolgt nicht mit Bescheid, sondern in Form eines einfachen Schreibens“ (Amt der Vorarlberger Landesregierung 2009:6), wodurch kein Rechtsanspruch auf diese besteht.

Anspruch auf alle oben angeführten Leistungen aus der Sozialhilfe haben ÖsterreicherInnen und ihnen gleichgestellte Nicht-ÖsterreicherInnen (EU-BürgerInnen, Asylberechtigte, etc.). Allen anderen Nicht-ÖsterreicherInnen ist nur der ausreichende Lebensunterhalt, Krankenhilfe, Hilfe für

werdende Mütter und Wöchnerinnen sowie die Kostenübernahme bei einer Bestattung zu gewähren (Amt der Vorarlberger Landesregierung 2009:5ff).

### *Wohnbeihilfe*

Die Wohnbeihilfe ist wie die Sozialhilfe eine Unterstützung, die auf Länderebene vergeben wird. Das Land Vorarlberg bewirbt mit „Die Wohnbeihilfe des Landes Vorarlberg - damit sich alle eine Wohnung leisten können“ (Land Vorarlberg) diese Zusatzleistung für Personen, die in Not geraten sind, und sich daher ihre Miete (bzw. Kreditrückzahlung) nicht mehr leisten können.

Anspruch auf die Beihilfe haben jedoch nur ÖsterreicherInnen und Personen, die ihnen gleichgestellt sind. Dadurch sind Drittstaatsangehörige von der Beihilfe ausgeschlossen (Land Vorarlberg).

### *Sozialer Wohnbau*

Der Zugang zu Kommunalwohnungen stellt für wirtschaftlich schwächer gestellte Personen und Familien eine wichtige Unterstützung dar. Auch dieser ist häufig an die Staatsbürgerschaft geknüpft. In Wien war der Zugang zu Gemeindewohnungen beispielsweise lange Zeit auf ÖsterreicherInnen beschränkt, seit einigen Jahren steht er auch UnionsbürgerInnen, SchweizerInnen, Asylberechtigten und Personen mit langfristiger Aufenthaltsberechtigung offen (Thienel 2007:107). Andere Gemeinden legen wiederum Quoten fest, die den Zugang von Nicht-ÖsterreicherInnen beschränken.

In Hohenems wurden die Bewerbungskriterien für den Zugang zu sozialem Wohnbau im Jahr 2002 vom Bürgermeister „nach Beratung durch den Wohnungsvergabebeirat“ (Stadt Hohenems 2002:1) wie folgt festgelegt:

- BewerberInnen österreichischer Staatsbürgerschaft oder UnionsbürgerInnen müssen seit mindestens drei Jahren ununterbrochen mit Hauptwohnsitz in Hohenems gemeldet sein.
- Für Drittstaatsangehörige gilt dasselbe für einen Zeitraum von mindestens fünf Jahren.

oder:

- BewerberInnen österreichischer Staatsbürgerschaft oder UnionsbürgerInnen müssen seit

mindestens vier Jahren ununterbrochen in Hohenems beschäftigt sein.

- Für Drittstaatsangehörige gilt dasselbe für einen Zeitraum von mindestens sechs Jahren.

Zudem gilt: „Bei der Vergabe sind BewerberInnen, die nicht-österreichische oder EU-Staatsangehörige sind, in einem aliquoten Verhältnis der Ausländerhaushalte zur Gesamtanzahl der Haushalte zu berücksichtigen“ (Stadt Hohenems 2002:2). Somit sind Drittstaatsangehörige bei der Wohnungsvergabe in Hohenems einerseits durch die vergleichsweise längeren Nachweise von Hauptwohnsitz oder Beschäftigung in Hohenems benachteiligt, andererseits durch die bestehende Quotenregelung.

Dies kann sich auf MigrantInnen aus Drittstaaten besonders negativ auswirken, da diese (wie in Kapitel 3.2 beschrieben), im Vergleich zur österreichischen Gesamtbevölkerung stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind und da gerade MigrantInnen häufiger in sozioökonomisch schwachen Schichten zu finden sind, die Quotenregelung aber die Gesamtbevölkerung misst.

Dass speziell bei MigrantInnen ein hoher Bedarf an Sozialwohnungen besteht, scheint auch im Fall von Hohenems zutreffend. Dies zeigt die Statistik der Warteplätze für Sozialwohnungen in Hohenems von September 2009, die sich bis Jahresende nicht verändert hat. So gab es im September 2009 203 Wohnungssuchende, wovon 73 keine ÖsterreicherInnen oder ihnen Gleichgestellte waren. Im Jahr 2004 waren zudem 16,44% der Haushaltsvorstände in hohensemser Sozialbauten Drittstaatsangehörige, was etwas über dem Bevölkerungsdurchschnitt liegt. Wobei sich dieses Verhältnis in den vorhergegangenen Jahren auf Grund von Einbürgerung zugunsten von ÖsterreicherInnen gewandelt habe. Laut Auskunft des Leiters der Bürgerservicestelle, wird die existierende Quotenregelung in der Praxis nicht angewandt. (Interview 1, Zeile:301-309, *in Folge abgekürzt als I1, Z301-309*).

Es ist anzunehmen, dass die beschriebene Rechtsentwicklung und die aktuelle rechtliche Situation auf zweierlei Arten auf die Schulleistungen und die Bildungswege von Kindern wirken kann:

Einerseits wirkt sich der sozioökonomische Hintergrund einer Familie (der über Bildung, Einkommen und Beruf der Eltern definiert werden kann) stark auf die Schulleistung und –laufbahn eines Kindes aus. Die beschriebenen sozialen Rechte, wie der hierarchisch strukturierte Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt, der über verschiedene Arbeitsgenehmigungen und Quoten geregelt ist, das System sozialer Sicherheit, welches sich an „Normalarbeitsverhältnissen“ orientiert, denen MigrantInnen oft nicht entsprechen, sowie die teilweise Bindung von Transferleistung an Aufenthalts- und Beschäftigungsdauer und die Beschränkung des Zugangs zu

Sozialhilfe und sozialem Wohnbau nach Staatsangehörigkeit, können die ökonomische Lage von MigrantInnen negativ beeinflussen.

Es kam zwar in den letzten Jahren zunehmend zur Ausweitung der Aufenthaltssicherheit und der sozialen Rechte von MigrantInnen - sodass diese heute ÖsterreicherInnen gleicher gestellt sind als beispielsweise in den sechziger Jahren - eine Ungleichbehandlung bleibt jedoch bestehen. Diese Ungleichbehandlung kann für MigrantInnen besonders problematisch sein, da sie (wie in Kapitel 3.2 erläutert) häufig jenen Bevölkerungsschichten angehören, die sozioökonomisch schwächer gestellt sind als der österreichische Durchschnitt und wo staatliche Zusatzleistungen folglich von besonderer Bedeutung wären.

Bezogen auf die Schulleistung von Kindern und Jugendlichen ist das insofern relevant, als die sozioökonomische Lage einer Familie auf den Schulerfolg der Kinder und deren Schullaufbahn wirkt. Durch die geltende Gesetzeslage betreffend Sozial- und Transferleistungen ist eine Minderung des (möglichen) Einkommens einer Familie genauso denkbar wie etwa durch den nicht freien Zugang zu Beschäftigung. So beschreibt auch Weiss die rechtlichen Rahmenbedingungen als einen der Gründe für das Verbleiben von MigrantInnen am sekundären Arbeitsmarkt. Die rechtliche Situation habe vor allem die berufliche Mobilität der ersten Generation blockiert und wirke auch nachhaltig auf die Bildungschancen der zweiten Generation (Weiss 2006:38f).

Andererseits hat die österreichische Gesetzgebung MigrantInnen jahrzehntelang eine Position am untersten Ende der gesellschaftlichen Hierarchie zugewiesen und war bemüht, sie auf dieser zu halten. Dadurch trieb sie die ethnische Fragmentierung des Arbeitsmarktes voran - welche sich auch in der Statushierarchie der Berufe widerspiegelt, die häufig von MigrantInnen bekleidet werden – und blieb so unwahrscheinlich gesamtgesellschaftlich wirkungslos. Dies wird Einfluss auf die Sicht der Mehrheitsgesellschaft von MigrantInnen gehabt haben (und möglicherweise immer noch haben), und auf ihr Verhalten gegenüber MigrantInnen gewirkt haben (und immer noch wirken). Dies kann sich (wie schon in Abschnitt 3.3 beschrieben) im Umgang von Schule und/oder Lehrpersonen mit den Kindern äußern. Die Gesetzgebung könnte so - durch das in der Mehrheitsgesellschaft vorherrschende Bild von MigrantInnen, das sie maßgeblich mit erzeugt hat – indirekt über das Verhalten der Institution Schule oder von LehrerInnen Einfluss auf schulische Leistung und Bildungsweg von MigrantInnen nehmen.

Die in diesem Abschnitt weiterentwickelten Ursachenkategorien Sprache, sozioökonomischer Hintergrund, Diskriminierung und rechtliche Rahmenbedingungen sind somit nicht als unabhängig voneinander zu betrachten, sondern stehen in Beziehung zueinander.

So sagt der Sprachgebrauch eines Kindes auch etwas über dessen sozialen Hintergrund aus, wodurch nicht nur für Kinder nicht-deutscher Muttersprache eine Anpassung ans „bildungsbürgerlich geprägte“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009:177) Schulsystem notwendig sein kann.

Die Faktoren, die den sozioökonomischen Hintergrund eines Kindes beschreiben, und die gerade in der soziologischen Forschung zum Thema Bildungsbenachteiligung hervorgehoben werden, stehen gleichzeitig in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Wie gezeigt wurde, ist anzunehmen, dass die gesetzliche Lage bedeutenden Einfluss auf die sozioökonomische Situation einer Familie nehmen kann. Somit bestimmt sie zu einem gewissen Grad die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrundes mit.

Die Rechtsentwicklung und geltendes Recht drücken zudem Wertvorstellungen aus, die das in der Gesellschaft vorherrschende Bild von MigrantInnen beeinflussen, und mit dem die Kinder durch das Verhalten von Institutionen und Lehrpersonen konfrontiert sein können.

Es ist also anzunehmen, dass sich die durch die Aufnahmegesellschaft definierten Rahmenbedingungen, welche sowohl Alba und Nee als auch Bauböck als so zentral für Integration erachten, in den Schulleistungen und Bildungswegen von MigrantInnen ausdrücken - auch wenn ihre Wirkung indirekt ist.

Infolge sollen die bisher besprochenen Ursachen für die vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen am Beispiel Hohenems überprüft werden. Mit Hilfe von ExpertInneninterviews wird untersucht, inwiefern DirektorInnen, ElternvertreterInnen und VertreterInnen der Stadt den Einfluss dieser Faktoren beurteilen. Zuvor aber noch einige Informationen zu Hohenems.

#### **4. HOHENEMS**

Hohenems ist eine Kleinstadt in Vorarlberg (Bezirk Dornbirn) mit ca. 15.000 EinwohnerInnen. Die Stadt befindet sich seit dem Frühjahr 2009 in einem Leitbildprozess (mit dem Titel „Zusammen leben in Hohenems“), der dazu dient, Leitlinien und einen Handlungsplan zu entwickeln, der es der Stadt ermöglichen soll, besser mit Herausforderungen umzugehen, die durch die demographische Entwicklung der letzten Jahrzehnte in Zusammenhang mit Zuwanderung entstanden sind. Dabei bekennt sich die Stadt positiv zu Migration: „Schon viele Jahre, ja Jahrhunderte ist Hohenems eine Stätte der Zuwanderung und des kulturellen Austausches“ (Stadt Hohenems).

Dieser Prozess soll unter starker BürgerInnenbeteiligung stattfinden und im Frühjahr 2010 abgeschlossen sein. Teil des Leitprozesses ist eine von August Gächter durchgeführte sozialwissenschaftliche Studie (Gächter 2009), aus der auch die folgenden Daten zu Hohenems stammen.

##### **4.1 Bevölkerungszusammensetzung in Hohenems im Vergleich**

Tabelle 1:

Bevölkerung nach  
Staatsbürgerschaft, total

| Staatsangehörigkeit                                  | Österreich       | Vorarlberg     |
|--|------------------|----------------|
| <b>Gesamt</b>  | <b>8.355.260</b> | <b>367.573</b> |
| Österreich   | 7.484.556        | 320.410        |
| Nicht-Österreich                                     | 870.704          | 47.163         |
| <b>EU-Staaten, EWR, Schweiz</b>                      | <b>325.385</b>   | <b>17.808</b>  |
| Deutschland  | 130.684          | 11.181         |
| Schweiz  | 7.215            | 1.449          |
| <b>Drittstaatsangehörige</b>                         | <b>545.319</b>   | <b>29.355</b>  |
| <b>Ehemaliges Jugoslawien<br/>  (ohne Slowenien)</b> | <b>292.730</b>   | <b>11.130</b>  |
| Bosnien und Herzegowina                              | 84.587           | 3.705          |
| Kroatien   | 56.309           | 1.989          |
| Mazedonien   | 16.969           | 225            |
| Serbien und Montenegro                               | 134.865          | 5.211          |
| <b>Türkei</b>  | <b>110.678</b>   | <b>14.140</b>  |

Daten: Statistik Austria, Bevölkerung am 1.1.2009

Ca. 10% der österreichischen Bevölkerung besitzen eine andere Staatsbürgerschaft als die Österreichische, in Vorarlberg sind es knapp 13%. Von den ca. 47.000 Nicht-ÖsterreicherInnen in Vorarlberg besitzen rund 38% (ein Prozentsatz der auch dem Bundesweiten entspricht) die Staatsbürgerschaft eines anderen EU- bzw. EWR-Staates oder der Schweiz. Deutsche StaatsbürgerInnen stellen mit Abstand die größte Gruppe dar. Die nächstgrößte Gruppe in Vorarlberg sind Personen mit türkischer Staatsbürgerschaft gefolgt von Staaten des ehemaligen Jugoslawiens - bundesweit in umgekehrter Reihenfolge.

Ein ähnliches Bild zeigt sich in Hohenems – nur verstärkt. Ca. 15% der HohenemserInnen haben eine andere Staatsbürgerschaft als die Österreichische. Die größte Gruppe ist mit 6,7% jene der türkischen StaatsbürgerInnen, gefolgt von Personen mit Staatsbürgerschaften der jugoslawischen Nachfolgestaaten (3,7%). Unterteilt man die Hohenemser Bevölkerung nach Geburtsland, vergrößern sich die Gruppen leicht: Nur ca. 80% der Bevölkerung wurde in Österreich geboren, rund 8% in der Türkei und 4,4% in Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens (Gächter 2009:7).

Tabelle 2:

| Die Bevölkerung von Hohenems nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit |                    |   |                      |        |       |        |
|---|--------------------|---|----------------------|--------|-------|--------|
| Geburtsland   | Staatsbürgerschaft |   |                      |        | Sonst | Gesamt |
|   | Österreich         | Deutschland,<br>Liechtenstein,<br>Schweiz | Ehem.<br>Jugoslawien | Türkei |       |        |
| Vorarlberg  | 10.454             | 54  | 140                  | 269    | 22    | 10.939 |
| Österreich  | 1.462              | 1   | 8                    | 5      | 4     | 1.480  |
| Deutschsprachig   | 364                | 414                                       | 7                    | 7      | 14    | 806    |
| Ehem Jugosl.  | 250                | 0   | 418                  | 0      | 1     | 669    |
| Türkei  | 453                | 4   | 0                    | 752    | 3     | 1.212  |
| Sonst   | 167                | 12  | 0                    | 0      | 248   | 427    |
| Gesamt  | 13.150             | 485                                       | 573                  | 1.033  | 292   | 15.533 |
| <b>Prozent</b>  |                    |   |                      |        |       |        |
| Vorarlberg  | 67,3               | 0,3                                       | 0,9                  | 1,7    | 0,1   | 70,4   |
| Österreich  | 9,4                | 0,0                                       | 0,1                  | 0,0    | 0,0   | 9,5    |
| Deutschsprachig   | 2,3                | 2,7                                       | 0,0                  | 0,0    | 0,1   | 5,2    |
| Ehem Jugosl.  | 1,6                | 0,0                                       | 2,7                  | 0,0    | 0,0   | 4,3    |
| Türkei  | 2,9                | 0,0                                       | 0,0                  | 4,8    | 0,0   | 7,8    |
| Sonst   | 1,1                | 0,1                                       | 0,0                  | 0,0    | 1,6   | 2,7    |
| Gesamt  | 84,7               | 3,1                                       | 3,7                  | 6,7    | 1,9   | 100,0  |

Eigene Berechnungen auf Grundlage der Meldedaten vom 11.3.2009. Bei den Prozentwerten treten Rundungsfehler auf.

Quelle: Gächter 2009:7.

Damit leben in Hohenems im Vergleich zum vorarlberger Durchschnitt etwas mehr Personen mit nicht-österreichischer Staatszugehörigkeit. Die verschiedenen Bevölkerungsgruppen sind größer, aber unterscheiden sich nicht wesentlich von der Bevölkerungszusammensetzung anderswo.

#### **4.2 Bildungssituation in Hohenems im Vergleich**

Im Schuljahr 2007/08 besuchten ca. 1,1 Millionen SchülerInnen Österreichs öffentliche Schulen. Die größten Gruppen nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft hatten eine türkische (ca. 20.000), serbisch/montenegrinische (ca. 15.500), bosnische (ca. 15.000), kroatische (ca. 10.500) oder deutsche (10.000) Staatszugehörigkeit.

Vergleicht man SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, bzw. nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft miteinander nach ausgewählten Schultypen, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 3:

SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprache/nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft an Österreichs öffentlichen Schulen in Prozent

|                | Nicht-deutsche Umgangssprache |            | Nicht-österreichische Staatsbürgerschaft |            |
|----------------|-------------------------------|------------|--|------------|
|                | Österreich                    | Vorarlberg | Österreich                               | Vorarlberg |
| insgesamt      | 16,4                          | 17,3       | 9,4                                      | 10,7       |
| Volksschule    | 21,3                          | 23,5       | 11,5                                     | 12,1       |
| Hauptschule    | 19,9                          | 22,3       | 12,7                                     | 13,6       |
| Sonderschule   | 27,8                          | 34,6       | 18,8                                     | 24,7       |
| BMS            | 15,4                          | 21,6       | 8,2                                      | 11,8       |
| AHS gesamt     | 13,3                          | 7,4        | 6,3                                      | 5,3        |
| AHS Unterstufe | 14,2                          | 8,1        | 6,4                                      | 4,3        |
| Polytechnikum  | 20,6                          | 21,0       | 13,6                                     | 11,0       |

Daten: Statistik Austria, Schuljahr 2007/08

Österreichweit sind SchülerInnen sowohl nicht-deutscher Umgangssprache als auch SchülerInnen nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft sehr stark an sonderpädagogischen Einrichtungen vertreten. Zudem ist ihr Anteil an Hauptschulen weit größer als in der AHS-Unterstufe. SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprache/nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft sind prozentual auch weit stärker in Polytechnischen Schulen zu finden, als in Allgemeinbildenden höheren Schulen (Ober- und Unterstufe gesamt). In allen Fällen ist festzuhalten, dass diese Trends in Vorarlberg im Vergleich zum österreichischen Durchschnitt stärker ausgeprägt sind.

Es ist zudem anzumerken, dass es auch zwischen verschiedenen Gruppen von MigrantInnen beträchtliche Unterschiede gibt. Eine von Weiss durchgeführte Studie mit MigrantInnen der zweiten Generation stellt fest, dass Jugendliche türkischer Abstammung die deutlich niedrigsten Bildungsabschlüsse und höchsten Abbruchquoten aufweisen. Wenn Bildungsweg und Schulleistungen wie besprochen in starker Abhängigkeit von der sozialen Herkunft einer Person stehen, könnte ein Grund für die Ergebnisse von Weiss sein, dass auch die Väter der Befragten, wenn diese aus der Türkei zugewandert sind, weit öfter in un- und angelernten Positionen beschäftigt sind, als beispielsweise Väter aus dem ehemaligen Jugoslawien (68% gegenüber 47%) (Weiss 2006:29-32).

Sowohl im Vergleich zum österreichischen als auch zum vorarlberger Durchschnitt gibt es in Hohenems weit mehr Kinder an Volksschulen und Vorarlberger Mittelschulen (VMS), die eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Im Schuljahr 2008/09 belief sich ihre Gesamtzahl auf 484, was einem Drittel der SchülerInnen entspricht. Die Sprachgruppen entsprechen den bereits bundesweit beschriebenen Bevölkerungsgruppen nach Staatsbürgerschaft, wobei Kinder mit türkischer Muttersprache im Vergleich stark überrepräsentiert sind: mehr als jedeR fünfte SchülerIn, gibt Türkisch als Muttersprache an, die nächst größte Gruppe (Serbisch) macht hingegen nur 4,3% aller SchülerInnen aus (Gächter 2009:14).

In Hohenems gibt es:

- drei Volksschulen: VS Markt, VS Herrenried, VS Reute
- zwei Vorarlberger Mittelschulen<sup>8</sup>: Vorarlberger Mittelschule Herrenried, Sportmittelschule Hohenems-Markt
- eine Privatschule: Montessori Schule LernART
- ein Sonderpädagogisches Zentrum: SPZ Hohenems
- und eine Berufsbildende Schule: Bäuerliches Schul- und Bildungszentrum für Vorarlberg (Stadt Hohenems).

---

<sup>8</sup> Die Vorarlberger Mittelschule ist ein Projekt des Landes Vorarlberg und wurde in der VMS Markt und der VMS Herrenried im Schuljahr 2009/10 eingeführt. Als zentraler Vorteil dieser Schulform gegenüber der HS wird die Aufschiebung der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg bis in die 8. Klasse gesehen, da ein Schulwechsel in eine HTL, HAK, Gymnasium, etc. weiter offen gehalten wird (<http://www.vorarlberg.at/>).

Die Verteilung der SchülerInnen an den einzelnen Schulen gestaltet sich wie folgt:

Tabelle 4:

| Anzahl und prozentuelle Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Muttersprache, mit der sie im Herbst 2008-2009 eingestuft waren |             |             |            |            |            |            |  |
|--|-------------|-------------|------------|------------|------------|------------|--|
|  | Deutsch     | Türkisch    | Serbisch   | Kroatisch  | Bosnisch   | Sonst      |  |
| VS Herrenried  | 187         | 57          | 21         | 5          | 4          | 5          |  |
| VS Markt   | 276         | 132         | 7          | 1          | 5          | 16         |  |
| VS Reute   | 39          | 0           | 0          | 0          | 0          | 0          |  |
| <b>Volksschulen</b>  | <b>502</b>  | <b>189</b>  | <b>28</b>  | <b>6</b>   | <b>9</b>   | <b>21</b>  |  |
| VMS Herrenried   | 135         | 68          | 19         | 9          | 4          | 15         |  |
| VMS Markt  | 288         | 68          | 12         | 1          | 4          | 8          |  |
| <b>VMS</b>   | <b>423</b>  | <b>136</b>  | <b>31</b>  | <b>10</b>  | <b>8</b>   | <b>23</b>  |  |
| SPZ  | 38          | 17          | 3          | 2          | 0          | 0          |  |
| <b>Alle Schulen</b>  | <b>963</b>  | <b>342</b>  | <b>62</b>  | <b>18</b>  | <b>17</b>  | <b>44</b>  |  |
| <b>Prozent</b>   |             |             |            |            |            |            |  |
| VS Herrenried  | 67,0        | 20,4        | 7,5        | 1,8        | 1,4        | 1,8        |  |
| VS Markt   | 63,0        | 30,1        | 1,6        | 0,2        | 1,1        | 3,7        |  |
| VS Reute   | 100,0       | 0,0         | 0,0        | 0,0        | 0,0        | 0,0        |  |
| <b>Volksschulen</b>  | <b>66,4</b> | <b>25,0</b> | <b>3,7</b> | <b>0,8</b> | <b>1,2</b> | <b>2,8</b> |  |
| VMS Herrenried   | 54,0        | 27,2        | 7,6        | 3,6        | 1,6        | 6,0        |  |
| VMS Markt  | 75,6        | 17,8        | 3,1        | 0,3        | 1,0        | 2,1        |  |
| <b>VMS</b>   | <b>67,0</b> | <b>21,6</b> | <b>4,9</b> | <b>1,6</b> | <b>1,3</b> | <b>3,6</b> |  |
| SPZ  | 63,3        | 28,3        | 5,0        | 3,3        | 0,0        | 0,0        |  |
| <b>Alle Schulen</b>  | <b>66,6</b> | <b>23,6</b> | <b>4,3</b> | <b>1,2</b> | <b>1,2</b> | <b>3,0</b> |  |

Quelle: Stadt Hohenems; ursprünglich Bezirksschulinspektor.  
 Ein Schüler der VS Markt mit Muttersprache Slowenisch wurde in der Tabelle weggelassen. Daher summieren sich die Prozentangaben der VS Markt, der Volksschulen und aller Schulen zusammen nicht jeweils auf genau 100.

Quelle: Gächter 2009:25.

Unter den Volksschulen sticht die VS Reute heraus, in der alle SchülerInnen Deutsch als Muttersprache angeben. Bei den Vorarlberger Mittelschulen fällt auf, dass SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache in der VMS Herrenried überdurchschnittlich vertreten sind, in der VMS Markt unterdurchschnittlich (Gächter 2009:25f).

Gächter vergleicht im Rahmen der Datenerhebung auch zwei Volksschulen und die beiden Mittelschulen und den geplanten Wechsel der SchülerInnen nach der vierten und achten Klasse im Schuljahr 2008/09 in weiterführende Schulen miteinander:

In der VS Markt wechselten von 93 SchülerInnen 63 in eine Vorarlberger Mittelschule und 26 (entspricht ca. 1/4) in ein Gymnasium. Von den 31 SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache wechselten hingegen nur 4 (entspricht ca. 1/8) in Gymnasien. In der VS Herrenried ist dieser Trend noch ausgeprägter: Von 61 SchülerInnen wechselten 12 an Gymnasien - keines davon mit nicht-deutscher Muttersprache.

Auch im Vergleich des geplanten Schulwechsels nach der achten Schulstufe in den beiden Mittelschulen, wird deutlich, dass es hier zwischen den verglichenen Schulen starke Unterschiede gibt. In der VMS Markt wechseln 40% der SchülerInnen in zur Matura führende Schulen, in der VMS Herrenried hingegen nur 24%. In der VMS Herrenried sind das 10% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, in der VMS Markt 29%. In beiden Fällen wechseln Kinder nicht-deutscher Muttersprache deutlich weniger häufig an zur Matura führende Schulen, als der Durchschnitt (Gächter 2009:27).

Somit zeigen sich auch in Hohenems jene Trends, die bereits in Tabelle 1 augenscheinlich werden: Beim Schulwechsel nach der 4. und 8. Schulstufe wechseln Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache verhältnismäßig häufiger als der Durchschnitt an Schulen mit niedrigerem Qualifikationsniveau. Auch bundesweit - und noch stärker landesweit - sind SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprache/nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft an Schulen, die zur Matura führen, deutlich unterrepräsentiert.

## **5. ANMERKUNGEN ZU METHODE UND INTERVIEWS**

Die in Kapitel 3 besprochenen möglichen Ursachen für die vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen sollen in der Gemeinde Hohenems mit Hilfe von ExpertInneninterviews empirisch überprüft werden.

Diese Methode wurde gewählt, da sie am besten dazu geeignet scheint, die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Quantitative Datenerhebung hätte zwar genauer über die Wirkung von Faktoren wie zum Beispiel Einkommen und Bildung der Eltern Aufschluss geben können, es hätte sich so jedoch als schwierig erwiesen, Hypothesen wie die der strukturellen Benachteiligung durch die spezielle Ausformung des Schulsystems zu überprüfen. Dies soll durch ExpertInneninterviews ermöglicht werden.

Die Interviews folgten dabei einem von Meuser und Nagel speziell für ExpertInneninterviews entwickelten Forschungsdesign. Dieses Design bezieht sich auf ExpertInnen, die „selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser/Nagel 2005:73). Es handelt sich also nicht um eine Außen- sondern um eine Innensicht, die versucht wird zu erfassen.

Unter ExpertInnen werden dabei Personen verstanden:

- die „in irgendeiner Weise Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung [tragen]“ und/oder
- die „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse [verfügen]“ (Meuser/Nagel 2005:73).

Diese sehr weite Definition macht es von der Forschungsfrage abhängig, welche Person als ExpertIn gilt und welche nicht. Die in Hohenems interviewten Personen fallen zumindest in eine der beiden Kategorien, meist in beide.

Die Interviews wurden als offene Leitfadeninterviews geführt, wobei der Leitfaden die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet. Je nach ExpertIn wurde er leicht abgeändert und an den von ihm/ihr erwarteten Wissensbestand bzw. seinen/ihren Kontext angepasst.

Da die Methode nach überindividuellen Gemeinsamkeiten in den Interviews sucht, orientiert sich die Auswertung „an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen“ (Meuser/Nagel 2005:81).

Folgende Personen wurden interviewt:

- die DirektorInnen der VS Markt, des SPZ, der VMS Markt und der VMS Herrenried
- jeweils ein Mitglied des Elternvereins der VMS Herrenried und der VMS Markt - beide mit familiären Beziehungen zur Türkei
- der Leiter des Projekts „Zusammen leben in Hohenems“ und seine Mitarbeiterin – auch sie mit familiären Beziehungen zur Türkei
- der Stadtrat für Soziales, in dessen Zuständigkeit auch „Integration“ fällt
- der Leiter der Bürgerservicestelle der Stadt Hohenems.

Die Interviews wurden mit einer Ausnahme als Einzelinterviews geführt. Da das Interview mit dem Stadtrat für Soziales in dessen Sprechstunde stattfand, war bei den zentralen Teilen des Interviews auch der Leiter der Bürgerservicestelle zugegen und nahm am Gespräch teil, was sich inhaltlich sehr positiv auf das Interview auswirkte.

Um sich in den Interviews dem eher heiklen Thema „Diskriminierung“ anzunähern, wurde mit zwei Zitaten gearbeitet, die den InterviewpartnerInnen vorgelegt, und um deren Einschätzung gebeten wurde.

Das Thema „institutionelle Diskriminierung“ wurde mit folgendem Zitat eingeleitet:

„Wenn ein Schulsystem zentrale Entscheidungen der Bildungslaufbahn mit neuneinhalb Jahren auf der Basis von Schulleistungen (Noten) treffen lässt, ist das erreichte Sprachniveau in der Unterrichtssprache Deutsch entscheidend. Dies benachteiligt Kinder mit Migrationshintergrund in einem besonderen Maße“ (Bauer/Kainz 2007:34).

Praktisch wurde das Zitat nur einmal verwendet, da sich das Thema in den übrigen Interviews von selbst ergab.

Um sich dem Thema Diskriminierung durch das Verhalten von LehrerInnen anzunähern, wurde ein Zitat aus der schon erwähnten Studie von Kube verwendet, die sich auf Vorurteile von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen aufgrund ihrer Vornamen bezieht. Dabei ist festzuhalten, dass es sich bei den mit Namen in Verbindung gebrachten Vorurteilen um schichtspezifische Annahmen zu Kindern

handelte, also nicht um Vorurteile, von denen nur MigrantInnen betroffen sein können.

„Insgesamt zeigt diese Masterarbeit, dass bei Grundschullehrerinnen und –lehrern bestimmte Vorurteile zu bestimmten Vornamen von Grundschulkindern bestehen. Es konnte erhoben werden, dass ein Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer ohne Weiteres bestimmte Einschätzungen zu vorgegebenen Vornamen von fiktiven Schülerinnen und Schülern macht. [...] Scheinbar werden bestimmte Schülernamen von einem überwiegenden Anteil der Lehrpersonen eher negativ oder eher positiv wahrgenommen, sodass dies zu einseitigen Erwartungshaltungen bezüglich der Namensträgerinnen und –träger führen kann“ (Kube 2009:75).

Dieses Zitat wurde in 4 von 9 Interviews verwendet und hat sich, wie sich in der Auswertung noch zeigen wird, als sehr hilfreich erwiesen.

Da anzunehmen ist, dass die Rechtsentwicklung beziehungsweise die aktuelle rechtliche Situation, mit welcher MigrantInnen konfrontiert sein können, weniger direkt als indirekt auf die Schulleistungen und Bildungswege von Kindern wirken, wurde dieser Zusammenhang in den Interviews nicht nachgefragt. Der Leitfaden zu den Interviews orientierte sich an jenen Ursachen, von denen eine unmittelbare Wirkung anzunehmen ist.

Bezogen auf die Auswertung ist festzuhalten, dass sich aufgrund der starken Überrepräsentation von MigrantInnen aus der Türkei im Vergleich zu MigrantInnen aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens in Hohenems viele von den GesprächspartnerInnen getroffene Aussagen vermutlich vor allem auf türkische MigrantInnen beziehen - auch wenn sie allgemein formuliert sind. Es wurde zwar versucht in den Interviews mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen MigrantInnengruppen heraus zu arbeiten, die Aussagen dazu sind aber, wie sich noch zeigen wird, sehr widersprüchlich und lassen wenige Schlüsse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu.

## **6. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS**

In den neun geführten Interviews waren zwei Themen besonders zentral: einerseits Sprache und andererseits das Bewusstsein der Eltern für die Bedeutung der Bildung ihrer Kinder.

Ausgehend vom Thema Sprache, das beinahe in allen Interviews gegen Anfang angesprochen wurde, werden nun die Kernthesen der Interviews herausgearbeitet.

### **6.1 Sprache**

Der Diskurs um Sprache oder genauer gesagt um Sprachdefizite von MigrantInnen an Hohenems Schulen ist in den Interviews sehr präsent. Nicht nur DirektorInnen geben an, dass dieses Thema, wenn es um Schwierigkeiten von MigrantInnen an Schulen geht, dominiert, sondern auch in den Diskussionsgruppen im Rahmen des Leitbildprozesses kristallisierte sich dies heraus:

„Das Hauptproblem sind natürlich Kinder die kein Deutsch können und die man im Unterricht oder im Kindergarten oder wo auch immer hat. Da schließen die Fragen an, dass diese türkisch sprechen oder wie auch immer und untereinander“ (I2, Z66-68).

„Sprache, Sprache. [...] Also überwiegend. In fast jeder Gruppe [gemeint sind Diskussionsgruppen die im Rahmen des Projekts „Zusammen leben in Hohenems“ stattfanden] ist das mit der Sprache gefallen“ (I7, Z62f).

Die Einschätzung der Sprachkenntnisse von Eltern und Kindern durch die InterviewpartnerInnen, schafft einen differenzierteren Blick: Sprachprobleme werden vor allem bei der ersten Generation festgestellt. Jenen Eltern, die in Österreich geboren sind beziehungsweise in Österreich die Schule besucht haben, werden durchwegs gute Sprachkenntnisse zugestanden (I5, Z101f; I6, Z18f; I9, Z304-308/315; I7, Z261f).

„Wir haben sehr viele Migranten die perfekt hohenemser Dialekt sprechen zumindest die Kinder wo aber die Eltern sehr wohl noch, ich sage jetzt, Sprachprobleme haben. Wir haben aber auch schon sehr viele Migranten, wo aber auch schon die Eltern hier auf die Welt gekommen und die perfekt Dialekt sprechen. Also wir haben dort die ganze

Bandbreite“ (I6, Z16-20).

„Prinzipiell ist mir aufgefallen, wir hatten das auch letztthin beim Integrationsstammtisch, dass die Generation von Eltern, die wir derzeit haben, die bei uns in die Schule gegangen sind, bei uns gelebt haben, die sprechen viele ganz gut Dialekt“ (I3, Z41-43).

Sprachprobleme werden vor allem bei Eltern diagnostiziert die erst vor Kurzem (beispielsweise durch Heirat) nach Österreich gekommen sind (I9, Z304-308). Dabei wird auch auf die Bedeutung des Niveaus der Erstsprache der Kinder für die erreichten Deutschkompetenzen hingewiesen und der Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen der Eltern und ihrem Bildungsniveau angesprochen (I9, Z296-299; I7, Z230-234).

Interessanterweise stellen zwei Direktoren sogar eine Verschlechterung der Sprachkenntnisse der Kinder im Vergleich zu den Eltern fest:

„Und jetzt erleben wir, dass ehemalige Schüler, die jetzt Kinder haben, dass deren Kinder wesentlich schlechter Deutsch können, als wie sie selber“ (I8, Z37-39).

Einer der Direktoren erklärt sich dies daraus, dass die Kinder durch die Berufstätigkeit der Eltern bei den Großeltern in der Tagesbetreuung sind, und diese über schlechtere Deutschkenntnisse verfügen, was wiederum auf die Kinder rückwirkt (I3, Z44-49). Grundsätzlich werden Sprachschwierigkeiten bei Eltern als auch bei Kindern dahingehend interpretiert, dass die Notwendigkeit zum Deutschlernen bei türkischen MigrantInnen nicht mehr gegeben ist. Darauf wird noch näher eingegangen werden.

Ähnlich breit wie die Sprachkompetenzen der Eltern werden auch jene der Kinder eingeschätzt. Es wird unter anderem von Kindern mit sehr guten Sprachkenntnissen berichtet (I3, Z58f; I5, Z128f). Auch hier scheinen vor allem jene Kinder Sprachdefizite zu haben, die neu zugewandert sind:

„Wir haben auch jedes Jahr wieder 1-2 Schüler, die während dem Schuljahres zuwandern und dann wirklich auch Sprachprobleme haben“ (I6, Z20f).

Da in den Interviews vor allem über türkische MigrantInnen mit Sprachproblemen gesprochen wurde, wurde die Frage gestellt, ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen verschiedenen

MigrantInnengruppen gibt – explizit wurde ein Unterschied zwischen türkischen MigrantInnen und jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien nachgefragt – oder ob das Thema der Sprachdefizite türkischer MigrantInnen so präsent ist, weil diese in Hohenems die größte Gruppe darstellen. Darauf wurde in erster Linie die Gruppengröße als Erklärung für die Prominenz türkischer MigrantInnen, wenn es ums Thema Sprache geht, genannt (I4, Z164f, I7, Z44-47, ).

„Genauso, natürlich genauso, nur die Menge macht’s immer aus. Türkische Kinder sind natürlich mehr. Aber das ehemalige Jugoslawien wird gar nicht zu Wort gebracht, teilweise, aber sie sind genauso mit involviert und meistens hab ich auch schon Fälle gehabt, da fehlt es bei ihnen genauso“ (I5, Z116-119).

Ein Direktor spricht im Gegensatz dazu Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien durchgehend bessere Deutschkenntnisse zu.

„Ich muss es so sagen, die Kinder, die aus Ex-Jugoslawien sind, haben durch das Band bessere Sprachkenntnisse als die Kinder mit türkischem Hintergrund. Also das kann man schon sagen“ (I8, Z99f).

Eine Gesprächspartnerin sieht auch einen Zusammenhang zwischen der Betonung von Sprachschwierigkeiten türkischer MigrantInnen und deren Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit:

„[...] weil so wie es aussieht sind ja auch die türkischen Leute die Probleme, sagt man. Obwohl ich das nicht glaube. Weil ich sage, wenn jetzt für mich jemand auch aus Jugoslawien gebrochen Deutsch spricht, höre ich das auch heraus und merke, dass das irgendwo nicht dazu passt [...]. Aber dennoch habe ich das Gefühl, dass man jetzt wirklich in Hohenems das Gefühl hat, dass die türkischen Leute, weil sie halt einfach auffallen.

Denkst du, das hat auch etwas mit der Gruppengröße zu tun?

Ja auf jeden Fall. [...] von diesen 2000 Leuten mit migrantischem Hintergrund in Hohenems sind 50% türkischer Herkunft, dann wundert es mich nicht. Vor allem sie haben eine andere Kultur, eine andere Religion, z.B. auch das Kopftuch fällt auf“ (I7, Z35-49).

Gleichzeitig wurde mit der Gruppengröße, wie bereits angedeutet, durchwegs eine fehlende Notwendigkeit zum deutschen Spracherwerb in Verbindung gebracht. Diese These wurde in sechs von neun Interviews geäußert, ohne dass danach gefragt wurde – darunter auch von zwei Personen, die selbst beziehungsweise deren Eltern aus der Türkei zugewandert sind (I1, Z48-56; I7, Z158-182; I8, Z99-110; I9, Z75-94/68-94).

„Vielleicht einfach auch die Gruppe der türkischen Einwohner in Hohenems ist sehr, sehr groß und [es ist] dort auch wieder so, dass untereinander einfach Türkisch gesprochen wird und die Notwendigkeit um die Sprache zu erlernen vielleicht weniger gegeben ist wie in einer kleinen Gruppe von Migranten“ (I6, Z137-140).

„Da oft die Notwendigkeit für die Kinder nicht mehr wirklich so da ist, sich auf Deutsch verständlich zu machen, Deutsch einkaufen zu gehen oder in einem Verein sein, wo man Deutsch spricht, ist die Notwendigkeit nicht mehr so da. Sie lernen das im Kleinkindalter nicht so. Dort sprechen sie hauptsächlich Türkisch“ (I3, Z49-52).

„Ja das ist schwierig, ja. Die Ursachen sind die, sie haben derzeit oder seit vielen Jahren haben sie derzeit alle Möglichkeiten, dass sie alles was sie brauchen in ihrem täglichen Leben in Türkisch kriegen. Das fängt an von den Medien, das geht über Zeitungen, das geht übers Fernsehen das geht zum Teil bis in die Behördengänge hinein, dass alles übersetzt wird, und alles da ist. Die erste Generation hat das nicht gehabt. Die haben sich darum bemühen müssen, dass sie gut Deutsch können. Und jetzt erleben wir, dass ehemalige Schüler, die jetzt Kinder haben, dass deren Kinder wesentlich schlechter Deutsch können, als wie sie selber“ (I8, Z32-39).

Vergleicht man diese Ergebnisse der Interviews mit denen anderer Untersuchungen lässt sich folgendes festhalten:

Bauer und Kainz betonen, dass (laut einer Untersuchung von Bacher) nicht die Sprache, die im Elternhaus gesprochen wird, für den Spracherwerb des Kindes in der Zweitsprache entscheidend ist, sondern vielmehr das Niveau der daheim gesprochenen Sprache (Bacher nach Bauer/Kainz 2007:42). Auch Weiss stellt bei der Regressionsanalyse fest, dass sich nicht der Faktor Sprachgebrauch zu Hause bei der zweiten Generation auf die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer höheren Schule auswirkt, sondern (als ein Faktor unter anderen) die Deutschkenntnisse des Vaters

(Weiss 2006:36).

Somit wäre es möglich, dass nicht der (türkische) Sprachgebrauch im Elternhaus als solcher ein Hindernis für den Schulerfolg der Kinder darstellt, sondern eher die Sprachkompetenzen der Eltern an sich. Auch wenn Bauer und Kainz die Kompetenzen der Eltern in der Erstsprache betonen und Weiss jene in der Zweitsprache, besteht Einigkeit darüber, dass nicht der Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch im nahen (familiären) Umfeld negative Konsequenzen für die Bildung der Kinder haben muss. Dies würde sich auch mit den in Kapitel 3.1 diskutierten Konzepten über den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache decken, in denen gerade die Bedeutung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache für den Spracherwerb in der Zweitsprache hervorgehoben wird, und diese werden ja durch den Gebrauch der Muttersprache zu Hause gefördert. Es bleibt also unklar, ob allein die verringerte Übung der deutschen Sprache im familiären Umfeld die von den Direktoren diagnostizierte sprachliche Verschlechterung der Kinder im Vergleich zur Elterngeneration erklären kann.

Die Deutschkenntnisse der Eltern werden aber im Laufe dieser Analyse noch einmal relevant, wenn auf den Kontakt von Eltern und Schule und dessen Bedeutung für den Schulerfolg der Kinder eingegangen wird.

Die letzten beiden Zitate, die die Notwendigkeit des Deutschlernens besprechen, weisen implizit auf den Organisationsgrad der türkischen MigrantInnen (in Hohenems) hin. Unter anderem werden Vereine und Medien angesprochen. Auch folgendes Zitat betont diesen hohen Organisationsgrad:

„Ist in vielen Bereichen die Notwendigkeit der Anpassung fast nicht mehr notwendig. Weil sie in sich schon sich organisieren können und auch kulturell und auch gesellschaftsmäßig sich unterhalten können, ohne dass die tatsächliche Integration stattfindet“ (I1, Z52-55).

Nach der Assimilationstheorie von Alba und Nee würde die komplexe organisatorische Struktur einer migrantischen Community nicht unbedingt etwas Negatives bedeuten, sondern könnte für MigrantInnen eine Ressource darstellen - gerade dann, wenn der Zugang zur Mehrheitsgesellschaft und ein sozialer Aufstieg in dieser blockiert sind.

Auch nach Bauböck könnte beispielsweise die Pflege der türkischen Sprache in Vereinen und Medien eine Reaktion auf Ausschluss sein: „Statt anzunehmen, daß Herkunftsmerkmale den Integrationsverlauf einer Gruppe determinieren, sollte überprüft werden, ob nicht umgekehrt der Integrationsverlauf die Wahrnehmung und die Artikulation von Herkunftsmerkmalen beeinflusst

[sic!]“ (Bauböck 2001a:35). Sollte also der häufige türkische Sprachgebrauch ein Hindernis für den Deutscherwerb der Kinder darstellen, wäre es auch notwendig die Frage zu stellen, wieso es zu einer Präferenz des Türkischen bzw. türkischer Kontakte im nahen Umfeld der zweiten Generation gekommen ist, und die Rolle der Aufnahmegesellschaft dabei zu berücksichtigen.

## **6.2 Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung**

Das zweite große Themenfeld, das sich in den Interviews herauskristallisiert, ist die Bedeutung, die Eltern der Bildung ihrer Kinder beimessen und das Bewusstsein für ihre eigene Rolle im Lernprozess ihres Nachwuchses.

„Also für mich ist nicht nur die Sprache dort entscheidend, sondern auch der Hintergrund in der Familie. Wie können diese Kinder von den Eltern unterstützt werden? Wir haben im letzten Schuljahr zum Beispiel die Schülerin die - ich sage jetzt von den Noten her - die Beste an der Schule war, die hat lauter Einser gehabt. Das war eine Schülerin aus der dritten Klasse und war ein Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund. Wo wir aber wissen, wo einfach die Eltern dahinter stehen. Den Eltern es auch wichtig ist, dass das Kind auch zu Hause Deutsch spricht. Wo einfach die Schule einen gewissen Stellenwert hat“ (I6, Z38-44).

„Das größte Problem ist, das wir zu lösen versuchen müssen, ist dass die Eltern der Kinder wirklich das Bewusstsein bekommen, wie wichtig das ihre Rolle auch bezüglich der Förderung der Sprache ihrer Kinder ist“ (I1, Z123-126).

„Also ob es Einkommen eine Rolle spielt, weiß ich nicht. Aber die Bildung sicher, insbesondere das Bildungsbewusstsein“ (I8, Z127f).

Die Bedeutung, die die Eltern der Bildung ihrer Kinder beimessen, wurde auch im Vergleich zu anderen Faktoren, die Einfluss auf den Bildungsweg haben können, hervorgehoben. Ein Gesprächspartner unterstreicht dabei, dass nicht die Kenntnis des Bildungssystems fehlt, sondern der Wille der Eltern ihre Kinder zu motivieren, entscheidend ist (I8, Z25-28). Eine andere Person betont, dass es für sie weniger eine Frage von Einkommen oder der Zahl der Kinder ist, sondern davon abhängt, wie wichtig den Eltern ein weiterer Schulbesuch des Kindes ist (I7, Z242-247).

Die Einschätzungen, welchen Stellenwert die Bildung der Kinder bei den Eltern hat, fallen hingegen eher vage aus: Viele Eltern bemühen sich, manche zeigen weniger Interesse, Bewusstseinsbildung wird jedenfalls als sinnvoll erachtet (I, Z66-68/73-75/93-95).

Drei Personen schätzten dabei die Einstellung der jetzigen Elterngeneration besser ein, als die der ersten Generation. Eine sieht hingegen eher ein Nachlassen des Bildungsbewusstseins (I8, Z25/28; 128-138; I7, Z226-229; I9, Z118-135; I5, Z71-77). Vom Kontakt zwischen Eltern und Schule wird eine positive Wirkung auf die Entwicklung eines solchen Bewusstseins angenommen (I6, Z257-260; I1, Z133-136).

Die Einschätzungen von drei interviewten Personen, dass das Bildungsbewusstsein bei der zweiten Generation stärker ist als bei der ersten, decken sich auch mit der in der Literatur geäußerten Meinung zu diesem Thema. Burtscher sieht für die erste Generation die Rückkehr ins Herkunftsland und den Aufbau materiellen Wohlstandes als zentral, während bei der zweiten Generation Aufwärtsmobilität in der Aufnahmegesellschaft in den Vordergrund tritt. „Bildung und der dadurch erhoffte soziale Aufstieg gewinnen spürbar an Bedeutung“ (Burtscher 2009:139). Hohe Bildungsaspirationen der Eltern stellt auch Weiss bei der Befragung Jugendlicher der zweiten Generation fest. Diese würden häufig als Bedürfnis nach Sicherheit interpretiert oder als Wunsch, das „Projekt Migration“ (Weiss 2006:33) durch sozialen Aufstieg zu vollenden.

Die InterviewpartnerInnen sehen die Bildungsaspirationen der Eltern jedoch nicht in direkter Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern.

„Ich kann es schwer verallgemeinern. Also wenn eine Verallgemeinerung zulässig ist, dann schon, dass Eltern mit mehr Bildung und höheren Berufsqualifikationen einfach darauf achten, dass ihre Kinder ähnliche Wege gehen, weil sie einfach wissen wie es ist. Das ist eine Eintrittskarte in die Wirtschaft, ins Berufsleben eine Ausbildung. [...] Aber es gibt genauso Eltern, die ihre Kinder eben aufgrund eigener Erfahrungen, weil sie halt feststecken aufgrund mangelnder Ausbildung, eben aufgrund dessen ihre Kinder motivieren etwas zu machen, etwas fertig zu machen, damit du zu etwas kommst“ (I4, Z212-220).

„Man merkt sicher eine Tendenz, dass Eltern mit höherem Bildungsstand auch von ihren Kindern bessere Leistung erwarten. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sehr wohl auch Eltern niedrigeren Bildungsstandes gibt, die einfach den Wunsch haben, dass ihre Kinder einen höheren Stand erreichen. Und dann auch ein Stück weit auf die

Kinder Druck ausüben, um diese Leistung zu bringen. Was nicht immer möglich ist und auf Kinder natürlich einen enormen Druck ausübt“ (I6, Z109-115).

„Da gibt es die ganz unterschiedlichsten Ansätze. Sehr Gebildete legen viel Wert darauf, dass ihre Kinder eine gute Bildung kriegen, dass sie eine gute Bildung machen und unterstützen das und fordern das auch von den Kindern. Dann gibt es solche die haben selber schlechte Erfahrungen gemacht, haben eine ungenügende Bildung genossen aus welchen Umständen auch immer. Und möchten jetzt alles für ihre Kinder, möchten dass es die Kinder besser haben und pushen ihre Kinder auch. Und da geht die Schere oft auseinander, zwischen den Möglichkeiten die sie haben und dem, was sich die Eltern wünschen. Da wird viel in die Kinder hinein projiziere, um zu sagen, sie sollen es mal besser haben. Das merkt man schon ganz eindeutig“ (I3, Z126-134).

Es wird somit die Tendenz geäußert, dass ein höheres Bildungsniveau der Eltern auch mit höheren Erwartungen an die Ausbildung der Kinder einhergeht (I6, Z63-65; I9, Z156-160) und es diesen auch leichter fällt, ihre Kinder diesbezüglich zu unterstützen (I5, Z135). Eine Direktorin hält es für möglich, dass Eltern, die selbst mit dem Bildungssystem schlechte Erfahrungen gemacht haben, möglicherweise eine gewisse „Angst“ (I4, Z177) vor diesem haben und diese Angst auch an die Kinder weitergeben, was bei Eltern, die selbst eine Ausbildung abgeschlossen haben, vielleicht weniger der Fall ist (I4, Z175-196). Gleichzeitig scheinen aber gerade Eltern mit niedrigem Bildungsniveau viel Wert auf die Schulbildung ihrer Kinder zu legen, damit sie es besser beziehungsweise leichter haben, als die Elterngeneration (I7, Z257-261).

Diese Erfahrung deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Umfrage, die bei den Eltern der Kinder eines Lernhilfeprojekts in Vorarlberg durchgeführt wurde. Die Eltern stammten Großteils aus bildungsfernen Schichten, 80% der Kinder waren MigrantInnen – vor allem aus der Türkei. 84,6% der Eltern schätzten die Bedeutung von Bildung als sehr wichtig ein, 14,9% als wichtig und nur 0,5% als weniger wichtig. Bei der Wichtigkeit der Bildung ihres Kindes, gaben 94% „sehr wichtig“ an (Burtscher 2009:145). Den von den Interviewten formulierte Zusammenhang zwischen der Bedeutung, die Eltern der Bildung zumessen, und den Schulleistungen beziehungsweise dem Bildungsweg der Kinder stellen auch Weiss und Unterwurzacher fest. Sie weisen den positiven Einfluss hoher Bildungsaspirationen von Eltern und Kinder auf den Schulerfolg nach (Weiss/Unterwurzacher nach Burtscher 2009:146).

Die beiden letzten Zitate deuten jedoch auch an, dass die Bildungsaspiration der Eltern oft höher sind, als ihre Möglichkeiten beziehungsweise die Möglichkeiten ihrer Kinder - wobei ein Direktor darauf hinweist, dass sich das nicht auf MigrantInnen beschränkt (I6, Z120f). Zu diesem Schluss kommt auch Weiss: „Wie aber bereits aus den Daten über die realen Bildungswege ersichtlich ist, sind diese elterlichen Vorstellungen großteils illusionär, und dies, obwohl der Druck der Eltern auf schulische Leistungen (aus Sicht der Jugendlichen) sehr groß ist“ (Weiss 2006:33).

### **6.3 Kontakt Eltern-Schule**

In den Interviews wird immer wieder auf die Bedeutung des Kontakts zwischen Eltern und Schule hingewiesen. Dieser könne sich positiv auf die Einstellung der Eltern für eine weitere Ausbildung des Kindes auswirken (I6, Z263-272) und auch das Bewusstsein der Eltern für ihre Rolle im Lernprozess stärken (I1, Z134-136).

Die Interviewten berichten, dass die Eltern sich lange aus den Schulangelegenheiten herausgehalten haben, jetzt aber von Seiten der Schulen beziehungsweise der Elternvereine verstärkt Versuche unternommen werden, ein solches Interesse durch verstärkten Kontakt zu wecken (I5, Z6-13; I1, Z137-141/180-183). Dabei scheint sich die Kontaktaufnahme mit MigrantInnen schwer zu gestalten. Diese würden nur wenig zu Elternabenden erscheinen (I6, Z258-263; I9, Z10f). Die Erklärungen dafür beziehen sich einerseits auf Sprache und Sprachbarrieren, andererseits auf ein Unwohlsein der Eltern bei Schulkontakten - gerade wenn dabei wie bei Elternabenden größere Gruppen von Menschen zu erwarten sind.

„Weil es für Eltern mit Migrationshintergrund und sagen wir wenig Deutschkenntnissen für die ist das ja der Horror, wenn sie in eine Schule müssen zu einem Gespräch mit einer Lehrerin mit einem Lehrer. Eh schon ein Gefälle in ihren Augen. Der steht da oben und redet auf mich herunter und ich verstehe noch die Hälfte nicht oder drei Viertel. Das ist ja eine Katastrophe. Da wird jeder irgendwie verunsichert in seinem Selbstwert“ (I4, Z102-107).

„Wir merken das dann vor allem auch an den Elternsprechtagen. Dort kommen sie nämlich rein. Zu Elternabend, wo sie das Gefühl haben, da sind einfach schon große Gruppen von Eltern, dort fühlen sie sich nicht so wohl. Ich sag´ es mal vorsichtig. In kleinen Gruppen oder auch bei Elternsprechtagen da kommen sie sehr wohl rein und

dort hat man ab und zu das Gefühl, erstens mal, dass einfach eine gewisse Unwissenheit da ist und auch die Angst, dass man sich bloßstellt, wenn man die Unwissenheit nach außen zeigt. Und dort habe ich die Erfahrung gemacht, dass im Gespräch zweier dreier Gespräch am ehesten etwas zu erreichen ist“ (I6, Z273-280).

„Also ich kenne ein paar Frauen mit Kopftuch, die gehen nicht so gern auf Elternsprechtage, weil sie sagen, sie werden immer angeglotzt. Sie fühlen sich nicht wohl“ (I7, Z104-105).

„Die [Eltern] trauen sich zu wenig. Es ist auch manchmal, hängt auch mit dem Kopftuch zusammen. Die denken immer, ja die sehen mich jetzt nur als Türkin mit Kopftuch und die wollen eh nichts mit mir zu tun haben und so“ (I9, Z99-101).

Einerseits scheint also Sprache in der Kommunikation eine Hindernis zu sein (I9, Z15-18), andererseits wird von DirektorInnen und Personen, die selbst Migrationshintergrund haben, wahrgenommen, dass MigrantInnen sich beim Kontakt mit der Schule oft unwohl fühlen. Diese würden aufgrund schwacher Deutschkenntnisse und einem niedrigen Bildungsniveau in Gesprächen mit einer starken Asymmetrie zwischen ihnen und den LehrerInnen konfrontiert sein. Auch fühlen sich die Eltern in Gruppen mit vielen „Einheimischen“ ausgeschlossen oder nicht wohl (I9, Z15-18), wovon gerade kopftuchtragende Mütter berichten.

Die Sprachbarrieren wären hierbei noch das einfacher zu lösende Problem. Eine Direktorin berichtet vom Verein "okay. zusammen leben"<sup>9</sup>, der alle Elterngespräche auf Wunsch kostenlos mit einem/einer DolmetscherIn begleitet. Dass in den Schulen Kenntnis von diesem Angebot vorhanden ist, bezweifelt sie nicht, bei den Eltern dafür schon eher. Inwiefern dieses Service von den Schulen regelmäßig in Anspruch genommen wird, kann sie aber nicht mit Sicherheit sagen (I4, Z99-138).

Die Hemmschwellen bei MigrantInnen, die möglicherweise auf Grund von Diskriminierungserfahrungen oder Ausschluss entstanden sind (siehe dazu auch Kapitel 6.6), dürften hingegen schwerer zu überwinden sein. Hier könnten migrantische Selbstorganisationen, auf die in den Gesprächen mehrmals verwiesen wurde, von Bedeutung sein (I3, Z64-70; I2, Z135-

---

<sup>9</sup> "okay. zusammen leben" ist eine seit 2001 existierende Projektstelle des Vereins „Aktion Mitarbeit“. Sie beschreibt sich als Kompetenzzentrum für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg und setzt vor allem auf Informations- und Erfahrungsaustausch (<http://www.okay-line.at/>).

137; I4, Z140-150).

#### **6.4 Sozioökonomische Faktoren**

Auf die Frage, ob - wenn es um Schulleistungen und Bildungswege von MigrantInnen geht - der sozioökonomische Hintergrund auch eine Rolle spielt, antwortete ein Interviewpartner:

„Das unterscheidet sich sicher nicht von anderen sozialen Gruppen. Von sogenannten Einheimischen die natürlich auch entsprechend Schwierigkeiten im gesamten Bildungsbereich haben. Und wir wissen ja, dass es dort auch einen hohen Prozentsatz funktionaler Analphabeten gibt“ (I2, Z90-93).

Auch eine andere Person sieht den sozialen Hintergrund als einen Mitgrund für die Bildungssituation von MigrantInnen und spricht Analphabetismus an (I1, Z152-155). Der Direktor einer Volksschule berichtete über Schwierigkeiten der Eltern bei der Unterstützung der Kinder bei den Hausübungen aufgrund ihres Bildungsniveaus:

„[...] also die Unterstützung durch die Eltern bei der Hausübung war nie so wirklich groß, konnten sie einfach auch nicht, weil das ist irgendwann einmal der fertig der Stoff, den die Eltern beherrschen und wo sie den Kindern noch eine Hilfe sind“ (I3, Z109-112).

Des weitern spricht er von der Überforderung der Eltern mit dem Unterrichtsstoff (I3, Z86f; auch I7, Z137-142). Eine Direktorin weist darauf hin, dass eine solche Überforderung auch problematisch für das Verhältnis zwischen Eltern und Kind sein kann, wenn sich dadurch die Autoritätsverhältnisse in der Familie ändern (I4, Z198-205).

Das geringere Bildungsniveau spricht auch eine Elternvertreterin in Zusammenhang mit Schwierigkeiten türkischer Frauen beim deutschen Spracherwerb an, wenn sie erklärt, dass die Pflichtschule in der Türkei früher nur den Umfang von fünf Jahren hatte und viele Frauen Analphabetinnen sind. Dies treffe aber vor allem auf die erste Generation und weniger auf die jetzige Elterngeneration zu (I9, Z296-308).

In Verbindung mit der schulischen Unterstützung der Kinder durch die Eltern wurde zudem immer

wieder auf den Zeitaspekt hingewiesen. Eine Elternvertreterin meint, dass es im Hauptschulalter der Kinder weniger am Wissen der Eltern mangelt, als an der Zeit (I5, Z289-292). Eine andere Elternvertreterin meint, die Kombination von wenig Zeit, geringem Bildungsniveau und Sprachschwierigkeiten erschwere die Unterstützung der Kinder (I9, Z350-353):

„Also dass einfach die Zeit auch irgendwie zu wenig ist. [...] Es ist halt so, wenn du jetzt selber eine Türkin bist, dass du dann auch zum Beispiel bei der Hausübung oder so weniger helfen kannst, das vielleicht eh schon, und dann noch Zeitdruck [...], dass man sich dann zu wenig Zeit nimmt oder zu wenig Zeit hat“ (I9, Z331-336).

Mehrere Personen berichten von schwierigen Betreuungsverhältnissen, wenn beide Elternteile berufstätig sind und in manchen Fällen noch dazu gegengleich im Schichtbetrieb arbeiten (I5, Z18-21; I3, 107f; I9, Z341-345).

„Viele Eltern sind berufstätig und zwar beide berufstätig. Oft einmal im Schichtwechsel. Das heißt die [Kinder] sehen Mama und Papa zum Teil nur am Wochenende oder Spätabends. Da ist natürlich schon, sind sie, sag ich mal, ist ein Teil dieser Kinder benachteiligt gegenüber den andern, wenn die Eltern so berufstätig sind. Das wissen wir auch. Und darum schicken sie auch einige in die Nachmittagsbetreuung das heißt am Nachmittag in die Lernhilfe“ (I8, 117-122).

Ein Direktor sieht aber gerade hier bei MigrantInnen bessere Betreuungsverhältnisse - auch trotz Berufstätigkeit der Eltern:

„Weil Kinder mit Migrationshintergrund haben oft noch so eine Art Großfamilie im Hintergrund. Die sind nicht unbetreut, sind nicht alleine gelassen, sind nicht auf der Straße irgendwo, weil beide Eltern berufstätig sind. Die haben Großeltern, eine Tante. Da funktioniert das noch viel besser. Die werden hergeführt, die werden gebracht, die werden wieder abgeholt“ (I3, Z94-98).

Und er meint, die Berufstätigkeit als solche würde sich wenig auf die Schulleistungen der Kinder auswirken, da bei MigrantInnen aufgrund des geringeren Bildungsniveaus der Eltern sowieso wenig Unterstützung bei der Hausübung möglich wäre (I3, Z109-112).

Die Einschätzung der Wirkung des Einkommens der Eltern auf die Schulleistungen und Bildungswege der Kinder durch die interviewten Personen gestaltet sich ähnlich ambivalent. Zwei Personen schätzten die finanzielle Unterstützung beziehungsweise die Förderungen von Land und Bund als gut ein, und gehen daher nicht von einem Einfluss des Faktors Einkommen aus (I5, Z163-168; I6, Z65-70). Ein Direktor meint, dass für die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nach der VMS Einkommen eine Rolle spielen kann:

„Wenn große Familien da sind mit Eltern wo nur einer verdient oder wo ein geringes Einkommen da ist, dann ist es sicher mit eine Überlegung zu schauen, dass die Kinder möglichst schnell Geld ins Haus bringen“ (I6, Z79-82).

Auch zwei andere Personen räumen dem Einkommen bei der Bildungsentscheidung Einfluss ein, eine davon setzt dessen Bedeutung im Vergleich zur Wichtigkeit, welche die Eltern der Ausbildung des Kindes beimessen, jedoch zurück (I7, Z241-247; I9, Z172-176). Eine Direktorin hält bezogen aufs Studium fest, dass es für Eltern mit einem höheren Einkommen sicher leichter ist, den Kindern eine solches zu finanzieren, meint aber, sie kenne genug Beispiele, wo sich diese ihr Studium selbst durch Nebenjobs verdienen (I4, Z226-231).

Generell fällt auf, dass die Interviewten zu Fragen bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen deutlich weniger zu sagen hatten, als zu anderen Themen wie Sprache oder Schulsystem. Zudem waren sich die Personen in ihren Aussagen zu den Auswirkungen von Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern auch deutlich uneiniger als beispielsweise bei der Bedeutung, die Eltern der Bildung ihrer Kinder einräumen oder dem Zusammenhang von Bildungsbewusstsein der Eltern und ihrem Bildungsniveau, wo die getroffenen Aussagen in weiten Teilen übereinstimmen.

Dies überrascht vor allem, da gerade diesen Indikatoren in bisherigen (vor allem soziologischen) Studien (siehe dazu Kapitel 3.2) ein starker Einfluss auf Schulerfolg und -laufbahn nachgewiesen wurde. So erklärt Bacher in einer Re-Analyse der PISA-I-Daten 20% der Unterschiede in der Bildungspartizipation durch Variablen des sozioökonomischen Hintergrundes, wobei Bildung und Status (gemessen an der beruflichen Position) der Eltern bei weitem die stärksten Effekte zeigen (Bacher 2006:16).

## **6.5 Schulsystem**

Bei den Interviewten besteht ein breiter Konsens darüber, dass die frühe Selektion des österreichischen Schulsystems problematisch ist (I2, Z101-104). Am prägnantesten formuliert dies eine Direktorin:

„Es ist nur so, dass das System, wie es jetzt stattfindet, viel zu schnell immer wieder Gabelungen ansetzt. Viel zu früh. Und dass Eltern wie Schüler diesem Druck kaum gewachsen sind. Aber auch kluge Schüler nicht. Nicht nur schwache Schüler nicht. [...] Also es ist einfach, entwicklungspsychologisch gesehen ist es einfach vollkommen daneben mit 10 Jahren so eine wesentliche Entscheidung über den Bildungsweg treffen zu müssen“ (I4, Z266-273).

Auf die Frage, ob für schwache SchülerInnen beziehungsweise MigrantInnen die frühe Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nach der vierten Klasse Volksschule eine besondere Hürde darstellt, antwortete eine Person, dass sich in diesem Fall „Filter“ (I2, Z223) überlagern - einerseits der Filter der sozialen Schicht, andererseits der der fehlenden Unterstützung (I2, Z223-225). Auch ein Direktor hält den Übertritt nach der VS für MigrantInnen für eine Spur schwieriger, als für die anderen Kinder. Zwei DirektorInnen meinen, wenn die Sprache der Kinder bis zu diesem Zeitpunkt gefestigt ist, haben MigrantInnen keine größeren Schwierigkeiten als andere Kinder.

„Ich denke nicht mehr als die andere. Wenn also die Sprache so gefestigt ist, dass also nicht ein Sprachproblem ist, dann glaube ich es nicht“ (I6, Z169f).

„Wenn die Sprache bis dahin nicht so ist, dass es sich wirklich gut verständigen kann und gut alles verstehen kann, dann ist es natürlich zunehmend schwierig“ (I4, 281f).

Sprache wird wiederholt als das zentrale Element des schulischen Werdegangs genannt (I4, Z55-58; I7, Z27f).

Ähnlich wie im bereits angeführten Zitat spricht auch ein zweiter Direktor von einem starken Druck, der nach der 4. Klasse VS aufgebaut wird und den Vorteilen, die durch die Umstellung von Hauptschule zu Vorarlberger Mittelschule entstehen:

„Die Entscheidung baut vor allem einen großen Druck in der 4. Klasse Volksschule auf.

Das hat man versucht mit der Mittelschule ein bisschen weg zu nehmen. Wobei dort der Druck jetzt einfach ein bisschen verschoben wird ans Ende der 2. Klasse Hauptschule, weil Schüler, die die AHS-Reife haben, nachher praktisch das Angebot - zweites Sprachangebot - weiter annehmen können. Weil man jetzt auch da auf einem Weg ist, dass man versucht, das Sprachangebot möglichst lange für alle offen zu haben, dass die Entscheidung wirklich erst nach der 4. Klasse Mittelschule getroffen werden muss“ (I6, Z146-152).

Die positive Einschätzung der VMS wird auch von einer anderen Person geteilt, die sich aber grundsätzlich ein viel inklusiveres System wünschen würde (I4, Z273-275/246-250). Zwei Interviewte sehen den momentanen Aufbau des Schulsystems als weit weniger problematisch an (I5, Z174-182):

„Wir sind in Österreich in einem recht durchlässigen System. Es bestehen auch alle Möglichkeiten über die Mittelschule. Also gute Kinder machen immer ihren Weg, egal welche Schule sie gehen.

Und Schwache?

Und Schwache die müssen ihren Weg machen durch das, dass sie die HS machen und näher irgendwie unterkommen“ (I3, Z150-157).

Ob Sprache beim Übertritt nach der 8. Klasse immer noch ein Hindernis darstellen kann, darüber besteht in den Interviews Uneinigkeit. Für eine Person sind Defizite in Deutsch auch zu diesem Zeitpunkt noch möglich (I7, Z352-359). Ein Direktor meint, wenn im nahen Umfeld des Kindes Deutsch gesprochen wird, haben sich etwaige Probleme bis zur 8. Klasse gelöst (I6, Z175-179). Eine weitere Direktorin ist der Ansicht, wenn das Kind es bis dorthin ohne größere Schwierigkeiten geschafft hat, Sprache kein Hindernis mehr ist:

„Also wenn sie es bis dorthin geschafft haben, dann glaube ich es nicht. Also wenn sie AHS Unterstufe geschafft haben und VMS gut geschafft haben, dann nicht mehr, dann haben sie sich soweit fit gemacht, dass sie auch wählen können so wie Sie und ich und andere Vorarlberger mit deutschsprachigem Hintergrund“ (I4, Z297-300).

In den Interviews lässt sich die Tendenz erkennen, dass die Selektivität des Schulsystems sehr wohl als problematisch wahrgenommen und negativ eingeschätzt wird, in welchem Maße ist jedoch unterschiedlich. Manche sprechen dem System trotz allem eine gewisse Durchlässigkeit zu, andere sehen es als sehr schädlich an. Die VMS wird als Verbesserung wahrgenommen. Besondere Schwierigkeiten, die sich für MigrantInnen aus dem System ergeben, werden vor allem mit Sprache in Verbindung gebracht – speziell beim Übergang nach der vierten Klasse Volksschule.

Ein interessantes Detail - das sich im Zuge der Interviews herausgestellt hat - ist, dass Sprache beziehungsweise Sprachdefizite nicht als Grund für die Zuweisung eines Kindes in eine sonderpädagogische Einrichtung gelten dürfen. Die Direktorin des SPZ drückt das sehr klar aus:

„Nein, und was man schon dazu sagen muss. Das darf man da jetzt nicht auf den Migrationshintergrund schieben. Sie sind nicht aus migrantischen Gründen im SPZ, sondern weil sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Und das ist ganz klar und zwar von unabhängiger Stelle festgestellt worden. Entweder Schulpsychologie und/oder Lernstandsdiagnosen und natürlich von der BH Dornbirn mit entsprechendem Gutachten.

Kann oder darf bei so einer Einstufung Sprache eine Rolle spielen?

Nein, absolut nicht, absolut nicht. Und das ist ja das, was sich jetzt in den letzten Jahren gravierend verändern hat müssen. Dass also Migrationshintergrund, Kinder mit migrantischem Hintergrund, nicht aufgrund ihrer Sprachdefizite in der Sonderschule landen. Das war leidergottes eine lange Zeit doch so“ (I4, Z20-32).

Wenn Sprache bei einer solchen Einstufung keine Rolle spielen darf, stellt sich aber die Frage, warum MigrantInnen in diesem Schultyp so stark überrepräsentiert sind (siehe dazu Tabelle 3). Burtscher sieht eine mögliche Erklärung dafür darin, „[...] dass viele aufgrund ihrer Sprachdefizite zu Beginn der Volksschule und der fehlenden individuellen Förderung immer weiter zurückfallen und in der Folge nicht mehr dem Lehrplan der jeweiligen Schulstufe folgen können, was im österreichischen Schulsystem die Einstufung in einen eigenen, reduzierten Lehrplan mittels Zuteilung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglicht“ (Burtscher 2009:153). Wenn das zutrifft, wäre aber zu fragen, ob es sich in diesem Fall nicht trotzdem um eine Einstufung auf Grund von Sprachdefiziten handelt. Zudem hält er fest: „Nach Gomolla und Radtke (2000) handelt es sich

hierbei um eine systemisch bedingte Form der institutionellen Diskriminierung“ (Burtscher 2009:153). Dies deshalb, weil „Problemfälle“ an andere Einrichtungen delegiert werden, um sprach- und leistungshomogenere Klassen zu schaffen (siehe dazu Kapitel 3.3).

Angesprochen auf die Kenntnis des Bildungssystems von Seiten der Eltern und das Wissen über seine Funktionsweise, ist bei den Interviewten die Ansicht vorherrschend, dass eine gewisse Unkenntnis des Bildungssystems vorhanden ist (I2, Z126f; I1, Z179f). Eine Person merkt an, dass auch gebildete Eltern häufig nicht mehr über die neuesten Standorte informiert sind (I5, Z142f). Eine Interviewte meint, dass eine gewisse Kenntnis des Systems gegeben sei (I4, Z143f).

Das Informationsangebot wird als gut und besser als früher eingeschätzt (I7, Z92f/219-223; I1, Z198-201). Auch ein türkischer Bildungsverein, der Eltern informiert, wird angesprochen (I4, Z143-150).

## **6.6 Diskriminierung**

Die drei interviewten Personen, die selbst oder deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, berichten in den Interviews immer wieder über Vorurteile und Diskriminierung, mit denen sie im Alltag konfrontiert waren oder sind. Die erlebte Diskriminierung zieht sich dabei durch alle Lebensbereiche. Diskriminierung bei der Arbeitssuche (I9, Z184-192) kommt genauso zur Sprache wie am Wohnungsmarkt. Beschimpfungen und Mobbing in der Schule durch andere SchülerInnen scheinen bei der jetzigen Elterngeneration genauso wie heute noch zum Alltag gehört zu haben beziehungsweise zu gehören (I5, 248-254/258-264; I9, Z50-54). Auch in den Diskussionsgruppen, die im Rahmen des Projekts „Zusammen leben in Hohenems“ stattfanden, wurden stark verankerte Stereotypen und Bilder von MigrantInnen und ein bestehender Gesprächsbedarf zu diesem Thema deutlich (I2, Z147-154).

„Und auch die Ängste. Es sind extreme Ängste da. Auch Vorurteile. Wo ich mir denke, das kann doch nicht sein, dass man nach 40 Jahren immer noch am gleichen rüttelt und immer noch keinen Schritt weiter gekommen sind. Da sind wir wirklich ganz am Anfang, was das anbelangt“ (I7, Z13-16).

„Es gibt viele einheimische Familien: also ein Türk kommt da nicht rein in meine Wohnung oder eine Türkin. Also das gibt's. Da darf man nicht so tun, als würde man es

nicht hören, die gibt's“ (I5, Z256-258).

Die Interviewten vermuten, dass türkische MigrantInnen von Vorurteilen durch ihre Sichtbarkeit – das Kopftuch wird wiederholt angesprochen – und durch die Gruppengröße besonders betroffen sind (I7, Z44-49; I9, Z245-247).

Wenn solche negativen Erfahrungen für MigrantInnen zum Alltag gehören, ist es wenig verwunderlich, dass diese bei Schulkontakten und besonders bei Elternabenden ein gewisses Unwohlsein empfinden, beziehungsweise Hemmungen (wie in Kapitel 6.3 beschrieben) vorhanden sind. Auch ist anzunehmen, dass Diskriminierungserfahrungen zu einer Abschottung - die bei der bemängelten Notwendigkeit zum deutschen Spracherwerb (siehe Kapitel 6.1) angedeutet und die auch in den Diskussionsgruppen des Projekts „Zusammen leben in Hohenems“ immer wieder angesprochen wurde (I2, Z69f) – beitragen. Auf dies würden auch die *Theory of Segmented Assimilation* und die *New Assimilation Theory* schließen lassen (siehe Kapitel 2).

Um sich dem Thema Diskriminierung in der Schule anzunähern, wurde drei DirektorInnen folgendes Zitat zu Vorurteilen von GrundschullehrerInnen in Deutschland vorgelegt:

„Insgesamt zeigt diese Masterarbeit, dass bei Grundschullehrerinnen und -lehrern bestimmte Vorurteile zu bestimmten Vornamen von Grundschulkindern bestehen. Es konnte erhoben werden, dass ein Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer ohne Weiteres bestimmte Einschätzungen zu vorgegebenen Vornamen von fiktiven Schülerinnen und Schülern macht. [...] Scheinbar werden bestimmte Schülernamen von einem überwiegenden Anteil der Lehrpersonen eher negativ oder eher positiv wahrgenommen, sodass dies zu einseitigen Erwartungshaltungen bezüglich der Namensträgerinnen und -träger führen kann“ (Kube 2009:75).

Alle DirektorInnen, denen das Zitat vorgelegt wurde, können sich die Existenz solcher Vorurteile vorstellen, beziehungsweise kennen diese auch aus ihrem Berufsalltag (I6, Z184-189; I3, Z220-229; I4, Z308-310). Eine Person äußerte sich überrascht über die Ergebnisse der Studie:

„Aber das ist ein gefährliches Vorurteil [...] Da sollten professionelle PädagogInnen zumindest so reflektiert sein, dass zumindest, wenn ihnen der Gedanke schon kommt,

dass sie gleichzeitig aber auch über sich selber lächeln.

Das interessante bei der Studie war, dass herausgekommen ist, dass da keinerlei Reflexion stattfindet.

Dann ist es aber höchste Zeit, das zu tun“ (I4, Z316-323).

Alle drei DirektorInnen gaben aber auch an, von ihrem Lehrkörper zu erwarten, dass sich solche Vorurteile nicht auf ihr Verhalten gegenüber den Kindern auswirkt, beziehungsweise sie sich eine Auswirkung nicht vorstellen können (I3, 234f; I6, Z194-197; I4, Z329-335).

Auch die anderen Interviewten sind bei der Frage, ob sich Vorurteile auf das Verhalten von LehrerInnen auswirken können oder auswirken, eher unsicher. Eine Person erzählt beispielsweise, dass es LehrerInnen gibt, „die jetzt nicht so begeistert sind von den Ausländern“ (I9, Z48f), stellt aber zu einem anderen Zeitpunkt des Interviews fest, dass sie nicht denkt, dass Vorurteile das Verhalten von LehrerInnen beeinflusst (I9, Z197).

Eine Elternvertreterin meint, wenn ein Kind in eine Schule kommt, in der beispielsweise schon ein älteres Geschwister Probleme gemacht hat, das Kind das sehr wohl von Seiten der LehrerInnen zu spüren bekommt (I5, Z196-205). Eine andere Interviewpartnerin hat den Eindruck, dass die LehrerInnen früher, als noch weniger MigrantInnen in den Klassen waren, bemühter darum waren, dass alle Kinder dem Unterricht folgen können, und erzählt, selbst nie schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht zu haben (I9, Z213-217/225-228). Auch in einem anderen Interview wird die Bedeutung des Engagements der LehrerInnen betont:

„[...] dass es letztendlich auf das Engagement der einzelnen Schule ankommt und ob da Leute sind, die sich da besonders Bemühen um den etwas nicht so mit der Voraussetzung befassten Bedingungen unterstützend helfen können, das kann schon sein“ (I1, Z262-265).

Diese wenig konkreten Aussagen zum Thema diskriminierendes Verhalten von LehrerInnen lassen kaum Schlüsse auf seine tatsächliche Bedeutung im Schulalltag zu. Einerseits wird in den Interviews häufig von Diskriminierungserfahrungen im Alltag und auch in der Schule – wenn auch nicht von Seiten der Lehrpersonen – berichtet, und DirektorInnen kennen Vorurteile, die mit Namen in Verbindung gebracht werden. Andererseits nimmt niemand wirklich an, dass das Auswirkungen auf das Verhalten von LehrerInnen haben könnte.

Möglicherweise lassen diese Aussagen eher auf ein geringes Bewusstsein für die (oft subtile)

Wirkung von Vorurteilen schließen, als auf die tatsächliche Situation an Schulen. Wie sich in den von Burtscher in Vorarlberg durchgeführten Interviews zeigt, können sich über MigrantInnen vorhandene Bilder und Stereotypen beispielsweise auch in den Leistungserwartungen von LehrerInnen oder in Form von unterbliebener Förderung äußern (Burtscher 2009:158ff/244) Von solchen Auswirkungen ist aber anzunehmen, dass sie wenig sichtbar sind.

### **6.7 Unterschied VMS Markt – VMS Herrenried**

In der Datenerhebung von August Gächter wurde deutlich, dass in der VMS Markt 45% der SchülerInnen im Schuljahr 2009/10 den Besuch einer zur Matura führenden Schule planen, in der VMS Herrenried 24%. Das sind in der VMS Markt 29% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, in der VMS Herrenried 10%. Somit sind die Chancen, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, für MigrantInnen in der VMS Markt deutlich besser, als in der VMS Herrenried.

Den Interviewten wurde die Frage gestellt, wie sie sich das Zustandekommen eines solchen Unterschiedes erklären. Die Antworten konzentrierten sich um zwei Erklärungsmuster: einerseits wurde vermutet, dass die Unterschiede mit der Schulform in Zusammenhang stehen, andererseits mit dem sozialen Hintergrund der Kinder.

Die VMS Markt ist eine Sporthauptschule, die auch von SchülerInnen von außerhalb von Hohenems besucht wird. Es wurde vermutet, dass dadurch bei den SchülerInnen bereits eine gewisse Selektion stattfindet, weshalb die Schule von besseren SchülerInnen besucht wird, was sich dann in den Übertritten nach der 8. Klasse zeigt.

„Und die Mittelschule Markt das ist natürlich eine Sporthauptschule wo man wahrscheinlich auch dementsprechend schon vorselektiert. Schüler kommen und wahrscheinlich darum auch ein höheres Level sein wird, stelle ich mir vor“ (I1, Z217-219).

Diese Annahme wurde in drei Interviews geäußert (I1, Z267-268; I2, Z208-210; I6, Z221-229). Das zweite Erklärungsmuster bezog sich auf die soziale Zusammensetzung der SchülerInnen:

„Ein Stück weit ist es für mich das Einzugsgebiet, ein Stück weit ist es die Schulform. HS Markt und Mittelschule Markt hat eine Sportklasse, wo nur gute Schüler drin sind.

[...] Das zweite ist das, dass wir [gemeint ist Herrenried] für mich einfach neues Siedlungsgebiet in Hohenems sind mit viel Zuzug, darum auch der höhere Migrantenanteil wie jetzt in Markt droben. Aus dem heraus ergibt sich einfach eine andere Zusammensetzung“ (I6, Z221-230).

„Es ist so, dass in Herrenried durch die Wohnform und durch die spätere Entstehungsphase überhaupt dieses Viertels eher Arbeitermilieu daheim ist. Das sieht man ja an diesen sozialen Wohnbauformen und im Marktbereich also ober der Bahn. Das ist jedem Hohenemser klar wovon man spricht, wenn man sagt „ober der Bahn“ oder „unter der Bahn“. [...] Aber sicher, ich bin mir ganz sicher dass es im Herrenried eher so sozial, aus niedrigeren Schichten Familien wohnen, also mit geringerem Einkommen, mit geringerer Bildung mit weniger Berufsausbildungen und halt so Sache“ (I4, Z353-362).

Der sozioökonomische Hintergrund wurde in vier Interviews genannt (siehe Zitate; I3, Z200-207/210-213). Häufig wurde auch, wie schon im oben angeführten Zitat, eine Kombination der beiden Gründe angegeben.

„Weil auf der Sporthauptschule sind halt einfach andere Voraussetzungen da. Ich meine, Herrenried sind sehr viele Migranten, weil einfach auch da gewisse Wohnanlagen sind, wo rein türkische Leute wohnen und so und das in Markt sind ja von überall kommen [...]“ (I7, Z311-314).

Nachdem eine Direktorin darauf hinwies, dass es pro Jahrgang nur eine Sportklasse gibt (I4, Z388-405) klärte das Interview mit dem Direktor der VMS Markt, dass der Faktor „Sporthauptschule“ und eine vermutete Auswirkung der Selektion der SchülerInnen keine Erklärung für den Unterschied sein kann. Diese Selektion findet nur in den Sportklassen statt – also in einer Klasse pro Jahrgang - und in diesen Klassen sind kaum MigrantInnen.

„Das ist nur in den Sportklassen.

In den normalen Klassen ist es wie eine normale Sprengelschule?

Ganz normale Sprengelschule. Da bekommen wir alle Schüler aus unserem Sprengel. In

den Sportklassen müssen sie eine sportliche Aufnahmeprüfung machen, und werden dadurch selektiert.

Wie schaut es da aus mit Kindern mit Migrationshintergrund? Ist in den Klassen ungefähr die gleiche Zusammensetzung?

In den Sportklassen haben ca. 1 Kind mit migrantischem Hintergrund.

Das heißt der Faktor Sportklasse wirkt sich eigentlich überhaupt nicht auf die Statistik aus?

Überhaupt nicht. Es gibt Sportklassen, die haben Null. Also die zwei Klassen, jetzt, wir haben derzeit zwei Sportklassen, da sind überhaupt keine türkischen Kinder drin. Weil die melden sich ganz wenig an“ (I8, Z74-91).

Wenn also nur in den Sportklassen eine Selektion der SchülerInnen stattfindet - und diese dadurch vermutlich besser sind – aber gleichzeitig in diesen Klassen keine MigrantInnen sind, ist es eigentlich verwunderlich, dass der Unterschied bei den geplanten Übertritten nach der 8. Klasse zwischen allen SchülerInnen und MigrantInnen nicht größer ist, da die Sportklassen den gesamten Durchschnitt positiv beeinflussen müsste, aber nicht den der MigrantInnen. In Markt plant jedoch beinahe jederR zweite SchülerIn und jederR dritte MigrantIn den Besuch einer zur Matura führenden Schule, in Herrenried jederR vierte SchülerIn und jederR zehnte MigrantIn.

So bleibt als gemeinsamer Nenner der Interviews noch die Erklärung des sozialen Hintergrunds der Familien. Dies könnte plausibel sein, da – wie bereits in dieser Arbeit besprochen – in Untersuchungen zu Bildungsbenachteiligung Variablen des sozialen Hintergrundes einen starken Einfluss zeigen. In zwei Interviews wurde jedoch darauf hingewiesen, dass es auch im Einzugsgebiet der VMS Markt Sozialbauten gibt und die Wohnanlage „Tiergarten“ namentlich genannt (I1, Z227-232; I8, Z147-149). Vermutlich ist der sozioökonomische Hintergrund ein Teil der Erklärung.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass zwei Themen, wenn es um MigrantInnen an Hohenems Schulen geht, durchwegs präsent sind. Einerseits ist das das Thema Sprache beziehungsweise Sprachdefizite und andererseits die Bedeutung, die Eltern der Bildung ihrer Kinder beimessen.

Die Sprachkenntnisse von MigrantInnen werden dabei von den Interviewten als sehr heterogen eingeschätzt. Große Sprachprobleme scheinen vor allem jene SchülerInnen zu haben, die erst vor kurzem zugewandert sind. Ähnliches wird auch über die Eltern der Kinder berichtet. Auch die meisten in Schulen existierenden Fördermaßnahmen beziehen sich auf den deutschen Spracherwerb (I3, Z11-21; I4, Z440-442; I6, Z26-33/285-293/310-314; I8, Z17-20).

In den Interviews wurde hauptsächlich von Sprachdefiziten von Kindern mit türkischer Muttersprache erzählt. Dass diese Gruppe so im Vordergrund steht, wird zum einen mit der Gruppengröße und ihrer Sichtbarkeit erklärt, zum anderen wird durchwegs über eine fehlende Notwendigkeit zum Deutschlernen bei türkischen MigrantInnen gesprochen. Diese fehlende Notwendigkeit wird mit dem hohen Organisationsgrad der türkischen Community in Verbindung gebracht, der die Sprachdefizite erklären soll. Hier stehen die Aussagen der Interviewten teilweise in starkem Widerspruch zu bisherigen Forschungsergebnissen in diesem Bereich. Die gut organisierte Gemeinschaft wird eher als ein negativer, den Spracherwerb und somit die Integration hemmender Faktor wahrgenommen. Nach der *Theory of Segmented Assimilation* und der *New Assimilation Theory* sind solche Gemeinschaften hingegen wichtige Ressourcen für MigrantInnen, die einen gesellschaftlichen Aufstieg erleichtern können.

Möglicherweise steht das Thema Sprache in den Interviews so stark im Mittelpunkt, weil es im Vergleich zu anderen Faktoren, die die schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen erklären können, sichtbarer ist.

Das zweite Themenfeld, das sich neben Sprache in den Interviews herauskristallisiert, ist das Bewusstsein der Eltern für die Bedeutung der Bildung ihrer Kinder. Dieser Faktor ist für die interviewten Personen zur Erklärung des Unterschieds in den Bildungserfolgen wichtiger, als Faktoren wie Einkommen, Kenntnis des Bildungssystems, etc. Von einem gewissen Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern ihren Bildungsaspirationen für die Kinder wird zwar ausgegangen, die Interviewten berichten aber, dass gerade Eltern mit einem geringen Bildungsniveau ihre Kinder unterstützen, damit sie es einmal besser haben.

Von einem verstärkten Kontakt zwischen Eltern und Schule werden positive Auswirkungen auf die Einstellung der Eltern betreffend die Bildung der Kinder erhofft. Als diesen Kontakt erschwerend wird einerseits wiederum Sprache genannt, andererseits ein Unwohlsein von MigrantInnen, das vor

allem bei Elternabenden oder in größeren Gesprächsgruppen spürbar ist.

Dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder wird auf direkte Nachfrage zwar unter Umständen eine gewisse Bedeutung eingeräumt, diese wird von den Interviewten aber - vor allem im Vergleich zu den Bildungsaspirationen der Eltern - immer wieder in den Hintergrund gerückt. Die Interviewten erzählen jedoch wiederholt über Schwierigkeiten der Eltern, wenn es um die Unterstützung der Kinder bei den Hausübungen geht. Als eine Reaktion darauf wurde in zwei Schulen eine Nachmittagsbetreuung eingerichtet, wo die Kinder bei den Hausübungen unterstützt werden. Auch wird angemerkt, dass in den Zusatzstunden für Deutschförderung der Unterrichtsstoff anderer Fächer wiederholt werden kann, wenn dort Defizite bestehen (I8, Z55-64; I3, Z30-36/80-85). Dem Einkommen als Faktor, der Einfluss auf Bildungswege nehmen könnte, wird teilweise eine Bedeutung zugestanden, aber auch wiederholt auf existierende Fördersysteme von Bund und Land verwiesen.

Für mögliche negative Effekte, die aus dem Schulsystem erwachsen können, ist ein vergleichsweise stärkeres Bewusstsein vorhanden. Ein integrativeres System, in dem selektiv wirkende Hürden, die für den weiteren Bildungsweg ausschlaggebend sind, erst zu einem späteren Zeitpunkt gesetzt werden, wird von den Interviewten als wünschenswert erachtet. So wird auch die Einführung der Vorarlberg Mittelschule als positive Veränderung in diese Richtung bewertet. Möglicherweise ist für negative Auswirkungen des Bildungssystems bei den interviewten Personen auf Grund der öffentlichen Diskussionen der letzten Jahre um die Gesamtschule und die Umstellung von Hauptschule zu Mittelschule ein stärkeres Bewusstsein vorhanden, als für andere Faktoren wie die des sozioökonomischen Hintergrundes, wo die Aussagen deutlich heterogener ausfielen.

Gleichzeitig wird der soziale Hintergrund aber als Erklärung für die Unterschiede in den Übertritten nach der 8. Klasse zwischen der VMS Markt und der VMS Herrenried herangezogen. Da in den Interviews deutlich wurde, dass der Faktor „Sporthauptschule“ keine Ursache für die Unterschiede in den eingeschlagenen Bildungswegen der SchülerInnen sein kann, ist der sozioökonomische Hintergrund die plausibelste Erklärung. Auf dies würden auch bisherige Untersuchungen zur Bildungsbenachteiligung in Österreich schließen lassen.

Diskriminierendes Verhalten durch Lehrpersonen wird hingegen nicht als gegeben erachtet. Die DirektorInnen erwarten von ihren Lehrpersonen, dass sich Vorurteile, so diese vorhanden sind, nicht auf ihr Verhalten gegenüber den SchülerInnen auswirken. Allerdings wird in den Interviews von Diskriminierungserfahrungen im Alltag berichtet. Auch von Diskriminierung bei der

Wohnungs- und Arbeitssuche wird erzählt. Von solchen Diskriminierungserfahrungen im Alltag ist anzunehmen, dass sie indirekt auf die Schulerfolge von MigrantInnen wirken können. Zum einen scheinen sie sich in einem Unwohlsein oder in Hemmungen der Eltern beim Schulkontakt auszudrücken, welcher aber von den Interviewten als so wichtig unterstrichen wird. Zum anderen könnte Diskriminierung am Arbeits- und Wohnungsmarkt auf die sozioökonomische Lage einer Familie einwirken und über diese wieder auf die Bildungserfolge und Bildungswege der Kinder.

## **7. DER LEITBILDPROZESS IN HOHENEMS**

Der Leitbildprozess der Stadt Hohenems begann im Frühjahr 2009 mit einem Beschluss der Stadtvertretung am 12. Mai, und wurde als parteiübergreifendes Projekt unter dem Titel „Zusammen leben in Hohenems“ konzipiert. Die Datenerhebung von August Gächter war Teil dieses Projekts.

Um die BürgerInnen in das Projekt einzubinden, wurden Projektgruppen mit thematischen Schwerpunkten ins Leben gerufen, die sich an der Ausarbeitung von Leitlinien beteiligen sollten. „Diese Leitlinien wurden zwischen Juni und September 2009 von insgesamt mehr als 160 engagierten BewohnerInnen, MitarbeiterInnen aus Institutionen, der Verwaltung und Politik aus Hohenems in 13 Themengruppen und einer gemeinsamen Konferenz erarbeitet“ (Stadt Hohenems 2009:4).

Folgende Themengruppen wurden gebildet:

- Bildung (inkl. vorschulische Erziehung, Schule und Erwachsenenbildung)
- Jugend und Sport
- Frauen
- Gesundheit und Medizin
- Wirtschaft und Arbeitswelt
- Kultur/Medien
- Städtische Verwaltung
- Politische Partizipation/Selbstorganisation/Antidiskriminierung
- Wohnen
- Neu zugewanderte Menschen
- Dialog der Religionen
- Dialog im Stadtteil Herrenried
- Dialog im Stadtteil Erlach

Die in den Projektgruppen erarbeiteten Leitlinien wurden nach Beratung und Ergänzung durch den Integrationsausschuss der Stadt, den Stadtrat, die einzelnen Fraktionen und der Stadtvertretung am 3. November von der Stadtvertretung als Grundlage für die weitere Planung von Maßnahmen beschlossen (Stadt Hohenems 2009:3f).

Auch in den Interviews wurden Erwartungen in beziehungsweise erhoffte Veränderungen durch den Leitbildprozess formuliert. Dabei handelt es sich vor allem um Maßnahmen, die sich um die drei Themenbereiche Sprache, Unterrichtsgestaltung und Zusammenleben konzentrieren:

Eine Interviewte merkt an, dass wenn Sprache wirklich das Hauptproblem ist, sie sich ein Angebot von gratis Deutschkursen wünschen würde, bei welchen die TeilnehmerInnen nur die Materialkosten zu tragen haben. So würde man auch jenen Personen entgegen kommen, die sich die Kurse sonst nicht leisten können (I9, Z271-276).

Eine Direktorin wünscht sich Einrichtungen, in denen die Kinder spätestens ab dem dritten Lebensjahr gemeinsam mit jener Person, die das Kind hauptsächlich betreut, Deutsch lernen. Dies soll verpflichtend sein, damit bei Schulantritt bereits grundlegende Sprachkenntnisse vorhanden sind (I4, Z82-88/282-287).

Eine weitere Person wünscht sich solche Lern- und Austauschmöglichkeiten für Kinder nicht nur in Form von Kursen, sondern auch als Bestandteil des Alltags:

„Das andere sind dann aber natürlich um Kindergärten und Schulen herum viel intensiverer Austausch und Lernmöglichkeiten und vor allem auch Sprache, dass die Übung sozusagen erfolgen kann. Kurse sind das Eine. Aber dann fehlen oft im Alltag einfach die Gespräche und die Beziehungen dazu. Und das zu organisieren das ist eine Aufgabe glaub´ ich der Zivilgesellschaft zusammen mit der Stadt vielleicht auch, dass da mehr Möglichkeiten bestehen. Ich habe Leute kennen gelernt, die unter dem leiden, dass sie einfach keine tägliche Übung haben“ (I2, 182-188).

Der Wunsch eines eben solchen verstärkten alltäglichen Austausches wird auch in anderen Interviews geäußert: Ein Interviewter würde sich Maßnahmen wünschen, die auf ein stärkeres Miteinander in allen Lebensbereichen abzielen (I1, Z41-44). Eine andere Person meint, der Kontakt zwischen MigrantInnen und „Einheimischen“ müssen sowohl bei Eltern als auch bei Kindern zu einer Selbstverständlichkeit werden (I2, Z196-201). Dieselbe Person wünscht sich auch Netzwerke, die Aufnahme neu Zugewanderter in die Gesellschaft erleichtern (I2, Z177-182). Wieder eine andere weist darauf hin, dass es Vorurteile auf beiden Seiten gibt, die oft aus der Unkenntnis des „Anderen“ erwachsen und hält diesbezüglich Aufklärungsarbeit auf beiden Seiten für notwendig (I7, Z280-302).

Nach Alba und Nee wäre eine solche Entwicklung, die Kontakte zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zur Selbstverständlichkeit werden lässt, als „*boundary blurring*“ zu

verstehen – also als ein Verschwinden gesellschaftlicher Grenzziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit, wodurch Zweitere nicht mehr eine Außenseiterposition einnehmen, sondern selbst Teil der Mehrheitsgesellschaft werden (siehe Kapitel 2.3).

Den Abbau von Vorurteilen spricht auch eine Aussage an, in der konkret eine Veränderung in der Unterrichtsgestaltung verlangt wird. In der Schule sollen die verschiedenen Hintergründe der SchülerInnen aufgegriffen und so im Alltag sichtbar gemacht werden. Die momentanen Lernmaterialien seien sehr weit von der tatsächlichen Lebenswelt der Kinder entfernt:

„Dass man aber auch die verschiedenen Hintergründe der Kinder aufgreift und das auch zeigt. Vielleicht auch Türkisch lernt. Also dass diese Multikulturalität oder Mehrkulturalität in Sprache und Unterschiede einfach auch zum Standard werden und zur Normalsituation. Als ich gerade unlängst gehört habe, wie unsere Schulbücher ausgestattet sind. Die zeigen ja Lebenswelten, die abseits von den Kindern sind. [...] Es scheint in allen in Schulen zugelassenen Schulbüchern eine einzige Geschichte von einem Kind mit einem anderen Namen und einem anderen Erfahrungshintergrund zu geben. Und die ist scheinbar katastrophal. Das sagt eigentlich alles. Und darum ist dieses System also ganz ganz schädlich“ (I2, Z114-122).

Auch ein Direktor wünscht sich Veränderung in der Gestaltung des Unterrichts: Offene Lernformen würden es möglich machen, im Unterricht mehr zu differenzieren und somit auch Kinder mit unterschiedlichen Niveaus nebeneinander zu unterrichten (I3, Z259-266).

So wird - wenn es um durch den Leitbildprozess erhoffte Veränderungen oder Maßnahmen, die als wünschenswert erachtet werden, geht - zwar einerseits wieder Sprache und Sprachförderung angesprochen, andererseits beziehen sich viele Aussagen auf das gesellschaftliche Umfeld und den Kontakt zwischen MigrantInnen und der Mehrheitsbevölkerung. Die Interviewten würden eine Andersgestaltung des täglichen Zusammenlebens positiv bewerten. Von einer solchen Veränderung wären auch Auswirkungen auf die Bildungserfolge von MigrantInnen zu erwarten. Denn wie die in Kapitel 3.3 diskutierten Untersuchungen zeigen, ist zu vermuten, dass sowohl Eigen- als auch Fremdwahrnehmung bedeutenden Einfluss auf die schulischen Leistungen und Bildungswege von MigrantInnen nehmen.

Die in den Interviews geäußerten Wünsche und Erwartungen finden sich auch in den für Hohenems erarbeiteten Leitlinien wieder. In den allgemeinen Leitlinien wird auf den Umgang mit Differenzen und das gesellschaftliche Zusammenleben eingegangen: „Wir wollen die Herausforderung der kulturellen, sprachlichen und sonstigen **Vielfalt** annehmen. Gleichzeitig wissen wir, dass manche MitbürgerInnen in allen Gruppen der Bevölkerung diesen Entwicklungen gegenüber skeptisch sind, teilweise sogar Angst haben. Diese Fragen wollen wir ernst nehmen. Dennoch sehen wir in der Vielfalt die großen Potentiale und Fortschritte [...] Um die Vielfalt schätzen zu lernen, muss man sie verstehen und die Unterschiede respektieren. Wir sehen aber auch die Herausforderungen und Belastungen, die diese Vielfalt für das Gemeinwesen und die einzelnen Menschen und Gruppen bedeutet. Damit die Vielfalt in einer Gemeinschaft gut existieren kann, ist die **Kenntnis und Anerkennung** der kulturellen und religiösen Eigenheiten und der Lebensstile wichtig“ (Stadt Hohenems 2009:5f).

Wie das in der Praxis konkret aussehen könnte, wird an einer anderen Stelle angedacht: Verstärkte Maßnahmen zur Vernetzung und Unterstützung neu zugewanderter Menschen sind geplant, Vereine werden eingeladen auf neu Zugewanderte zuzugehen und auch Unternehmen sollen Verantwortung übernehmen. So soll gezielt Aufklärungsarbeit stattfinden: „Alle Gruppen und Organisationen sind eingeladen, aktiv die Verständigung zwischen verschiedenen Gruppen von BewohnerInnen zu unterstützen. Die Stadt, Unternehmen, Vereine und Institutionen suchen nach gemeinsamen Interessen und Möglichkeiten, durch **Information und Verständigungsarbeit** Unwissenheit und Missverständnisse abzubauen. Gezielt werden interkulturelle Begegnungen und Begegnungsorte für die Kommunikation gesucht“ (Stadt Hohenems 2009:6).

In den allgemeinen Leitlinien finden sich aber auch schon speziell auf Kinder und Jugendliche bezogene Überlegungen – wenig überraschend in Zusammenhang mit Sprache. Die deutsche Sprache soll das wichtigste gesellschaftliche Kommunikationsmittel sein und alle HohenemserInnen sollen diese soweit beherrschen, um am öffentlichen Leben gut teilnehmen zu können. Dazu sollen bereits für Kleinkinder besondere Sprachschulungen geschaffen werden und auch auf die Verantwortung der Eltern beim Spracherwerb der Kinder wird verwiesen. Konkreter werden diese Überlegungen in den speziellen Leitlinien für Vereine, öffentliche und private Einrichtungen: Elternbildung und Aufklärungsarbeit soll genauso stattfinden wie ein Eltern-Kind-Zentrum - das auch als „Begegnungsstätte“ (Stadt Hohenems 2009:8) gedacht ist - eingerichtet werden. Schulische und vorschulische Einrichtungen sollen bei der Erhaltung und Steigerung des Bildungsniveaus unterstützt, sowie die Sprachkompetenzen bei der Einschulung stärker berücksichtigt werden. Auch die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und

KindergartenpädagogInnen soll verbessert werden. Es wird auch darauf hingewiesen, dass diese Bildungsoffensive nicht ausschließlich auf MigrantInnen abzielt (Stadt Hohenems 2009:8).

In der Schaffung eines als Begegnungsstätte geplanten Eltern-Kind-Zentrums wird somit wiederum auf die alltägliche Interaktion zwischen MigrantInnen und Mehrheitsbevölkerung verwiesen. Mit der Umgestaltung von Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, wird auf die Veränderungen in der Zusammensetzung der SchülerInnen, derer persönlicher Hintergründe und den daraus erwachsenden Herausforderungen eingegangen. Schließlich wird auch anerkannt, dass ein geringes Bildungsniveau nicht nur ein Problem ist, von dem MigrantInnen betroffen sind, sondern auch andere Teile der Bevölkerung.

Somit werden im Leitbild (mit Ausnahme der rechtlichen Rahmenbedingungen) auch Aspekte all jener Dimensionen angedeutet, die in Kapitel 2 als mögliche Ursachen für die vergleichsweise schlechteren Bildungserfolge von MigrantInnen diskutiert wurden. Inwiefern sich diese im Leitbild vorhandenen Dimensionen schließlich in konkreten Maßnahmen widerspiegeln, wird sich erst zeigen. Diese befinden sich momentan in Planung. Erste Umsetzungen soll es ab 2011 geben.

## **8. CONCLUSIO**

Diese Arbeit beschäftigte sich ausgehend von Assimilationstheorien, die den Schwerpunkt ihrer Analyse auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen legen, mit der Frage nach den Ursachen vergleichsweise schlechterer Bildungserfolge von MigrantInnen in Hohenems. Bestehende Untersuchungen zum Thema Bildungsbeteiligung zeigen, dass diese stark durch den sozialen und ökonomischen Hintergrund einer Person beziehungsweise ihrer Familie determiniert ist, was auch für die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen, die Großteils sozioökonomisch schwachen Schichten angehören, eine plausible Erklärung wäre. Andere Untersuchungen legen wiederum ihren Fokus auf Formen von Diskriminierung institutioneller Natur oder auf Benachteiligungen, die aus der Fremd- und Selbstwahrnehmung von MigrantInnen erwachsen.

Da Bauböck die Bedeutung vom rechtlich-institutionellen gesellschaftlichen Umfeld für einen erfolgreichen Integrationsprozess betont, wurden auch rechtliche Rahmenbedingungen als mögliche Ursachen einbezogen – jedoch mit der Annahme ihrer indirekten Wirkung auf Schulerfolg und Bildungsweg von MigrantInnen.

Ausgehend von diesen möglichen Ursachen sollte am Beispiel Hohenems überprüft werden, inwiefern sie zur Erklärung der Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen geeignet sind. Als Methode wurden ExpertInneninterviews gewählt, in der Annahme, diese wären am ehesten dazu geeignet, auch Dimensionen wie die der Diskriminierung zu erfassen.

Wie die Auswertung der Interviews zeigt, gaben diese aber weniger Aufschluss über die tatsächliche Wirkung der angenommenen Ursachen, als über das Bewusstsein von DirektorInnen, ElternvertreterInnen und StadtvertreterInnen für mögliche Ursachen. Das ist zu vermuten, da in der Auswertung teils starke Widersprüche zu anderen Untersuchungen sichtbar wurden.

So interpretierten die interviewten Personen die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen sehr stark als Resultat individueller Eigenschaften dieser - wie Sprachkompetenzen und der Einstellung der Eltern zur Bildung ihrer Kinder. Besonders in den Interviews mit den drei DirektorInnen war Sprache das zentrale Thema, wobei anzunehmen ist, dass sich das aus ihrem Berufsalltag erklärt, in dem Sprachdefizite wahrscheinlich die augenscheinlichste Schwierigkeit darstellt, mit denen MigrantInnen konfrontiert sein können. Faktoren wie Bildung, Beruf oder Einkommen der Eltern wurde zwar teilweise ein Einfluss auf die Bildungserfolge der Kinder zugestanden, diese wurden von den Interviewten jedoch im Vergleich zu anderen Ursachen wie dem Bildungsbewusstsein der Eltern in den Hintergrund gerückt. Auch die Einstellung der Eltern zur Bildung ihrer Kinder wird

als relativ unabhängig von deren eigenem Bildungsniveau betrachtet. Die Betonung individueller Eigenschaften wird zudem beim Thema „Notwendigkeit des deutschen Spracherwerbs“ deutlich, das in beinahe allen Interviews aufkam, ohne dass danach gefragt wurde. Dies lässt die Tendenz erkennen, dass die Bildungserfolge von MigrantInnen als eine Frage des „Wollens“ der Kinder beziehungsweise der Eltern interpretiert werden, neben dem anderen Faktoren (wie etwa sozioökonomischen) wenig Einfluss beigemessen wird. Interessanterweise wird der sozioökonomische Hintergrund dann aber zur Erklärung von Unterschieden in den Übertritten nach der achten Klasse in den beiden Mittelschulen herangezogen.

Hingegen scheint für negative Wirkungen, die aus der Struktur des Bildungssystems erwachsen, ein stärkeres Bewusstsein vorhanden zu sein. Die frühe Selektion nach der vierten Klasse Volksschule wird als eher bis sehr problematisch bewertet und ein inklusiveres System als wünschenswert angesehen. Möglicherweise ist in diesem Bereich bei den Interviewten ein stärkeres Bewusstsein für die Rolle der Aufnahmegesellschaft und ihrer Institutionen im Integrationsprozess vorhanden, da das Bildungssystem und seine Struktur in den letzten Jahren Gegenstand kontroverser öffentlicher Diskussionen war (Bsp.: Gesamtschule).

Ein Bewusstsein für die oft subtilen Auswirkungen von Vorurteilen, die sich beispielsweise in den Erwartungshaltungen von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen zeigen können, scheint hingegen kaum vorhanden zu sein. So wird in den Interviews zwar wiederholt von in der Bevölkerung vorhandenen Vorurteilen berichtet, ein möglicher Einfluss solcher auf das Verhalten von Lehrpersonen aber negiert. Vielleicht erklärt sich dies aus der oft wenig sichtbaren Art und Weise, wie sich Vorannahmen zu Personen oder Personengruppen im Verhalten niederschlagen.

Obwohl in den Interviews also vergleichsweise schlechtere Bildungserfolge von MigrantInnen vor allem auf individuelle Eigenschaften der Kinder beziehungsweise ihrer Eltern zurückgeführt werden, wird im erarbeiteten Leitbild der Stadt Hohenems die Bedeutung des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes im Integrationsprozess doch sichtbar. Wiederholt wird darauf verwiesen, dass Vorurteile abgebaut und das Zusammenleben aller Bevölkerungsgruppen verbessert werden muss. Auch strukturelle Hintergründe von Bildungsbenachteiligung werden erkannt, wenn darauf verwiesen wird, dass sich die geplante Bildungsoffensive der Stadt nicht ausschließlich an MigrantInnen richtet. Auch der Leiter des Projekts „Zusammen leben in Hohenems“ meint: „Manchen Menschen ist das sehr bewusst. Das ist in diesem Prozess immer wieder aufgekommen, dass diese Probleme [im Bildungsbereich] nicht nur Probleme der zugewanderten Menschen sind, sondern häufig auch zumindest zu einem Teil auch bereits seit Langem hier wohnende Bevölkerungsteile umfassen oder betreffen“ (I2, Z94-98).

So ist in den Interviews die Tendenz erkennbar, das vergleichsweise schlechtere schulische Abschneiden von MigrantInnen auf individuelle Kompetenzen der SchülerInnen oder ihrer Eltern zu argumentieren, was an die Annahme einer einseitigen Anpassungsleistung klassischer Integrationstheorien erinnert. Andererseits erkennt das Leitbild der Stadt Integration sehr wohl als „wechselseitige[n] Prozess“ (Stadt Hohenems 2009:5), in dem alle Beteiligten Beiträge zu leisten haben, an und geht auf das gesamtgesellschaftliche Umfeld ein. Ob sich dieses erweiterte Verständnis von Integration, das auch die von Bauböck und Alba/Nee definierten Dimensionen eines beidseitigen Prozesses enthält, schließlich in der Maßnahmenumsetzung widerspiegelt, wird sich erst zeigen müssen.

In dieser Arbeit wurde somit vor allem das Bewusstsein von DirektorInnen, Eltern- und StadtvertreterInnen für die möglichen Ursachen der Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen erfasst. Der tatsächliche Einfluss von Sprache, dem sozioökonomischen Hintergrund, verschiedener Formen von Diskriminierung und den rechtlichen Rahmenbedingungen auf Schulleistungen und Schulwege konnte jedoch nicht abgewogen werden. Um Aufschluss über die konkrete Wirkung einzelner Faktoren zu bekommen, war möglicherweise die Methode schlecht gewählt beziehungsweise die Interviews zu allgemein geführt. Um die Bedeutung von Diskriminierung im Schulalltag abwägen zu können, wäre es vielleicht nötig, stark auf einzelne Ursachen fokussierte Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen zu führen oder den Unterricht und den Kontakt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu beobachten. Eine Einschätzung des realen Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes der Kinder könnte eine quantitative Erhebung dieses ermöglichen. Das würde auch zeigen, ob der Hintergrund der Kinder tatsächlich erklärende Ursache für die Unterschiede in den eingeschlagenen Schulwegen nach der achten Schulstufe zwischen der VMS Herrenried und der VMS Markt ist, wie sich durch die Interviews vermuten lässt. Inwiefern sich die rechtlichen Rahmenbedingungen und deren Entwicklung in den Schulerfolgen und Bildungswegen von MigrantInnen ausdrücken, dürfte hingegen schwer nachweisbar sein, da anzunehmen ist, dass diese indirekt über den sozioökonomischen Hintergrund und die gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung von MigrantInnen wirken.

## **9. ANHANG**

### **9.1 Literaturverzeichnis**

Alba, Richard (2008): Why We Still Need a Theory of Mainstream Assimilation, In: Migration und Integration, Kalter (Hg.), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-56.

Alexander, Kira Marie/Schofield, Janet Ward (2008): Understanding and Mitigating Stereotype Threat's Negative Influence on Immigrant and Minority Students' Academic Performance, In: Migration und Integration, Kalter (Hg.), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 529-552.

Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hg.) (2009): Sozialhilfe in Vorarlberg, Abteilung IVa - Gesellschaft und Soziales, Stand: 01.01.2009,  
<http://www.vorarlberg.at/pdf/sozialhilfeinvorarlberg.pdf> [Zugriff: 20.10.2009].

Arnes, Markus (2007): Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit, In: Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Harring/Palentin/Rohlf's (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-154.

Atz, Hermann/Schnock, Brigitte (2008): Soziale Herkunft und Bildungsweg. Wieviel Chancengleichheit besteht im Bildungssystem Südtirols?, Innsbruck: Studienverlag.

AuslBG (2009): Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG). Bundesgesetz vom 20. März 1975, BGBl. Nr. 218, mit dem die Beschäftigung von Ausländern geregelt wird, in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 91/2009, Stand: 01.09.2009,  
[http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/4/8/0/CH0696/CMS1249982654823/auslbg909\\_mit\\_anhang.pdf](http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/4/8/0/CH0696/CMS1249982654823/auslbg909_mit_anhang.pdf) [Zugriff: 20.10.2009].

- Bacher, Johann (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheit in Österreich, In: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich im internationalen Vergleich, Herzog-Punzenberger (Hg.), KMI Working Paper Series, Nr. 10, S. 7-26, [http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP10.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf) [Zugriff: 16.12.2009].
- Bauböck, Rainer (2001a): Erster Abschnitt: Integration von Einwanderern – Reflexion zum Begriff und seinen Anwendungsmöglichkeiten, In: Die Integration von Einwanderern. Ein Index der rechtlichen Diskriminierung, Waldrauch, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 25-53.
- Bauböck, Rainer (2001b): Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern, In: Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann, Bauböck/Volf, Klagenfurt: Drava Verlag, S. 11-45.
- Bauböck, Rainer/Perchinig, Bernhard (2006): Migrations- und Integrationspolitik, In: Politik in Österreich. Das Handbuch, Dachs u.a. (Hg.), Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung, S. 726-742.
- Bauer, Fritz/Kainz, Gudrun (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang, Auszug aus WISO 4/2007, Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, [http://www.isw-linz.at/media/files/4\\_2007/LF\\_Kainz\\_Bauer\\_04\\_07.pdf](http://www.isw-linz.at/media/files/4_2007/LF_Kainz_Bauer_04_07.pdf) [Zugriff: 16.12.2009].
- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, In: Lehrbuch für Bildungssoziologie, Becker (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-130.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, In: Lehrbuch der Bildungssoziologie, Becker (Hg.), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-60.
- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2009a): Niederlassung und Beschäftigung von Familienangehörigen, 01/09, <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/publikationen.html> [Zugriff: 19.10.2009].

- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2009b): Unselbstständige Beschäftigung von AusländerInnen in Österreich, 01/09, <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/publikationen.html> [Zugriff: 20.10.2009].
- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2009c): Familienbeihilfe, 01/09, <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/publikationen.html> [Zugriff: 20.10.2009].
- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2009d): Kinderbetreuungsgeld ab 1.1.2008, 01/09, <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/publikationen.html> [Zugriff: 20.10.2009].
- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2009e): Wichtige Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung, 01/2009, <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/publikationen.html> [Zugriff: 20.10.2009].
- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2008): Stellungnahme des Beratungszentrums zum Integrationsbericht des BMI 2008, 05/2008, <http://www.migrant.at/homepage-2006/stellung/stellung.html> [Zugriff: 20.10.2009].
- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (2007): Assoziationsabkommen zwischen der EU und der Türkei, 01/2007, <http://www.migrant.at/homepage-2006/publikationen/publikationen.html> [Zugriff: 20.10.2009].
- Biffi, Gudrun (2007): Erwerbstätigkeit, Einkommen und Wohnverhältnisse, In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006, Fassmann (Hg.), Klagenfurt: Drava Verlag, S. 265-282.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) (2009): Schülerbeihilfe. Info, gültig für das Schuljahr 2009/2010, Abteilung III/12, [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11732/sbh\\_info.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11732/sbh_info.pdf) [Zugriff: 20.10.2009].
- Burtscher, Simon (2009): Zuwandern\_aufsteigen\_dazugehören. Etablierungsprozesse von Eingewanderten, Innsbruck: Studienverlag.

- Daller, Helmut (1999): Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland, Europäische Hochschulschriften, Reihe XXI, Vol. 211, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Diefenbach, Heike (2009): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund, In: Lehrbuch der Bildungssoziologie, Becker (Hg.), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 433-457.
- Erler, Ingolf (2007): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Einleitung, In: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Erler (Hg.), Wien: Mandelbaum Verlag, S. 7-17.
- Esser, Hartmut (2008): Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration, In: Migration und Integration, Kalter (Hg.), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-107.
- Förster, Michael/Heitzmann, Karin (2007): Armutsgefährdung, manifeste Armut und Einkommenschancen von MigrantInnen in Österreich, In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006, Fassmann (Hg.), Klagenfurt: Drava Verlag, S. 291-301.
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hg.) (2007): Lexikon zur Soziologie, 4. grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gächter, August (2009): Demographischer Bericht. Zusammen leben in Hohenems, Stand: 10.10.2009, [http://hohenems.at/content/main/detail.aspx?id=tmp\\_1\\_306527002](http://hohenems.at/content/main/detail.aspx?id=tmp_1_306527002) [Zugriff: 09.12.2009].
- Gächter, August u.a. (2004): Von Inlandarbeiterschutzgesetz bis EURODAC-Abkommen, In: Gastarbeiter. 40 Jahre Arbeitsmigration, Gürses/Kogoj/Mattl (Hg.), Wien: Mandelbaum Verlag, S. 31-45.

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haller, Max (2008): Die österreichische Gesellschaft. Sozialstruktur und sozialer Wandel, Frankfurt: Campus Verlag.
- Harring, Marius/Palentien, Christian/Rohlf, Carsten (2007): Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik, In: Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Harring/Rohlf/Palentien (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-14.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, Specht (Hg.), S. 161-182, [http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16\\_NBB-Band2.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf) [Zugriff: 03.01.2010].
- Hofstätter, Maria (1993): Kinder mit ausländischen Eltern. Auswirkungen auf das Schulklima. Die Schule aus Sicht der Betroffenen, Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Kesselring, Alexander/Leitner, Michaela (2007): Soziale Herkunft und Schulerfolg. Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven, In: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Erler (Hg.), Wien: Mandelbaum Verlag, S. 90-107.
- Kube, Julia (2009): Vornamensstudie, [http://www.kinderforschung.uni-oldenburg.de/download/Masterarbeit\\_JuliaKube\\_Vornamensstudie.pdf](http://www.kinderforschung.uni-oldenburg.de/download/Masterarbeit_JuliaKube_Vornamensstudie.pdf) [Zugriff: 03.10.2009].
- Lachmayr, Norbert (2007): Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes, In: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Erler (Hg.), Wien: Mandelbaum Verlag, S. 108-119.
- Land Vorarlberg: <http://www.vorarlberg.gv.at/> [Zugriff: 10.01.2010].

- Lenz, Werner (2003): Bildung und Lernen – Öffentliche Güter, In: Lebenslanges Lernen als selbstverantwortliches Berufshandeln, Hauser/Lenz/Prisching (Hg.), Wien: Verlag Österreich, S. 25-36.
- Liebig, Thomas/Widmaier, Sarah (2009): Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Nr. 97, <http://www.oecd.org/dataoecd/39/32/43880918.pdf> [Zugriff: 28.10.2009].
- Mansel, Jürgen (2007): Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten, In: Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Harring/Palentic/Rohlf (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-116.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, In: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Bogner/Litting/Menz (Hg.), 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- MIPEX (2006): Migrant Integration Policy Index, <http://www.integrationindex.eu/> [Zugriff: 17.11.2009].
- NAG (2009): Bundesrecht: Gesamte Rechtsvorschrift für Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (Fremdenrechtspaket 2005), Fassung vom 19. 10. 2009, <http://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> [Zugriff: 19.10.2009].
- Nowotny, Ingrid (2007): Das Ausländerbeschäftigungsgesetz: Die Regelung des Zugangs von AusländerInnen zum österreichischen Arbeitsmarkt, In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006, Fassmann (Hg.), Klagenfurt: Drava Verlag, S. 47-73.
- Portes, Alejandro/Zhou, Min (1993): The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants, In: Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 530, November 1993, S. 74-96.

- Sadjed, Ariane/Stöger, Marion (2007): Bildungswege junger MigrantInnen. Strukturelle und informelle Einflussfaktoren im österreichischen Bildungssystem, In: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Erler (Hg.), Wien: Mandelbaum Verlag, S. 217-231.
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien, Opladen: Leske und Budrich.
- Schmitzer, Ulrike (2007): Mit Vollgas ins Leere. Bourdieu und die Illusionen der Aufsteiger, In: Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich, Nöstlinger/Schmitzer (Hg.), Wien: Mandelbaum Verlag. S. 9-40.
- Seibt, Beate (2005): Risky and careful processing under stereotype threat: how performance is influenced by activated self-stereotypes, Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Stadt Hohenems: Amt der Stadt Hohenems, <http://hohenems.at/>.
- Stadt Hohenems (2009): Zusammen leben in Hohenems. Leitlinien. Schwerpunkt Zuwanderung und Integration, beschlossen am 3.11.2009, [http://hohenems.at/Secure30/getMedia?encoding=ISO-8859-1&client=hohenems&saveAs=true&saveAsName=Leitlinien\\_nach\\_Stadtvertretung\\_031109.pdf&mediaPath=\\client\hohenems\media\downloads\&mediaSavedName=Media\\_1970232663.pdf&contentType=application/pdf](http://hohenems.at/Secure30/getMedia?encoding=ISO-8859-1&client=hohenems&saveAs=true&saveAsName=Leitlinien_nach_Stadtvertretung_031109.pdf&mediaPath=\\client\hohenems\media\downloads\&mediaSavedName=Media_1970232663.pdf&contentType=application/pdf) [Zugriff: 20.02.2010].
- Stadt Hohenems (2002): Wohnungsvergaberichtlinien der Stadt Hohenems, Beilage zum Vorlagebericht vom 27.06.2002 Änderung der Wohnungsvergaberichtlinie, Hohenems.
- Statistik Austria: <http://www.statistik.at/>.
- Thienel, Rudolf (2007): Integration als rechtliche Querschnittsmaterie, In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006, Fassmann (Hg.), Klagenfurt: Drava Verlag, S. 83-126.

- Treibel, Anette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 3. Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Vogl, Mathias (2007): Die jüngere Entwicklung im Bereich des Asyl- und Fremdenrechts, In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006, Fassmann (Hg.), Klagenfurt: Drava Verlag, S. 19-40.
- Volf, Patrik (2001): Gegenstrategien in Politik und Gesellschaft, In: Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann, Bauböck/Volf, Klagenfurt: Drava Verlag, S. 45-270.
- Weiss, Hilde (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich, In: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich im internationalen Vergleich, Herzog-Punzenberger (Hg.), KMI Working Paper Series, Nr. 10, S. 27-39,  
[http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\\_WP10.pdf](http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf) [Zugriff: 16.12.2009].

## **9.2 Tabellenverzeichnis**

- Tabelle 1: Bevölkerung nach Staatsbürgerschaft, total
- Tabelle 2: Die Bevölkerung von Hohenems nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit
- Tabelle 3: SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache/nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft an Österreichs öffentlichen Schulen in Prozent
- Tabelle 4: Anzahl und prozentuelle Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Muttersprache, mit der sie im Herbst 2008-09 eingestuft wurden

### 9.3 Abkürzungsverzeichnis

|        |  |
|--------|--|
| AHS    | Allgemeinbildende höhere Schule                        |
| AMS    | Arbeitsmarktservice                                    |
| AuslBG | Ausländerbeschäftigungsgesetz                          |
| BICS   | <i>basic interpersonal communicative skills</i>        |
| BMS    | Berufsbildende mittlere Schule                         |
| CALP   | <i>cognitive academic language proficiency</i>         |
| EFTA   | European Free Trade Association                        |
| EWR    | Europäischer Wirtschaftsraum                           |
| FPG    | Fremdenpolizeigesetz                                   |
| HS     | Hauptschule  |
| MIPEX  | <i>Migrant Integration Policy Index</i>                |
| NAG    | Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz                  |
| NUTS   | <i>Nomenclature of Territorial Units of Statistics</i> |
| SPZ    | Sonderpädagogisches Zentrum                            |
| VMS    | Vorarlberger Mittelschule                              |
| VS     | Volksschule  |

#### **9.4 Abstract**

Diese Arbeit untersucht ausgehend von Assimilationstheorien, die soziale Mobilität als zentrales Element eines erfolgreichen Integrationsprozesses betrachten und der Annahme, dass Bildung ein Mittel ist, diese zu erreichen, die Ursachen vergleichsweise schlechterer Bildungserfolge von MigrantInnen am Beispiel Hohenems (einer Gemeinde in Vorarlberg).

Als mögliche Ursachen werden Sprache beziehungsweise Sprachdefizite von MigrantInnen, der sozioökonomische Hintergrund (in Form von Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern), Diskriminierung individueller und institutioneller Natur sowie rechtliche Rahmenbedingungen und deren Entwicklung angenommen. Inwiefern diese Ursachen die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen erklären können, wird am Beispiel Hohenems anhand von ExpertInneninterviews überprüft.

Die Auswertung der Interviews zeigt teilweise starke Widersprüche zwischen den getroffenen Aussagen und bisherigen Untersuchungen zum Thema Bildungsbeteiligung in Österreich. Daher ist zu vermuten, dass die Interviews wenig Aufschluss über die tatsächliche Wirkung der in Betracht gezogenen Faktoren geben, aber das Bewusstsein für mögliche Ursachen bei DirektorInnen, Eltern- und StadtvertreterInnen verdeutlichen. So ist bei den Interviewten die Tendenz erkennbar, vergleichsweise schlechtere Bildungserfolge von MigrantInnen auf individuelle Eigenschaften dieser (oder ihrer Eltern) zu interpretieren – wie den Sprachkenntnissen, dem Engagement der Eltern oder der Bedeutung, die diese der Bildung ihrer Kinder beimessen. Im Vergleich zu diesen Faktoren werden strukturelle Ursachen (wie der sozioökonomische Hintergrund) oder Auswirkungen des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes (wie Vorurteile und Diskriminierung) in den Hintergrund gerückt. Eine Ausnahme bilden dabei negative Effekte des Bildungssystems, für die besonders bei den DirektorInnen sehr wohl ein Bewusstsein vorhanden ist.

Im Leitbild der Stadt Hohenems werden die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung im Integrationsprozess trotzdem wiederholt unterstrichen. Zudem wird angedeutet, dass Probleme im Bildungsbereich nicht nur MigrantInnen betreffen. Somit wird in den Interviews den Effekten des sozioökonomischen Hintergrundes und des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes im Vergleich zu individuellen Eigenschaften von MigrantInnen zwar wenig Bedeutung zugestanden, diese Dimensionen finden sich aber doch im Leitbild der Stadt wieder, auf welchem aufbauend konkrete Integrationsmaßnahmen entstehen sollen.



## Lebenslauf

geboren am 19. Dezember 1985 in Bludenz/Vlbg  
österreichische Staatsbürgerin

### *Ausbildungsweg*

|                        |   |
|------------------------|---|
| Wintersemester 2008/09 | Erasmusaufenthalt am „ <i>Institute d'Études Politiques Aix-en-Provence</i> “, Frankreich |
| seit März 2006         | Studium der Politikwissenschaft, Universität Wien   |
| seit September 2005    | Studium der Internationalen Entwicklung, Universität Wien                                 |
| 1996/97 - 2003/2004    | Realgymnasium Bludenz/Vlbg  |

### *Jobs und Praktika*

|                           |  |
|---------------------------|--|
| April – Mai 2009          | Praktikantin an der Österreichischen Botschaft in Washington D.C, Presse- und Informationsabteilung  |
| März – Juni 2008          | Datenverarbeitung für das Frühjahrsprogramm der ai-academy, Amnesty International Österreich   |
| September – November 2007 | Datenverarbeitung im FWF-Projekt „Migration im österreichischen Fußball nach 1945“   |
| Mai 2007 – März 2008      | Mitarbeiterin der Öffentlichkeitsarbeit bei ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit  |
| April 2006 – April 2007   | Langzeitpraktikum bei ZARA in der Öffentlichkeitsarbeit, im Modul Training und als Unterstützung der Geschäftsführung im Bereich Projektmanagement |
| Juli 2004 – Juni 2005     | Freiwilliges Soziales Jahr an der „ <i>Granja Hogar - Centro de Formación y Capacitación Feminina</i> “, San Ignacio de Velasco/Bolivien           |