



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

„Die Bildungsaspiration der zweiten  
Migrationsgeneration“

Verfasserin

**Martina Triebelnig**

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer



## Inhaltsverzeichnis

1. Entwicklung der Problemstellung.....	3
2. Begriffsdefinition.....	7
2.1 Schicht .....	7
2.2 Bildung.....	8
2.3 Meritokratie .....	9
2.4 Aspiration (-niveau).....	11
2.5 Migration .....	11
2.6 Österreichisches Schulsystem.....	13
2.7 Deutsches Schulsystem.....	14
3. Migration in Österreich/ Vorarlberg.....	15
4. Theoretischer Hintergrund.....	19
4.1 Boudons Entscheidungsmodell.....	20
4.1.1 Ergebnisse der Schulbuchführung.....	21
4.1.2 Theoretische Grundannahmen.....	22
4.1.3 Ergebnisse der Analyse.....	24
4.2 Erikson und Jonsson .....	26
4.2.1 Familiärer Hintergrund .....	28
4.2.2 Institutionelle Struktur .....	29
4.2.3 Soziale Reproduktion.....	30
4.3 Bourdieus Kulturtheorie .....	33
4.3.1 Konzept des sozialen Raums .....	33
4.3.2 Konzept des Habitus .....	35
4.3.3 Konzept der symbolischen Gewalt .....	36
4.3.4 Ergebnisse der Untersuchung .....	37
4.4 Differenz zwischen Boudon und Bourdieu.....	40
5. Forschungsstand.....	41
5.1 Bildungsdisparität und sozialer Hintergrund .....	43
5.2 Bildungsdisparität durch institutionellen Einfluss.....	45
5.3 Bildungsdisparität und Bildungsaspiration.....	48
5.4 Bildungsdisparität und Migration .....	49
5.5 Bildungsdisparitäten, Migration und Aspiration .....	52

5.6 Situation in Österreich .....	55
6. Erklärungsansätze .....	57
6.1 Immigrant Optimism.....	57
6.2 Informationsdefizit.....	59
6.3 Soziales Kapital .....	60
6.4 Blocked Opportunities .....	61
7. Empirische Auswertung.....	63
7.1 Methode .....	63
7.2 Darstellung der Ergebnisse .....	67
7.2.1 Bildung.....	68
7.2.2 Kulturelle Herkunft.....	78
7.2.3 Identität .....	82
7.2.4 Signifikant Andere.....	88
7.3 Diskussion der Ergebnisse .....	91
8. Zusammenfassung .....	95
Literatur .....	97
Abstract.....	103
Interviewleitfaden .....	105
Lebenslauf.....	107

## 1. Entwicklung der Problemstellung

Die Themen Bildung und Bildungsungleichheit sind seit den frühen 1960er Jahren immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigungen und öffentlicher Diskussionen. Bereits damals konnten große Unterschiede im Bildungszugang zwischen den sozialen Schichten festgestellt werden. Mit dem Ziel die Unterschiede zu beseitigen, werden die Ursachen zu ergründen versucht. Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung konnte festgestellt werden, dass besonders niedrige Sozialschichten eine klare Bildungsferne aufweisen und ihnen der Bildungszugang erschwert wird.

Diese Problematik wurde in den letzten 50 Jahren immer wieder in den Fokus der Bildungsforschung genommen und auch bildungspolitische Veränderungen weisen Versuche auf, existierende Defizite zu begleichen. Wie rückblickend festgehalten werden kann, waren diese Versuche nicht umsonst und konnten teilweise Verbesserungen nach sich ziehen. Trotz allem kann aber weiterhin nicht von Chancengleichheit im Bildungssystem gesprochen werden.

Bereits 1979 stellte H. Meulemann fest „Ungleichheit im Bildungssystem ist ein Stück soziale Realität und Chancengleichheit ein normatives Postulat“ (Meulemann 1979: 15). Diese Feststellung hat nach wie vor nicht an Aktualität und Gültigkeit verloren.

Wenn die Forschung im deutschsprachigen Raum betrachtet wird, können drei Forschungsphasen zum Thema Bildung unterschieden werden: die explorative Phase, die Formalisierungsphase und die Vertiefungsphase.

In der explorativen Phase wurde der Fokus auf die unterschiedlich starke Bildungsbeteiligung gelegt und besonders durch die Unterschiede im Herkunftsmilieu begründet. Diese Phase löste eine sehr wichtige und intensive Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem aus und verfolgt in erster Linie das Ziel die Beteiligung an Bildung für alle Sozialschichten in derselben Weise zu ermöglichen. Rückblickend kann festgestellt werden, dass es zu einem „Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen gekommen ist“ (Becker, Lauterbach 2004: 10).

Die zweite Phase konzentrierte sich auf die Formalisierung des Übergangmodells und ist in den frühen 1990er Jahren zu verorten. Von besonderer Bedeutung in dieser Phase sind die Arbeiten von Boudon, der sich verstärkt mit den Bildungsentscheidungen, sprich den möglichen Ursachen für Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, auseinandersetzt.

Die dritte Phase wurde durch internationale Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA) eingeleitet, welche deutliche Schwächen im internationalen Kompetenzvergleich von SchülerInnen aufzeigen und Unterschiede in der Bildungsbeteiligung besonders mit der sozialen und kulturellen Herkunft in Verbindung bringen (Maaz et al. 2009: 17-18).

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten wird in dieser Arbeit besonders auf die Untersuchungen von Boudon eingegangen. Obwohl seine Studien aus den frühen 1970er stammen, haben seine Erkenntnisse, dass Bildungsentscheidungen herkunftsspezifische Unterschiede aufweisen, bis heute einen grundlegenden Stellenwert in der Bildungsforschung. Besonders interessant erscheint der Einfluss der herkunftsspezifischen Faktoren auf die Bildungsaspiration.

Als Gegenpart zu Boudons Arbeiten wird auf die Kulturtheorie von Bourdieu eingegangen. Sie stellt eine bedeutsame Alternative in der Auseinandersetzung mit Bildungsdisparitäten dar, da sie verstärkt die institutionellen Einflüsse auf Bildungsentscheidungen in Betracht zieht.

In der empirischen Auseinandersetzung mit Bildungsdisparitäten stellt die Bildungsaspiration einen wichtigen Untersuchungsgegenstand dar. Speziell bei der Analyse der Aspiration in Bezug auf ethnische Unterschiede konnte ein interessantes Phänomen entdeckt werden. In mehreren Untersuchungen konnte festgehalten werden, dass die Annahme „je höher die Bildungsaspiration desto höher der Bildungserfolg“ bei MigrantInnen nicht zutrifft. Unabhängig von der sozioökonomischen Situation der MigrantInnen weisen sie eine sehr hohe Bildungsaspiration auf, die jedoch meist nicht in den gewünschten Bildungserfolg umgesetzt werden kann. Besonders deutlich ist eine hohe Bildungsaspiration bei MigrantInnen mit türkischem Hintergrund zu erkennen. Diese Feststellung machte unter anderem Becker (2010) aber auch in anderen Analysen konnte eine hohe Bildungsaspiration bei MigrantInnen erkannt werden.

Untersuchungen, die den Migrationshintergrund fokussieren, unterscheiden sich deutlich in ihrem Verständnis von Migration. Aus diesem Grund bleibt es unklar, ob das Phänomen der verhältnismäßig hohen Aspiration nur die erste Migrationsgeneration betrifft oder auch

bei der zweiten Migrationsgeneration vorzufinden ist.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit untersucht daher mögliche Unterschiede der Bildungsaspiration, die zwischen erster und zweiter Migrationsgeneration gefunden werden können und lautet: Welche Unterschiede gibt es zwischen der ersten und zweiten Migrationsgeneration in Bezug auf ihre Bildungsaspiration?

Ziel ist es, festzustellen, ob die zweite Generation, obwohl sie in Österreich aufgewachsen ist und das Bildungssystem selbst kennen gelernt hat, eine genauso hohe Bildungsaspiration wie die erste Generation aufweist. Beziehungsweise werden bestehende theoretische Erklärungsversuche dahingehend überprüft, ob sie für die zweite Migrationsgeneration weiterhin zutreffend sind.

Zu Beginn der Arbeit werden die Begriffe Schicht, Bildung, Meritokratie, Aspiration und Migration definiert um ein gemeinsames Verständnis zu ermöglichen.

Im dritten Kapitel folgt ein genauerer Exkurs zum Thema Migration mit Hintergrundinformationen zur Arbeitsmigration und zur Situation in Vorarlberg.

Im vierten Kapitel wird die grundlegende Theorie dieser Arbeit erläutert. Zuerst wird das Modell von Boudon dargestellt, dessen Annahmen relevante Grundlagen für die empirische Auseinandersetzungen sind. Im Anschluss wird eine Untersuchung von Erikson und Jonsson bearbeitet, die eine modifizierte Form der boudonschen Theorie beschreibt. Zum Abschluss der theoretischen Auseinandersetzung folgt die Darstellung der Kulturtheorie von Bourdieu beziehungsweise werden die wichtigsten Aspekte der Kulturtheorie für Bildungsdisparitäten festgehalten.

Im nächsten Kapitel wird der Forschungsstand ausgelegt und schließt mit der Beschreibung theoretischer Erklärungsansätze für hohe Bildungsaspiration bei MigrantInnen.

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Zuerst wird die Methode kurz erklärt, um im Anschluss die relevantesten Ergebnisse anzuführen. An dieses Kapitel anknüpfend werden die Ergebnisse mit den Erklärungsansätzen in Bezug gesetzt.

Den Abschluss der Arbeit stellt das Resümee dar, in welchem die wichtigsten Erkenntnisse kurz zusammengefasst werden, um mögliche Anschlusspunkte anzuführen.



## 2. Begriffsdefinition

Im folgenden Kapitel werden für die Arbeit relevante Begriffe definiert. Zuerst wird der Begriff Schicht erläutert, da er grundlegend für das Verständnis der gesellschaftlichen Stratifikation ist. Auf ihn aufbauend wird der Begriff Bildung dargelegt, um anschließend relevante Begriffe, die in dieser Arbeit im Zusammenhang mit Bildung betrachtet werden, zu erklären. Danach folgt eine kurze Erläuterung des österreichischen und deutschen Schulsystems. Diese sind wesentlich für das Verständnis der empirischen Auseinandersetzung in dieser Arbeit.

### 2.1 Schicht

Der Begriff Schicht respektive Klasse wird auf Karl Marx und Max Weber zurückgeführt. In ihren theoretischen Arbeiten, die eine Analyse und Kritik der Industriegesellschaft und die in ihr existierenden Machtverhältnisse darstellen, bezeichnen sie mit „Klasse eine Gruppe, die eine gemeinsame Beziehung zu dem Produktionsmittel, also zu den Mitteln, mit denen sie ihren Lebensunterhalt verdienen, hat“ (Löw 2006: 58).

Bereits die Theorie von Weber betrachtet Bildungsqualifikationen als strukturierende Faktoren für die Wirtschaft. Als Synonym für Klasse wird heutzutage der Begriff der sozialen Schicht bevorzugt, welcher sich nicht ausschließlich auf das Kapital der Individuen bezieht, sondern auch ihre soziale Position mit einschließt. In aktuelleren Auseinandersetzungen wird der Begriff Schicht gerne mit Wörter wie Milieu oder Lebensstil ersetzt. Der Hintergedanke hierzu ist die Betonung der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenssituationen (Löw 2006: 58-61).

Gleichzeitig sollte erwähnt werden, dass Begriffe wie Schicht, Milieu und Lebensstil im alltäglichen Gebrauch zwar oft synonym verwendet werden, jedoch jeder Begriff für sich, wissenschaftlich betrachtet, eine eigenständige Konzeption darstellt. Auf eine exakte Differenzierung dieser Konzepte wird in der Arbeit nicht genauer eingegangen, da sich der Begriff in dieser Auseinandersetzung immer auf das Bildungsumfeld von Personen bezieht.

Soziale Schicht beziehungsweise soziale Klasse charakterisiert für diese Arbeit eine Bevölkerungsgruppe, die sich in einer ähnlichen sozialen Lage befindet und durch ihre strukturell gleiche Situation ähnliche Interessen verfolgt. Die Situation bezieht sich in

diesem Sinne auf ähnliche Bildungsniveaus, Einkommen und Eigentumsverhältnisse (Schäfer, Kopp 2006: 130).

## 2.2 Bildung

Bildung zählt zu den Kernbegriffen der Erziehungswissenschaften und prägt diese seit Beginn an. Der Begriff Bildung ist disziplinübergreifend und kann als Deutungsmuster der Geisteswissenschaften angesehen werden. Bildung bezieht sich auf die „Entwicklung des Einzelnen zu einem eigenverantwortlich handlungsfähigen Individuum sowie die Entwicklung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Kultur und Gesellschaft“ (Schäfer, Kopp 2006: 267).

Weiter kann unter Bildung auch eine Art Qualifizierung verstanden werden, die sich auf den Erwerb von spezifischen, hauptsächlich berufsrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten bezieht. In diesem Sinne kann „Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ (Krüger, Grunert 2006: 68) gedeutet werden, in denen weniger Bildung im klassischen Sinn, sondern vielmehr Ausbildung vermittelt wird. Besonders im 21. Jahrhundert wird diese Dimension des Bildungsbegriffes relevant, denn auch wenn bereits Klassiker wie Schleiermacher und Humboldt auf den Einfluss der lehrenden Institutionen hingewiesen haben, wird deren Rolle, zu Zeiten in denen internationale Mess- und Vergleichbarkeit gefragt sind, noch bedeutender (Krüger, Grunert 2006: 69f).

In dieser Arbeit begrenzt sich der Begriff Bildung auf institutionalisierte Bildung, sprich Schulbildung, Weiterbildung, Bildung in Form von Wissensaneignung, Bildung ausgezeichnet durch Bildungszertifikate, die die wirtschaftliche Situation beeinflussen.

Bildungsungleichheit umschreibt „einen sozialen Faktor, der die optimale Entfaltung der Begabung und des intellektuellen Leistungsvermögens von Angehörigen eines bestimmten soziokulturellen Milieus beziehungsweise einer sozialen Schicht behindert und dadurch die Realisierung des bildungspolitischen Postulats der sozialen Chancengleichheit durch die Ausbildungsmöglichkeiten erschwert“ (Hillmann 2007: 101).

Zusätzlich skizziert dieser Begriff die Tatsache, dass es trotz der Bildungsreform 1970 bis heute Unterschiede in der Schulbeteiligung zwischen den verschiedenen sozialen Schichten gibt. Er beschreibt das Phänomen, dass gute Schulleistung nicht allein ausschlaggebend für den Schulerfolg ist. Unterschiedliche Faktoren, die der

Benachteiligung unterliegen, wie Geschlecht, Zugangsbeschränkungen und andere konnten reduziert werden, jedoch hat die soziale Herkunft immer noch einen sehr starken Einfluss auf den Schulerfolg und kann eine Bildungsbiographie sowohl positiv wie auch negativ beeinflussen. Eine genauere Ausführung zum Thema Bildungsungleichheit folgt in den anschließenden Kapiteln.

Bildungsmobilität ist ein Teil der sozialen Mobilität und bezieht sich auf Bewegungsvorgänge, die innerhalb einer Gesellschaft durch subjektive und objektive Bildungsfaktoren ausgelöst werden. Bildungsmobilität wird zur Bezeichnung von sozialer Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems verwendet, beziehungsweise schließt es die Intra- und Inter-Generationsveränderungen mit ein (Hillmann 2007: 578f).

### 2.3 Meritokratie

Meritokratie beschreibt die Chancengleichheit der Güterverteilung im Bildungs- und Beschäftigungssystem, die dem Sinn des Leistungsprinzips folgt. Für das Bildungssystem bedeutet das, dass alle dieselben Chancen für den Erwerb von Bildungszertifikaten haben, da diese an die eigenen Leistungen gebunden sind. Eine meritokratische Gesellschaft zeichnet sich durch die Grundannahme von Chancengleichheit im Bildungssystem aus und somit wird die soziale Schichtung auf individuellen Leistungen aufgebaut. Um das zu gewährleisten, benötigt es drei Voraussetzungen: erstens darf es keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserwerb neben der individuellen Fähigkeit geben, zweitens muss der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung verstärkt werden, sprich Bildung soll als alleiniges Kriterium am Arbeitsmarkt gelten und drittens dürfen sich herkunftsbezogene Kriterien nicht auf Bildung auswirken. Festzuhalten ist, dass in unserer Gesellschaft keine dieser Voraussetzungen erfüllt wird (Becker, Hadjar 2009: 34-44).

„[...] die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und der darauf abgeleitete (scheinbar) freie Wettbewerb beim Bildungserwerb leisten einen wichtigen Beitrag für die Stabilität dieser sozial ungleichen Bildungschancen“ (Solga 2005: 21).

Die Grundidee der Meritokratie führt dazu, dass das Bildungssystem an sich als Rechtfertigung für die soziale Ungleichheit dient.

Da jeder Mensch selbst für seinen Erfolg verantwortlich ist und Unterschiede in der Ausstattung aufgrund verschiedener Leistungen entstehen können, wird die soziale Schichtung als Ergebnis von unterschiedlichen Selektions- und Belohnungsprozessen verstanden. Die Meritokratie besitzt klare Vorstellungen davon, welche Voraussetzungen für bestimmte Positionen benötigt werden, anders ausgedrückt wie man in die Gesellschaft inkludiert wird (Becker, Hadjar 2009: 36-39).

Aus der strukturfunktionalistischen Perspektive, die unter anderem von Davis und Moore vertreten wird, gehört soziale Ungleichheit zu gesellschaftlichen Phänomenen und hat in der modernen Gesellschaft eine funktionalistische Notwendigkeit.

Goldthorpe formuliert drei Prämissen für eine bildungsbasierte Meritokratie, deren Ziel es ist, Individuen zu motivieren ihre Leistung zu steigern und damit den gesellschaftlichen Fortschritt zu sichern. Die erste Prämisse lautet, dass Verantwortungspositionen aufgrund von Fähigkeiten verteilt werden sollen. Die zweite Bedingung beruht darauf, dass das Bildungssystem die natürliche Selektion von Talenten unterstützt und mit der dritten Prämisse bezeichnet er die Leistung als Rechtfertigung für die soziale Ungleichheit (Becker, Hadjar 2009: 38ff).

Die meritokratische Triade „Bildung-Beruf-Einkommen“ dient als Erklärungsmodell für die soziale Ungleichheit, wobei davon ausgegangen wird, dass Bildungsressourcen zum Abbau von Nachteilen dienen. Es gilt die Annahme, dass Bildung für alle Sozialschichten in gleichen Maßen zugänglich ist und sogenannte leistungsferne Kriterien, wie zum Beispiel soziale Herkunft, müssen durch Bildung ausgeglichen werden können.

Von Interesse ist die Wahrnehmung der meritokratischen Prinzipien seitens der Bevölkerung. Es kann festgehalten werden, dass Leistungs- und Erfolgsprinzipien einen sehr hohen Stellenwert in der Gesellschaft haben und soziale Ungleichheiten, die dadurch begründet sind, als legitim angesehen werden (Becker, Hadjar 2009: 42-49).

„Die meritokratische Formel ist lediglich eine normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung von Legitimation sozialer Ungleichheit“ (Solga 2005: 23).

## 2.4 Aspiration (-niveau)

Der Begriff Aspirationsniveau beziehungsweise Anspruchsniveau wurde von K. Lewin eingeführt und bezeichnet den „Schwierigkeitsgrad von Leistungen, den ein Individuum zu erfüllen versucht. Als soziologisch relevanter Begriff wird er auf mannigfaltige Zielsetzungen von Individuen, Gruppen, Organisationen und Bevölkerungsteilen bezogen: Lebensstandard, Konsumniveau, soziale Sicherung, politische Partizipation, Selbstverwirklichung, u.a.m.“ (Hillmann 2007: 31).

Die Aspiration beschränkt sich in ihrem Bestreben nicht nur auf persönliche Ziele, sondern bezieht auch soziokulturelle Einflüsse mit ein (Lewin 1944; Hillmann 2007: 31).

Der Begriff Bildungsaspiration wurde in den 1960er Jahren in die Bildungssoziologie übernommen und stammt aus der Sozialpsychologie. Dort wird unter Aspiration die „Ansprüche einer Person an sich selbst“ (Haller 1968: 484) verstanden. Haller unterscheidet weiter zwischen idealistischer und realistischer Bildungsaspiration. Wie bereits die Bezeichnung vermuten lässt, versteht man unter idealistischer Bildungsaspiration jene, die dem gewünschten Bildungsabschluss entspricht. Die realistische Bildungsaspiration bezieht sich hingegen auf den als realisierbar wahrgenommenen Bildungsabschluss, unter Berücksichtigung der tatsächlichen Leistungen und möglichen Hindernissen (Haller 1968: 484; Klein, Biedinger 2009: 7).

Nach der theoretischen Argumentation von Ogbu (1987), bestehen klare Unterschiede in der Bildungsaspiration zwischen freiwilligen und unfreiwilligen MigrantInnen. Wobei die der freiwilligen MigrantInnen stark durch Optimismus in der Aufwärtsmobilität geprägt sind (Becker 2010: 7).

## 2.5 Migration

Der Begriff Migration beziehungsweise Wanderung beschreibt eine dauerhafte Veränderung des sozialen Lebensraums, welche Beziehungs- und Strukturveränderungen mit sich bringen und durch drei Aspekte bestimmt werden können. Der räumliche Aspekt unterscheidet zwischen Binnenwanderung und internationaler Wanderung, wobei sich ersteres auf den Wechsel vom Land in die Stadt bezieht. Der zeitliche Aspekt unterscheidet zwischen temporärer und permanenter Wanderung und der dritte bezieht sich auf die

Wanderungsursache und unterscheidet zwischen freiwilliger, wie unter anderem wirtschaftliche Gründe, und unfreiwilliger Wanderung, die zum Beispiel durch politische Ursachen notwendig wird (Treibel 2003: 19ff).

„Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen. So verstandene Migration setzt erwerbs-, familienbedingte, politische oder biographisch bedingte Wanderungsmotive und einen relativ dauerhaften Aufenthalt in der neuen Region oder Gesellschaft voraus“ (Treibel 2003: 21).

Diese Arbeit bezieht sich auf die Migration von ArbeitsmigrantInnen aus der Türkei. Daher beschränkt sich die Auseinandersetzung und Definition des Begriffs Migration auf relevante Punkte für deren Arbeitsmigration.

Die Bezeichnung „GastarbeiterIn“ wird heute eher problematisch gesehen und wird durch die Bezeichnung ArbeitsmigrantInnen, sprich MigrantInnen der ersten Generation, die aufgrund von Arbeitsmigration eingewandert sind, ersetzt. Die ursprüngliche Benennung verweist auf die Begrenztheit des Aufenthaltes, der ursprünglich vorgesehen war, sich aber in eine andere Richtung entwickelte.

Wesentlich für diese Arbeit ist die Differenzierung der ersten und zweiten Migrationsgeneration. Die erste Migrationsgeneration bezeichnet Personen, die selbst eine Wanderung mitgemacht haben und einen Ort, in dem sie den Großteil ihres Lebens verbrachten, verlassen haben. Die zweite Migrationsgeneration bezieht sich auf Personen, die entweder noch sehr jung waren bei der Emigration beziehungsweise erst am neuen Lebensmittelpunkt zur Welt kamen. Von Bedeutung für den Begriff der zweiten Migrationsgeneration ist in dieser Arbeit die absolvierte Bildung, die größtenteils in Österreich durchlaufen werden musste.

Genauere Ausführungen zum Thema Migration und den für diese Arbeit relevanten Fokus auf Vorarlberg folgen in Kapitel 3.

## 2.6 Österreichisches Schulsystem

In Österreich beginnt die Schulpflicht mit dem sechsten Lebensjahr und dauert neun Jahre. Die Schulpflicht betrifft alle Kinder, die sich für längere Dauer in Österreich aufhalten und ist unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft. Die ersten vier Jahre werden in der Primarstufe beziehungsweise in der Volksschule absolviert. Die 5. bis 8. Schulstufe finden in der Sekundarstufe 1 statt und können entweder in der Hauptschule, der neuen Mittelschule oder einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) absolviert werden. Bei besonderem Förderbedarf gibt es die Möglichkeit des Besuches der Sonderschule. In ihr kann entweder die gesamte Schulpflicht oder Teile daraus absolviert werden. Ihr Zweck, genauso wie der der anderen Schulformen, liegt in der Vermittlung einer Allgemeinbildung, die als Vorbereitung für weiterführende Schulen oder die weiterführende berufliche Ausbildung dient. Vorbereitend für eine anschließende Lehrausbildung kann die 9. Schulstufe in einem polytechnischen Lehrgang abgeschlossen werden. Als weitere Möglichkeit stehen nach der 8. Schulstufe die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), die zwischen drei und vier Jahre dauern, die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) oder die berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die zwischen vier bis fünf Jahre dauern und mit der Reifeprüfung (Matura) abschließen, zur Auswahl. Die Voraussetzung für die Aufnahme in eine weiterführende Schule oder eine Lehrstelle ist der positive Abschluss der 8. beziehungsweise 9. Schulstufe. AbsolventInnen der Hauptschule müssen für die Aufnahme in weiterführende Schulen ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht haben oder eine Aufnahmeprüfung ablegen. Für die Aufnahme an berufsbildenden höheren Schulen mit speziellen Schwerpunkten sind zusätzliche Eignungsprüfungen abzulegen.

Die bestandene Reifeprüfung dient als Berechtigung zu einem Studium, welches entweder an einer Universität oder Fachhochschule absolviert werden kann. Der Zugang zu einem Studium ist auch über eine Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung möglich (bmukk 2011).

## 2.7 Deutsches Schulsystem

In Deutschland beginnt die Schulpflicht, gleich wie in Österreich, mit dem sechsten Lebensjahr. Anschließend besucht das Kind die Primarstufe beziehungsweise die Grundschule. Danach kann zwischen vier unterschiedlichen Schulformen ausgewählt werden. Es gibt das Gymnasium (AHS), die Gesamtschule, die Realschule und die Hauptschule. Die Hauptschule dient als Vorbereitung für die berufliche Weiterbildung. In den meisten Bundesländern bietet sie ein freiwilliges 10. Jahr an, welches als Orientierungshilfe für den weiteren Bildungsweg angedacht ist. Die Realschule geht bis zur 10. Schulstufe und bietet die Möglichkeit in ein sogenanntes Fachgymnasium oder die Fachoberschule zu wechseln, die berufsbildend sind. Die Gesamtschule vereint die unterschiedlichen Schulformen und ermöglicht damit eine spätere Entscheidung für den weiteren Bildungsweg. Das Gymnasium schließt mit dem Abitur (Matura) ab und ermöglicht auf diese Weise den Zugang zur Universität oder einem Studium an einer Fachhochschule.

Ein bedeutender Unterschied für die Bildungsforschung liegt in der sogenannten Lehrerempfehlung. Die Lehrerempfehlung ist die Einschätzung der GrundschullehrerInnen über die schulische Kompetenz der SchülerInnen und ihren zu erwartenden zukünftigen Leistungen. In manchen Bundesländern Deutschlands dient die Lehrerempfehlung als Orientierungshilfe für die Eltern, in anderen ist sie verpflichtend. Das bedeutet, dass die Einschätzung der Lehrperson den weiteren Bildungsweg stark beeinflusst. Falls die Meinung der Eltern nicht mit der Empfehlung übereinstimmt, müssen die SchülerInnen an einem Probeunterricht teilnehmen und einen Leistungsnachweis erbringen, der ihre Schulreife für die gewünschte Schulform belegt. Eine ausführlichere Betrachtung der Lehrerempfehlung bietet die Untersuchung von Maaz und Nagy 2009 (bmbf 2011).

### 3. Migration in Österreich/ Vorarlberg

Österreich kann sowohl als Auswanderungsland, Transitstation aber auch als Einwanderungsland betrachtet werden. In seiner Geschichte hat das Land schon unterschiedliche Formen des Umgangs mit ImmigrantInnen durchlebt. So gab es neben wirtschaftlich-motivierter Anwerbung auch Begrenzungen bis hin zum Abbau (Bauböck, Perchinig 2003: 1). In dieser Arbeit wird die Zeit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte kurz beschrieben, da ihre Nachkommen die Zielgruppe dieser Untersuchung sind.

Durch „anhaltendes hohes Wirtschaftswachstum, Schrumpfen der industriellen Arbeitskraftreserven unter der Landbevölkerung, Stagnieren oder Sinken der Frauenerwerbsbeteiligung aufgrund hoher Geburtenziffern und sozialer Geschlechterbarrieren und schließlich einer verlängerten Bildungsphase“ (Bauböck, Perchinig 2003: 6) wurde die Nachfrage nach ausländischen Arbeitskräften in Österreich immer größer. Im Jahr 1961 erfolgte die benötigte Einigung zwischen den Unternehmern und den Gewerkschaften. Im Zuge dessen wurde 1964 und 1966 ein Anwerbeabkommen mit der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien möglich. Ende der 1960er Jahre kam es dann zu einer starken Zunahme der AusländerInnenbeschäftigung, sodass bereits 1973 ein Anwerbestopp durchgeführt wurde. Die ursprüngliche Funktion der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte, dass hauptsächlich ungelernete ArbeiterInnen auf eine begrenzte Zeit nach Österreich kommen um Geld zu verdienen und dann wieder zurück in ihre Heimat gehen, konnte kaum in die Realität umgesetzt werden. Vielmehr traf es zu, dass einmal angelernte ArbeiterInnen von den Unternehmen bevorzugt wurden und sie ihren Aufenthalt verlängerten, da sie ihr ursprüngliches Sparziel noch nicht erreicht hatten. Durch die Verlängerung des Arbeitsverhältnisses wurde der Familiennachzug vermehrt, welcher von der Wirtschaft begrüßt wurde, da zunehmend auch weibliche Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt gesucht wurden.

Anzumerken ist, dass obwohl die ursprüngliche Idee der Rotation der angeworbenen ArbeiterInnen nicht wirklich zustande gekommen ist, die österreichische Politik und die Rechtslage an dieser festhielten. In Folge daraus kam es zu einer „ethnischen Segmentierung des einheimischen Arbeitsmarktes und extremer Abhängigkeit der Ausländer von ihren Arbeitgebern“ (Bauböck, Perchinig 2003: 7-9).

Vom sogenannten Rückkehrmythos wurde bereits in den 1990er Jahren gesprochen. Damit wird das Phänomen bezeichnet, dass die ursprüngliche Remigration ins Heimatland wegen

unterschiedlicher Gründe verhinderte. Es konnte jedoch öfters eine zirkuläre Mobilität festgehalten werden, das heißt, dass meist Personen der ersten Migrationsgeneration zwischen beiden Ländern pendeln. Gründe für die Abwendung der Remigration waren der Aufbau einer neuen Heimat in Österreich, außerdem würde sich der Kontakt zu den Kindern reduzieren und sie lernten die medizinische und finanzielle Unterstützung in der Pension zu schätzen.

Allgemein konnte in den letzten Jahrzehnten eine Veränderung in der ökonomischen und sozialen Beziehung zum Herkunftsland Türkei festgestellt werden. Wurden ursprünglich Familienmitglieder finanziell unterstützt, kam es immer häufiger zu finanziellen Investitionen in Immobilien und soziale Projekte in der Türkei. Außerdem beziehen sich finanzielle Unterstützungen meist auf die Kernfamilie, die sich zum Großteil auch in Österreich aufhält und Unterstützungsleistungen daher hier stattfinden. Neben Verwandtschafts- und Bekanntenbesuchen wird immer häufiger Erholungsurlaub in der Türkei gemacht.

Ferner kommt es in den letzten Jahren weniger oft zu Heiratsmigration, da die unterschiedliche Sozialisation immer häufiger als unüberwindbare Hürde in einer Partnerschaft angesehen wird. Es ist allerdings immer noch erkennbar, dass eine Heirat innerhalb der türkischen Gemeinschaft bevorzugt wird. Dies wird durch kulturelle und religiöse Ansichten begründet (Six-Hohenbalken, Maria 2007: 206-209).

### Vorarlberg als Einwanderungsland

Wie in ganz Österreich kam es auch in Vorarlberg durch den industriellen Aufschwung zu einer starken Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte. Vorarlberg ist seit den 1970er Jahren das Bundesland mit dem schnellsten und größten Zuwachs an ausländischen Arbeitskräften. So lag der AusländerInnenanteil bereits 1971 bei 9,2%. Zu diesem Zeitpunkt hatte Wien das erste Mal einen annähernd gleich hohen Anteil an AusländerInnen und auch in den anderen Bundesländern ereignete sich ein Großteil der Zuwanderung erst später. In Österreich, sowie in Vorarlberg, erfolgte zuerst die Zuwanderung aus dem ehemaligen Jugoslawien und Arbeitskräfte aus der Türkei folgten etwas später. Sie zählen aber seit den 1980er Jahren zu der größten Gruppe der zugewanderten AusländerInnen in Vorarlberg. Eine verstärkte Einbürgerung ist seit den 1990er Jahren erkennbar. Aus diesem Grund sind die statistischen Erhebungen des

AusländerInnenanteils nicht mehr repräsentativ für die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund (Burtscher 2009: 41ff).

Vorarlberg hat mit 13%, nach Wien mit 20%, den zweithöchsten AusländerInnenanteil in Österreich und liegt damit deutlich über dem österreichischen Durchschnitt von 10,4%. Da die AusländerInnenzahlen mittels Staatsbürgerschaft erfasst werden, ist keine genaue Einschätzung der Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund möglich. Jedoch kristallisiert sich anhand der Miteinbeziehung anderer Faktoren wie Umgangssprache und Geburtsort ein etwas genaueres Bild heraus. So wurde unter Bezugnahme auf die Hochrechnung der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung für das Quartal 2009 der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund für Vorarlberg auf 21% geschätzt (Burtscher 2010: 2-4). Zusätzlich ist die Zahl der Kinder mit nichtdeutscher Umgangssprache in der Pflichtschule ein wichtiger Indikator für die Größe des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund. So wurden im Schuljahr 2008/2009 22,6% der Kinder in Vorarlbergs Pflichtschulen einer Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund zugeteilt. „Somit verfügt zumindest jede/r 5. VolksschülerIn in Vorarlberg über einen Migrationshintergrund“ (Burtscher 2010: 5).

Im Jahr 2005 gingen 65,9% der Einbürgerungen an türkische StaatsbürgerInnen. Seither gleicht sich die Anzahl der Einbürgerungen mit den Angehörigen des ehemaligen Jugoslawien mehr und mehr an. Unterscheidet man die Vorarlberger Bevölkerung nach ihrem Glaubensbekenntnis gibt es 73,6% KatholikInnen, 8,4% MuslimInnen und die drittgrößte Gruppe sind mit 6% Personen ohne Bekenntnis (Burtscher 2010: 9-11).

Die Bedeutung von Religion darf bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Migration nicht außer Acht gelassen werden, da Religion einen wichtigen Einfluss auf Integrationsprozesse haben kann (Polak 2011: 279).



#### 4. Theoretischer Hintergrund

Theoretische Grundlagen zum Thema Bildung, Bildungsaspiration und Bildungsungleichheit stammen hauptsächlich aus der Bildungssoziologie. Diese versucht mit ihren theoretischen Modellen Ursachen von Ungleichheiten in Bildungschancen aufzudecken, beziehungsweise Bildungsentscheidungsfindungen zu ergründen. Zu den zentralen Theorien, die sich mit dem Thema Bildung auseinandersetzen, gehören Handlungstheorien.

Laut Grundidee der Handlungstheorie können gesellschaftliche Phänomene durch das Handeln von Individuen erklärt werden. Das Individuum richtet sich nach einem bestimmten Zweck, der auf die Befriedigung individueller Bedürfnisse gerichtet ist.

Der Prozess der Entscheidung wird als Ergebnis der Anpassung eines zielorientierten Akteurs verstanden. Dieser vergleicht durch eine Kosten-Nutzen-Abwägung unterschiedliche Möglichkeiten, um die befriedigendste Lösung zu finden (Becker 2009: 22). Auf Bildungsentscheidungen bezogen würde das heißen, dass zuerst die Kosten und der Nutzen, die mit einem bestimmten Bildungsweg verbunden werden können, abgewogen werden und auf Grund ihrer Einschätzung dann eine Bildungsentscheidung getroffen wird. Durch die Annahme, dass die Individuen den Grund ihres Verhaltens und dadurch gleichzeitig auch den Grund für ihr soziales Handeln in sich selbst darstellen, können soziale Phänomene nur durch die Betrachtung von Individuen erklärt werden (Vogd 2004: 1).

Zu den Handlungstheorien kann auch der Rational-Choice-Ansatz gezählt werden. Dieser sucht Erklärungen für den Zusammenhang von der Mikro-Makro-Mikro Ebene (Becker 2009: 22).

„Der Prozess der individuellen Entscheidungen – etwa über die eigene Ausbildung – ist ein Resultat der Anpassung zielorientierter Akteure an äußeren situativen, von Akteuren subjektiv perzipierten und bewerteten Restriktionen (z.B. eingeschränkte Mittel, ungünstige Situationen, fehlende Opportunitäten). Die Präferenzen werden mit diesen Einschränkungen konfrontiert und die bestmögliche Alternative wird nach einer Kosten-Nutzen-Abwägung unterschiedlicher Alternativen identifiziert“ (Becker 2009: 22).

Esser (1993) betrachtet soziales Handeln als zielorientiert und zweckrational, da sich die AkteurInnen aus einem Set möglicher Alternativen unter der Berücksichtigung von Präferenzen, Nutzen, subjektiver Erfolgserwartung und erwarteten Kosten, die ihm bestmögliche Alternative aussuchen können (Becker 2009: 23).

Eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen einer objektiven Situation und dem subjektiven Sinn formuliert Lindenberg (1989). Ausgegangen wird von der Betrachtung diverser Handlungsalternativen nach unterschiedlichen, gesellschaftlich definierten Zielen. Mit Investitionen in zum Beispiel Bildung wird versucht diese zu erreichen.

„Bildung dient als sekundäres Zwischengut, um ein primäres Zwischengut zu erreichen, nämlich sozialen Status“ (Becker 2009: 24).

Diese Zweckrationalität ist sehr deutlich in der elterlichen Bildungsaspiration zu erkennen. Bildung wird seitens der Eltern als Zweck für den Stuserhalt wahrgenommen (Becker 2009: 24).

„Ausgehend davon, dass Bildung einen gesellschaftlichen Charakter impliziert, und alles, was mit Bildung zu tun hat, sozial konstituiert, konstruiert und definiert ist, schließt die vorliegende Definition von Bildungssoziologie eine akteurs- und prozessorientierte Analyse von Bildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ein, in der neben gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen und der Institutionen des Bildungswesens auch die wechselseitigen Beziehungen von Bildungssystemen und gesellschaftlichen Ordnungen sowie Einflüssen des Bildungssystems und anderer Einheiten (wie etwa Familie, Firmen, Verbände, Parteien, etc.) auf individuelle Bildungsprozesse systematisch untersucht werden“ (Becker 2009: 10).

#### 4.1 Boudons Entscheidungsmodell

Ein wichtiger Vertreter des Rational-Choice-Ansatz ist Raymond Boudon. Er hat bereits in den 1970er Jahren ein theoretisches Modell erstellt. Dieses setzt sich mit Bildungsentscheidungen auseinander und wird bis heute als grundlegend in der Bildungsforschung angesehen. In seinem Werk „Education, Opportunity and Social Inequality. Chancing Prospects in Western Society“, welches 1974 veröffentlicht wurde, versucht Boudon die Ursachen für „inequality in educational opportunities (IEO) and inequality in social opportunities (ISO)“ zu ergründen.

Boudon erstellte ein theoretisches Modell, in dem er den Versuch startet die Ursachen für IEO und ISO herauszuarbeiten, um diese dann in Folge mit Ergebnissen aus der Forschung in Verbindung zu bringen respektive versucht er mit Daten aus der Empirie seine theoretischen Aussagen zu untermauern. Obwohl sein Modell rein theoretisch ist und in seiner Ursprungsform nicht empirisch überprüft werden kann, fließt es bis heute in die

empirische Forschung mit ein. Das Modell versucht ein Konzept darzustellen, in welchem Nutzen, Kosten und Brauchbarkeit gleichermaßen miteinbezogen werden und darauf abzielt, dass Ergebnisse formuliert werden können, die sich mit empirischen Daten vergleichen lassen (Boudon 1974: 31f).

In seinem Buch widmet er sich zuerst der Entstehung von IEO, um die daraus folgenden Ergebnisse mit einer Analyse von ISO in Verbindung zu bringen und klären zu können wie sie sich gegenseitig bedingen.

Boudon erstellt in seiner Arbeit ein theoretisches Modell einer idealen Gesellschaft. Dieses Modell verbindet er mit Ergebnissen aus der empirischen Forschung um mit Hilfe von neuen statistischen Aufstellungen eine gezieltere Erklärung für Bildungsungleichheiten zu erhalten. Die empirischen Daten, auf die sich Boudon stützt, stammen hauptsächlich aus Erhebungen der Schulbuchführung und auf diese Weise versucht er Aussagen über die Beteiligung, den sozialen Hintergrund etc. zu machen.

#### 4.1.1 Ergebnisse der Schulbuchführung

Durch den Vergleich der Daten konnte Boudon festhalten, dass die meisten westlichen Industriegesellschaften durch einen gleichbleibenden Abfall der IEO betroffen sind. Zudem wurde herausgearbeitet, dass das Verhältnis zwischen Arbeiterkindern und Kindern aus der höheren Bildungsschicht auf dem Level der Sekundarstufe 1 noch recht ausgeglichen ist. Der Anteil an Arbeiterkindern ist dort sogar stärker gegeben. Wird hingegen das Universitätsniveau betrachtet, sind die Arbeiterkinder weniger stark vertreten als Kinder aus der höheren Bildungsschicht (Boudon 1974: 53).

Ferner ließ sich aus der Buchführung ein mehr oder weniger regelmäßiger Anstieg der Beteiligung aller Sozialschichten in allen Schulstufen beobachten. Boudon stellt eine Veränderung der Mittleren Reife fest. War diese bislang ein Wendepunkt im Bildungsverlauf, bei welchem man sich entscheiden musste, ob es zu einem weiteren Schulbesuch kommt oder nicht, ist sie mittlerweile durch den Anstieg des allgemeinen Bildungsniveaus einfach nur ein Schritt in Richtung Abschluss.

Generell konnte in den meisten Ländern ein rasanter Anstieg der Anteilnahme an höheren Bildungsstufen festgestellt werden. Außerdem steigt die Wahrscheinlichkeit auf einen positiven Abschluss im Laufe der Zeit, beziehungsweise mit steigender Schulstufe an.

Besonders stark ausgeprägt ist die IEO an den Universitäten. Hier sind die unteren Bildungsschichten deutlich unterrepräsentiert. Hingegen gibt es in der Sekundarstufe 1 kaum Unterschiede zwischen den Bildungsschichten, es kann höchstens zu einer Überpräsenz der unteren Bildungsschichten kommen (Boudon 1974: 59-62).

Wie bereits erwähnt wurde, ist eine empirische Überprüfung des gesamten Modells nicht möglich. Daher versucht Boudon in seinem Modell die Hauptaussagen bestehender Erhebungen mit seinem theoretischen Modell in Verbindung zu bringen. Diese Kombination erzeugt Einflussgrößen, die empirisch nicht untersuchbar sind. Deswegen entscheidet er sich für bestimmte Punkte, die er nach soziologischer Relevanz aussucht, um einen Idealtyp von Gesellschaft zu untersuchen (Boudon 1974: 68f).

#### 4.1.2 Theoretische Grundannahmen

Diese ideale Gesellschaft ist eine moderne Industriegesellschaft mit meritokratischen Merkmalen und ist durch ein hohes Vorkommen von IEO gekennzeichnet. In ihr werden drei unterschiedliche Sozialschichten dargestellt, eine hohe, eine mittlere und eine niedrige Sozialschicht. Zusätzlich unterscheidet Boudon zwischen drei Bildungsniveaus, die sich durch den höchst erreichten Abschluss bestimmen lassen. Es gibt die hohe Bildungsschicht mit Hochschulniveau, die mittlere Bildungsschicht mit dem Niveau der Reifeprüfung und die niedrige Bildungsschicht, die alle Bildungsabschlüsse ohne Reifeprüfung mit einschließt (Boudon 1974: 7).

Für Boudon sind sowohl die sozialen als auch die schulischen Strukturen gegeben und werden von außen bestimmt. Dies trifft aber nicht ganz zu. Zwar ist es richtig, dass die soziale Struktur von außen bestimmt wird, aber auch wenn eine Person die nötige Motivation und den bestmöglichen Abschluss vorweisen kann, heißt das nicht, dass die Person eine passende Anstellung finden wird. Denn nur weil die notwendigen Voraussetzungen gegeben sind, kann dies keine neue Anstellung schaffen. Hingegen ist die schulische Struktur, die formell auch vorgegeben ist, etwas flexibler. Mit den notwendigen Voraussetzungen dafür steht den SchülerInnen mit der momentanen Gesetzeslage nichts im Wege die gewünschte Ausbildung zu machen (Boudon 1974: 21).

Eine weitere Grundannahme des theoretischen Modells sind Werte, die nicht als subjektiv betrachtet werden. Genauer betrachtet heißt dies, dass wenn SchülerInnen beim Abschluss

der Sekundarstufe 1 schlecht abschneiden, auch ihre weitere Schulkarriere eher schlecht absolviert wird.

Boudon betrachtet das Schulsystem als Sequenz mehrerer Entscheidungspunkte und im Schulverlauf gibt es mehrere Möglichkeiten im Bildungssystem zu bleiben oder aufzuhören. Diese Entscheidungen sind an den sozialen Hintergrund und andere Faktoren geknüpft. Mit der Dauer des Schulbesuchs steigt auch die Wahrscheinlichkeit eine höhere Schulstufe zu absolvieren.

Damit das theoretische Modell funktionieren kann, geht Boudon von einer gleichbleibenden Geburtenrate sowie einer konstanten Anzahl der Abschlüsse aus. Er vereinfacht das Modell indem die Kennwerte, welche die Entscheidungsreichweite kennzeichnen, bei allen Entscheidungspunkten gleich groß sind. In der theoretischen Annahme besteht keine Möglichkeit wieder in das System einzusteigen, wenn es einmal verlassen wurde. In der Realität ist das nicht der Fall, jedoch wird ein Wiedereinstieg nur sehr selten genutzt (Boudon 1974: 70-77).

Ein zentraler Aspekt von Boudons theoretischem Modell ist das Phänomen der primären Herkunftseffekte. Damit beschreibt er Unterschiede, die durch die Stratifikation der Gesellschaft erzeugt werden und die Menschen, die in ihr leben, beeinflussen. Durch die Schichtung einer Gesellschaft kommt es zu unterschiedlich sozialen Positionen, deren kultureller Hintergrund unterschiedlich gut ausgestattet ist. Daraus lässt sich schließen, dass mit einer niedrigen Sozialposition ein eher schwach ausgestatteter kultureller Hintergrund miteinhergeht und folglich eine schwächere Schulleistung daraus resultieren kann.

Im Verlauf der Bildung müssen immer wieder Entscheidungen getroffen werden und diese werden durch die soziale Herkunft der Familie geprägt. Besonders die Rolle der Familie in der Entscheidungsfindung hat einen starken Einfluss auf Bildungsentscheidungen. So steigt die Wahrscheinlichkeit im Schulsystem zu verbleiben mit der Höhe des familiären Status an (Boudon 1974: 29).

Eine weiterführende Bildung ist meist auch mit Kosten verbunden, daher hängt die Teilnahme an weiterführender Bildung vom familiären Status ab.

Der Nutzen einer weiterführenden Bildung ist umso größer, desto geringer die Kosten und je höher die Brauchbarkeit der Ausbildung ist. Dadurch steigen die Chancen sich für ein höheres Bildungsniveau zu entscheiden mit der Höhe des sozialen Hintergrundes der Familie an. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass zwei SchülerInnen sich am selben

Punkt ihrer schulischen Leistung befinden und nicht von primären Effekten beeinflusst werden, werden sie doch von ihren Familien beeinflusst und differenzieren sich daher in ihrer Entscheidung (Boudon 1974: 30). Diese Einflusswerte durch die Familie und deren soziale Herkunft nennt Boudon sekundäre Herkunftseffekte. Sie sind ein weiterer zentraler Aspekt in seinem Modell und werden von ihm als Messwert der Entscheidungsfelder beschrieben.

Durch die Differenzierung von primären und sekundären Herkunftseffekten ist es anhand des Modells möglich, die Auswirkungen dieser beider Effekte aufeinander einzuschätzen. So konnte Boudon feststellen, dass auch wenn die Wirkung der kulturellen Ungleichheiten ausgeschaltet werden würde, die Disparität trotz allem bestehen bleibt (Boudon 1974: 83f).

Wenn daher vom vereinfachten und rein theoretischen Modell ausgegangen wird, kann gesagt werden, dass die sekundären Effekte eine weitaus wichtigere Rolle auf die Entstehung der IEO haben als die primären Effekte.

Die höhere Anzahl an Studierenden der oberen Schicht ist daher weniger durch die kulturellen als durch die Unterschiede im sozialen Hintergrund zu erklären. Nach Boudon reduzieren sich die primären Effekte im Schulverlauf und im Gegensatz dazu verstärken sich die sekundären Effekte.

Daraus schließt Boudon, dass auch wenn kulturelle Unterschiede herabgesetzt werden könnten, die IEO Werte weiterhin hoch bleiben würden (Boudon 1974: 82-86).

#### 4.1.3 Ergebnisse der Analyse

Kulturelle Disparitäten sind seit den 1960er Jahren ein wichtiges Thema in der Bildungsforschung und begründen die Annahme, dass kulturelle Ungleichheiten ein wichtiger Grund für IEO sind. Das Modell hingegen versucht kulturelle Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten klar zu trennen, indem Boudon die primären und sekundären Effekte einführt (Boduon 1974: 81f).

Die Ergebnisse von Boudons Modell lassen sich wie folgt zusammenfassen. Der Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Mobilität ist sehr gering, auch wichtige Veränderungen in Technik, Wirtschaft und Bildung führen nur zu geringen Veränderungen der Struktur der Mobilität. Die Ausprägung in „Ungleichheiten von Möglichkeiten/inequality in opportunity“ ist bei weitem am größten und sehr standhaft.

Boudon modifiziert die Grundidee der Wertetheorie etwas um, indem er davon ausgeht, dass den einzelnen Schichten unterschiedliche Wertesysteme zugeschrieben werden können, zieht es jedoch vor nicht von Wertesystemen zu sprechen, sondern von Entscheidungsfeldern, denn diese können besser als Funktion sozialer Positionen verstanden werden.

Zudem hält Boudon fest, dass das Verlangen nach mehr Bildung in den unteren Schichten stärker ausgeprägt ist und verstärkt angestrebt wird. Dadurch werden die Erwartungen, die an bestimmte Bildungsniveaus geknüpft sind, schwächer und es folgt ein noch stärkerer Antrieb nach Bildung zu streben (Boudon 1974: 196ff).

Obwohl Boudons Modell aus den 1970er Jahren stammt, nimmt es bis in die heutige Bildungsforschung Einfluss und dient für viele Untersuchungen als Grundlage. So auch für die Arbeiten von Robert Erikson und Jan O. Jonsson die Boudons Modell modifizieren, in dem sie Annahmen der Kulturtheorie von Bourdieu mit einfließen lassen, um eine zeitgemäße Analyse der Daten zu schaffen.

## 4.2 Erikson und Jonsson

Die schwedische Regierung erteilte 1991 den Auftrag zu einer Untersuchung, die durchleuchten sollte, wie sich die soziale Herkunft auf die Bildung auswirkt und wie sich die soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung seit dem zweiten Weltkrieg verändert hat. Das Buch „Can education be equalized? The swedish case in comparative Perspective“, herausgegeben 1996 von Robert Erikson und Jan O. Jonsson, ist ein Teil dieser Untersuchung.

Von besonderer Relevanz für diese Arbeit ist das einleitende Kapitel, in welchem Erikson und Jonsson eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse ihrer Untersuchungen machen und relevante Faktoren für soziale Ungleichheit und Bildungsbeteiligung diskutieren.

Schweden wird in der Bildungsforschung gerne als Sonderfall betrachtet. Auf Grund seiner vielen Schulreformen seit den 1950er Jahren, mit dem Ziel die Reduzierung der sozialen Ungleichheit zu schaffen, gehört Schweden bildungspolitisch mittlerweile zu einem der egalitärsten Länder Europas.

Eine der bedeutendsten Reformen für das schwedische Bildungssystem war die Angleichung an das amerikanische Schulsystem. Schweden bewegte sich von einem Schulsystem mit frühen Entscheidungen, parallelen Schulformen und kleinem tertiären Schulbereich, welches auch als europäisches Schulsystem bezeichnet werden kann, hin zu einem amerikanischen Schulsystem, in dem die Grundschule nicht selektiv ist und es niveaugemischte Klassen gibt. Das Besondere am schwedischen Schulsystem ist nun der Fokus auf die berufliche Ausbildung. Diese Reformen ermöglichten eine hohe soziale Mobilität in Schweden und einen geringen Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildung. Gerade deshalb mag es so interessant sein, dass die Ähnlichkeit im Mechanismus für soziale Ungleichheit zu anderen Ländern so groß ist. Erikson und Jonsson schließen daraus, dass der Mechanismus, der für ungleiche Chancen verantwortlich ist, sehr resistent gegenüber Veränderungen ist (Erikson, Jonsson 1996: 2f).

Die Autoren beziehen sich auf eine Kosten-Nutzen-Abschätzung der Individuen, bei denen sie die offenen Möglichkeiten des weiteren Bildungsverlaufes abwägen. Grobe Einschätzungen der zukünftigen Aussichten bezüglich Einkommen, Arbeitsbedingungen, etc. für einzelne Berufssparten beeinflussen die Entscheidungen.

Nach ihrer Berechnung ergibt sich der Nutzen dadurch, dass die erreichte Leistung mit der Wahrscheinlichkeit auf Erfolg multipliziert wird und von diesem Ergebnis die anfallenden Kosten abgezogen werden. Auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt wird miteinbezogen. Die wirtschaftliche Situation hat zwar einen wichtigen Einfluss auf den Arbeitsmarkt, aber der Nutzen wird vielmehr durch eine psychologische Kategorie bestimmt. Daraus lässt sich natürlich keine exakte Berechnung erstellen, aber es hilft bei der Abwägung, wie die möglichen Alternativen eingeschätzt werden können (Erikson, Jonsson 1996: 14f).

Das Spezielle bei diesem Modell ist der Ausgangspunkt von einer realen und einer wahrgenommenen Einschätzung von Leistung, Erfolg und Kosten. Erikson und Jonsson vertreten die Meinung, dass Entscheidungen von äußeren unkontrollierbaren Faktoren beeinflusst werden, welche eine verschwommene Wahrnehmung einer realen Situation hervorbringen.

Ihre Erklärung für schichtspezifische Unterschiede im Bildungsverlauf begründen sie mit familiären Ressourcen und sozialen Beziehungen, die die Wahrnehmung beeinflussen. Dabei unterscheiden sie drei Einflussgruppen: die Ressourcen in der familiären Herkunft, die institutionelle Struktur des Schulsystems und die Motivation für die schulische Fortsetzung.

Erikson und Jonsson gehen von Schichtunterschieden bei der Ressourcenverfügbarkeit aus. Besonders ausschlaggebend sind hierfür die wirtschaftlichen Ressourcen, da sie die grundlegendste Voraussetzung für die Kosten der Ausbildung sind. Die Bildungsungleichheit wäre bei einer ausgeglichenen wirtschaftlichen Sicherheit zwischen den unterschiedlichen familiären Hintergründen geringer. Ihre Hypothese geht von zwei unabhängigen Mechanismen aus, einerseits der Distanz zwischen sozialen Schichten bezüglich wirtschaftlicher Ressourcen und andererseits der Fluktuation des elterlichen Einkommens, welches die finanzielle Unterstützung beeinflusst.

Die wirtschaftlichen Ressourcen können jedoch nicht so bedeutend sein, da gerade in Schweden die Kosten für die Bildung sehr gering sind und daher frühe Bildungsentscheidungen nicht von diesen abhängig sind.

Die elterliche Position und ihre Bildung haben hingegen einen großen Einfluss auf Bildungsentscheidungen. Beide Faktoren sind sehr stark und unabhängig und können eine wichtige Rolle besonders für die frühen Bildungsentscheidungen darstellen (Erikson, Jonsson 1996: 17-21).

#### 4.2.1 Familiärer Hintergrund

Bei der Betrachtung der Kultur- und Bildungsressourcen sagen ihre Daten aus, dass höhere Bildungsschichten mehr Nutzen aus höherer Bildung erlangen. Diese Aussage begründen sie durch einen größeren Verbrauchswert der Bildung, denn besonders der Besitz von gut ausgebildeter Linguistik und kulturellen Kompetenzen, die durch die Sozialisation übermittelt werden, sind für den Erfolg in der Schule wichtig. Obwohl die Autoren Boudons Modell als Grundstein ihrer Untersuchung verwenden, verweisen sie bei dieser Interpretation der Daten auf Bourdieus Theorie des kulturellen Kapitals.

Sehr beeinflussend kann das bestehende Wissen des Umfeldes über das Schulsystem sein, da dieses bei Entscheidungspunkten von Nutzen sein kann. Am einfachsten ist das kulturelle Kapital an der Bildung der Eltern zu messen. Zusätzlich ist es Eltern mit höherem Bildungsniveau möglich, ihren Kindern eine angemessenere Unterstützung bei Lernprozessen zu ermöglichen. Die elterliche Bildung sowie der kulturelle Hintergrund sind somit wesentliche kulturelle und bildungsabhängige Ressourcen und stellen eine tragende Rolle für die schulische Leistung dar.

Genauso wie Bourdieu sind auch Erikson und Jonsson der Meinung, dass eine Weitergabe des kulturellen Kapitals sehr wichtig ist für die soziale Reproduktion (Erikson, Jonsson 1996: 22-25).

Unterschiedlichste Daten belegen den Einfluss sozialer Ressourcen auf die schulische Laufbahn. Es ist leichter an notwendige Informationen über Schulsysteme und außerschulische Unterstützung zu gelangen, wenn das kulturelle Kapital gut ausgestattet ist. Soziale Beziehungen können den Nutzen von bestimmten Bildungsalternativen steigern, in dem das Aspirationslevel an das von Freunden angepasst wird. Erikson und Jonsson beziehen sich in diesem Punkt auf Coleman, der davon ausgeht, dass kulturelles Kapital zu vorbestimmten Verhalten führt. In diesem Fall wäre die Anteilnahme an höhere Bildung als soziale Norm zu betrachten.

Die Weitergabe von Interessen beeinflusst die Entscheidung für bestimmte Bildungsformen. Der soziale Kontext der Schule und Nachbarschaft beeinflusst den Übergang zur Sekundarstufe 1 in Schweden. Zudem können Unterschiede in der Segregation und sozialen Homogenität von Schulen zu Bildungsungleichheiten führen (Erikson, Jonsson 1996: 30-33).

#### 4.2.2 Institutionelle Struktur

Bildungsungleichheit lässt sich teilweise auch durch die institutionellen Strukturen des Schulsystems begründen. Ausgelöst werden Ungleichheiten zum Beispiel durch die Dauer der Bildungszweige. Würden diese einander angepasst werden, hätte der Kostenfaktor kaum noch Auswirkungen bei den Bildungsentscheidungen. Zusätzlich ist das Entfernen von Hürden – der Zugang zur Sekundarstufe 1 wird als erste Hürde betrachtet – eine notwendige Maßnahme zur Milderung der Bildungsungleichheit. Aus dieser Annahme schließen Erikson und Jonsson folgende Thesen: das Entfernen einer Hürde hat einen größeren Einfluss auf die Reduktion von Ungleichheiten als die Öffnung der Bildungsmöglichkeiten, die Veränderungen der Bildungsbedingungen in den frühen Bildungsjahren haben stärkeren Einfluss als Veränderungen in späteren Schulstufen. Der Einfluss des sozialen Hintergrundes nimmt mit abnehmendem Alter des Kindes bei der ersten Bildungsentscheidung zu. Die Autoren vermuten einen stärkeren Einfluss des sozialen Hintergrundes in frühen Jahren, da zu diesem Zeitpunkt noch sehr wenig über die Kompetenz der Kinder ausgesagt werden kann und die akademischen Kompetenzen am ehesten durch einen positiven Zusammenhang mit der elterlichen Bildung vorausgesagt werden können.

Daher lautet ihre Schlussfolgerung, dass ein Schulsystem ohne frühe Entscheidungspunkte und ohne Bildungssackgassen am ehesten den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die schulische Leistung reduzieren würde (Erikson, Jonsson 1996: 33-36).

Erikson und Jonsson betrachten auch die Folgen der Bildungsexpansion. Im Vergleich des US-amerikanischen Modells und dem europäischen Modells konnten sie festhalten, dass die Wahrscheinlichkeit auf Bildungserfolg im US-amerikanischen System größer ist. Da die Leistung nicht maßgebend für den Schulverbleib ist. Zusätzlich bestätigen ihre Daten, dass besonders Mädchen aus der Mittelschicht von der Öffnung des Bildungssystems profitierten. Allgemein weisen die empirischen Erhebungen eher auf eine pessimistische Interpretation der Bildungsexpansion hin (Erikson, Jonsson 1996: 37-39).

### 4.2.3 Soziale Reproduktion

Neben den familiären Ressourcen und institutionellen Voraussetzungen existiert eine dritte Komponente, welche wichtig ist, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung zu erklären. Damit ist die Perspektive der sozialen Reproduktion gemeint, darunter versteht man den Anreiz einen bestimmten Bildungsstandard beizubehalten.

Bildungserlangung kann als eine von vielen Strategien verstanden werden um eine hohe soziale Position zu erreichen. Der Abbau des Nutzens der Bildung würde hauptsächlich die unteren Schichten betreffen. Diese benötigen einen „pull“-Faktor für den nötigen Anreiz. Überdies steht der berufliche Wechsel in einem positiven Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund innerhalb der unteren Bildungsschicht. Die positiven Effekte von einem höheren Abschluss lassen die negativen Effekte des sozialen Hintergrundes verschwinden. Ferner unterscheiden sich die objektiven Werte, sich für eine weitere Bildungsstufe zu entscheiden zwischen den sozialen Schichten. So sind die tatsächlichen Vorteile einer höheren Bildung für Kinder der oberen Bildungsschicht aufgrund ihrer sozialen Netzwerke größer (Erikson, Jonsson 1996: 43ff).

Bildungsentscheidungen werden durch die schulische Leistung und die Übergangsentwicklung bestimmt und sind wiederum abhängig von einem Mechanismus, der einerseits die Beziehung zwischen Eltern und Kind betrifft und andererseits von ihrem sozialen Hintergrund geprägt ist.

Wirtschaftliche Faktoren haben wichtige Einflüsse bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten. Höhere Bildung wird oft als einzige Möglichkeit für Kinder der unteren Bildungsschicht gesehen um den Mangel an anderen sozialen Ressourcen auszugleichen. Jedoch ist die tatsächliche Wahrscheinlichkeit für Erfolg bei Kindern aus höheren Bildungsschichten größer, da sie spezifischere Unterstützung bekommen können und ihr Umfeld ein detaillierteres Wissen über das Schulsystem besitzt (Erikson, Jonsson 1996: 50-52).

Das Modell der persönlichen Entscheidungsfindung basierend auf der Kosten-Nutzen-Abwägung, ist nach empirischen Daten prinzipiell ausreichend für die Erklärung der Unterschiede in Bildungsentscheidungen. Jedoch empfinden es Erikson und Jonsson als sinnvoll dieses Modell durch wahrgenommene Faktoren zu erweitern. Dabei beziehen sie die Schichtzugehörigkeit mit ein, die bei Beachtung der elterlichen Bildung einen starken Einfluss auf die erste Bildungsentscheidung hat. Weiter fokussieren Erikson und Jonsson

die soziale Herkunft in Bezug auf die Bildungsaspiration, wobei sie davon ausgehen, dass sie am stärksten durch die Vermeidung des sozialen Abstieges motiviert wird. Es lassen sich Unterschiede zwischen den sozialen Schichten erkennen, wenn es um die wahrgenommenen Vorteile eines bestimmten Bildungsniveaus geht. Dieser ist umso größer desto jünger das Kind ist. (Erikson, Jonsson 1996: 53f).

Die These von Erikson und Jonsson lautet, dass anerkannt Vorteile und die Wahrscheinlichkeit auf Erfolg bei frühen Bildungsentscheidungen am ausschlaggebendsten für Klassenunterschiede sind. In der Mittelstufe sind die anerkannten Vorteile am signifikantesten. Zu diesem Zeitpunkt spielen aber auch schon die Kosten und die Wahrscheinlichkeit auf Erfolg einen Einfluss auf die Übertrittswahrscheinlichkeit. Auf höherem Bildungsniveau sind die Kosten am einflussreichsten, obwohl auch die wahrgenommenen Vorteile und die Erfolgswahrscheinlichkeit einen Unterschied machen (Erikson, Jonsson 1996: 55).

Sie kommen zu dem Ergebnis, dass bei Verzicht auf frühe Bildungsentscheidung die Bildungsentscheidung die Bildungsunterschiede geringer sind als in einem System in dem ausschlaggebende Bildungsentscheidungen sehr früh stattfinden. Außerdem begründen sie die schwedische Sonderstellung durch die niedrigen Schulkosten und den Verzicht auf die frühe Selektion (Erikson, Jonsson 1996: 56-57).

Erikson und Jonsson unterscheiden sich von Boudon in der Annahme, dass IEO gleichmäßig durch soziale Klassenunterschiede in Bezug auf das Bildungsniveau und die Übertrittswahrscheinlichkeiten produziert wird. Boudon hingegen geht von primären Herkunftseffekten aus, die mit der Zeit abnehmen (Erikson, Jonsson 1996: 78).

Der ausschlaggebende Grund für eine Verringerung der Unterschiede bei Notendurchschnitt und Übertrittswahrscheinlichkeit zwischen den sozialen Schichten liegt darin, dass in den höheren Schulstufen die IEO Ausprägung sinkt. Diese Tatsache kann als Ergebnis vom Effekt der reduzierten Homogenität in der Sekundarstufe gesehen werden und als Konsequenz der reduzierten elterlichen Beeinflussung bei Bildungsentscheidungen (Erikson, Jonsson 1996: 79).

Trotz einer lesbaren Veränderung hat sich das Muster der Ungleichheitsverteilung von Bildung im letzten Jahrhundert kaum verändert. Es werden dieselben sozialen Schichten benachteiligt beziehungsweise begünstigt. Die Tatsache, dass Kinder aus der Arbeiterklasse regelmäßiger aus dem Schulsystem aussteigen, liegt einerseits an einer ausgebildeteren Trägheit der unteren Bildungsschicht und andererseits an dem direkten

Einfluss der elterlichen Position auf die Bildungs- und Berufsaspiration der Kinder. Samt der erkennbaren Beharrlichkeit der Struktur der Ungleichheitsverteilung ist diese nicht immun gegen Veränderungen, denn die Distanz zwischen den sozialen Schichten hat etwas abgenommen (Erikson, Jonsson 1996: 90f).

Erikson und Jonsson machen in ihrer Untersuchung bereits darauf aufmerksam, dass das familiäre Umfeld, im Besonderen die kulturellen Ressourcen die darin vermittelt werden, einen beträchtlichen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder haben kann. Um die Bedeutung von kulturellem Kapital besser verstehen zu können wird im folgenden Abschnitt die Kulturtheorie von Bourdieus betrachtet. Das Interesse liegt vor allem bei relevanten Aspekten für die Bildungsforschung.

### 4.3 Bourdieus Kulturtheorie

Um die Möglichkeit eines Vergleiches zu schaffen, wird das kulturtheoretische Konzept von Pierre Bourdieu vorgestellt. Als Grundlage für diese Auseinandersetzung dienen die Bücher von Pierre Bourdieu „Die Illusion der Chancengleichheit“, welches er 1971 gemeinsam mit Jean-Claude Passeron veröffentlicht hat und „Abschied von Bourdieu?“ von Thorsten Kramer, welches 2011 auf den Markt kam.

Denn auch wenn seine kultursoziologische Theorie weniger populär in der Bildungsforschung ist, kann sie einen interessanten Beitrag zur Bildungsforschung leisten. Zentral in Bourdieus Theorie ist, dass er den Dualismus zwischen Subjektivität und Objektivität zurückweist. Er geht davon aus, dass sie nicht komplett getrennt voneinander betrachtet werden können.

Wichtig für den Erklärungsversuch von Bildungsungleichheiten sind drei Konzepte von Bourdieus Theorie: das Konzept des soziale Raums, das Konzept des Habitus und das Konzept der symbolischen Gewalt. Die drei Konzepte können als Instrumentarium betrachtet werden, welche auf einer „theoretischen Ebene zwischen Objektivismus und Subjektivismus vermitteln und deren komplementäre Einseitigkeit vermeiden sollen“ (Schwingel 1995: 59).

#### 4.3.1 Konzept des sozialen Raums

Der soziale Raum stellt eine „Analyse des Verhältnisses zwischen der sozialen Position (relationaler Begriff), den Dispositionen (oder dem Habitus) und der Position, die jemand bezieht, die Wahl, die die sozialen AkteurInnen in den unterschiedlichen Praxisbereichen treffen“ (Bourdieu 1998: 17) dar.

Durch das Konzept des sozialen Raums können die AkteurInnen beziehungsweise jede Gruppierung innerhalb dieses sozialen Raums definiert werden. Es beschreibt die unterschiedlichen Stellungen der AkteurInnen, die sie innerhalb des sozialen Raumes haben und die mit bestimmten relationalen Eigenschaften verbunden sind. Es kann auch als Bestimmung einer Lagerung innerhalb des sozialen Raums bezeichnet werden, in der eine Veränderung der Position mit Aufwand und Zeit verbunden ist. Hiermit ist die soziale Mobilität gemeint, mit welcher sich die soziale Lagerung und die damit verbundenen

relationalen Eigenschaften der AkteurInnen beziehungsweise einer Gruppierung innerhalb des sozialen Raums verändern würden.

Jeder soziale Raum ist aufgrund seines Umfeldes historisch und kulturell spezifisch ausgeprägt, was den Prozess der Reproduktion eines sozialen Raums aber nicht sonderlich beeinflusst und daher das Konzept des sozialen Raums als universal angesehen werden kann. Innerhalb eines sozialen Raumes gibt es unterschiedliche Felder. Diese sozialen Felder sind für die Differenzierung einzelner sozialer Räume innerhalb der sozialen Welt zuständig. Diese Felder sind mit unterschiedlichem Kapital ausgestattet, wobei sich die Form von Kapital je nach Feld unterscheiden kann und daher auch die Ausstattung der AkteurInnen mit Kapital in den einzelnen Feldern unterschiedlich ist (Kramer 2011: 34f).

Die unterschiedliche Verteilung von Kapital ermöglicht eine hierarchische Anordnung innerhalb des sozialen Raums. Die Ausstattung mit Kapital wird auf zwei Arten betrachtet, einerseits wird das Gesamtkapital betrachtet und andererseits wird das Gesamtkapital nach der Ausstattung der einzelnen Kapitalformen geprüft. Die einzelnen Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) unterscheiden sich erneut in mehr oder weniger dominante Kapitalformen.

Der soziale Raum ergibt sich aufgrund des Zusammenspiels von drei Ebenen, die eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Erstens die soziale Position innerhalb des sozialen Raums mit ihrer relationalen Ausstattung mit Kapital, zweitens durch den Habitus, der durch die Konditionierung verbunden mit der Position entwickelt wird und drittens der Lebensstil, der durch die Kapitalausstattung und den Habitus zustande kommt (Kramer 2011: 36).

Bourdieu unterscheidet drei Arten von Kapital: das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital. In seiner Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem legt Bourdieu einen besonderen Fokus auf das kulturelle Kapital, das seiner Meinung nach eine sehr entscheidende Rolle bei Bildungsbiographien spielt.

Das kulturelle Kapital kann wiederum in drei unterschiedliche Formen differenziert werden. Erstens das inkorporierte kulturelle Kapital, darunter versteht Bourdieu die verinnerlichte familiäre und kulturelle Vererbung, die im Zuge der Sozialisation und Erziehung durch die Familie weitergegeben wird. Diese Form des Kapitals ist am tiefsten eingeprägt und kann nur durch erbliche Übertragung weiter gegeben werden. Wie Bourdieu und Passeron in ihrer Arbeit betonen, gehen sie von einer unterschiedlichen Ausstattung je nach sozialer Herkunft mit diesem inkorporierten Kapital aus.

Die zweite Form ist das objektive kulturelle Kapital. Darunter versteht er kulturelle Güter die in ökonomisches Kapital umgewandelt werden können, wie zum Beispiel Kunstwerke. Grundlegend für dieses objektive Kapital ist jedoch das verinnerlichte kulturelle Kapital, welches grundlegende Fähigkeiten dafür beinhaltet.

Die dritte Form ist das institutionalisierte kulturelle Kapital, es ist die „Objektivierung des inkorporierten Kapitals“ (Kramer 2011: 43) die durch institutionelle Anerkennung, wie zum Beispiel dem Titel, nach außen hin präsentiert wird.

Neben dem kulturellen Kapital gibt es noch das soziale Kapital. Es umfasst die Beziehungsnetzwerke und die möglichen Ressourcen innerhalb des sozialen Raums. Das soziale Kapital kommt auch in institutionalisierter Form vor, damit sind Mitgliedschaften bei Vereinen usw. gemeint.

Die dritte Art von Kapital ist das ökonomische und ist die Grundlage für alle Kapitalformen. Neben seiner weit verbreiteten Bedeutung als Besitz von Produktionsmitteln und materiellen Gütern versteht Bourdieu das ökonomische Kapital auch als Transferkapital. Es wird benötigt, um kulturelles und soziales Kapital zu erwerben, was nicht heißt, dass alles käuflich ist sondern vielmehr, dass Transformationsarbeit notwendig ist um Zugang zu den anderen Kapitalformen zu erlangen (Kramer 2011: 42-44).

#### 4.3.2 Konzept des Habitus

Die Bezeichnung Habitus umschreibt bestimmte Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsmuster, die Personen durch ihre soziale Position und Sozialisation verinnerlicht haben. Durch diese Verinnerlichung kann der Habitus zwar objektiv bestimmte Ziele anstreben, jedoch geschieht dies unbewusst ohne Beherrschung spezifischer Fähigkeiten und kann auch als „intentionale Verhaltenssteuerung“ (Kramer 2011: 47) bezeichnet werden. Der Habitus wird von Bourdieu auch als praktischer Sinn bezeichnet mit dem er die intuitive Erwartungshaltung, die mit dem Habitus verinnerlicht wurde, beschreibt.

Der Habitus ist als „subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu betrachten“ (Bourdieu 1993: 112).

### 4.3.3 Konzept der symbolischen Gewalt

Die grundlegende Idee ist, dass jede pädagogische Aktion, unabhängig davon wo oder von wem sie ausgeführt wird, symbolische Gewalt enthält. Die symbolische Gewalt macht sich in der pädagogischen Aktion durch die pädagogische Autorität in der pädagogischen Arbeit bemerkbar.

Jede pädagogische Aktion, unabhängig davon ob in milieuspezifischen Vergemeinschaftungen, Familienerziehung oder im Zuge von institutionalisierten Bildungseinrichtungen beinhaltet einen gewissen Anteil an Willkür, welche unbewusst ist und nicht gesteuert werden kann. Mittels dieser willkürlichen Gewalt wird auch eine kulturelle Willkür vermittelt, ob man will oder nicht und daher kann von einer doppelten Willkür gesprochen werden.

Ein Teil dieser Willkür kann zum Beispiel über die sozialen Determinanten erklärt werden, der Erbfolge der Eltern, Erziehungsstil und vielem mehr. Sie wird durch den historischen und kulturellen Kontext, in dem sie geschieht, beeinflusst und über die pädagogische Kommunikation vermittelt (Kramer 2011: 58f).

Das besondere an der pädagogischen Kommunikation ist, dass sie sich durch Bedingungen der Durchsetzung und Einprägung auszeichnet und sich dadurch von anderen Formen der Kommunikation unterscheidet. Darin verbirgt sich laut Bourdieu und Passeron auch die eigentliche pädagogische Wirkung der symbolischen Gewalt.

Durch die Durchsetzungsweise der pädagogischen Handlung, an wen sie adressiert ist und welche Art von Inhalten vermittelt werden, lässt sich die Orientierung beziehungsweise die Beeinflussung der herrschenden Schicht erkennen.

Wie beeinflussend oder vielmehr aussagekräftig eine pädagogische Handlung ist, hängt daher von der Stellung im sozialen Raum ab, unabhängig ob sie von den Eltern oder einer Bildungsinstitution ausgeführt wird.

Die symbolische Gewalt in einer pädagogischen Handlung entsteht durch die kulturelle Willkür. Diese ist wiederum für die Reproduktion der bestehenden Kräfteverhältnisse verantwortlich (Kramer 2011: 59ff).

Die eigentliche pädagogische Arbeit ist die „Einprägungsarbeit die zur Ausbildung eines Habitus als Produkt der Verinnerlichung der Prinzipien einer kulturellen Willkür führt“ (Kramer 2011: 71).

Die pädagogische Arbeit ist durch eine strukturierte Dauerhaftigkeit gekennzeichnet und hängt stark mit der Reproduzierung pädagogischer Aktion zusammen. Eine Veränderung von ihr geht daher nur sehr langsam von statten, zum Beispiel eine Veränderung des familiären Erziehungsstils oder in Bildungsinstitutionen (Kramer 2011: 71).

„Als fortgesetzte Einprägungsarbeit, die einen dauerhaften und übertragbaren Habitus produziert, d.h. der Gesamtheit der legitimen Adressaten ein System von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata einprägt (die partiell oder total identisch sind), trägt die pädagogische Arbeit dazu bei, die intellektuelle Integration sowie die moralische Integration der Gruppe oder Klasse, im Namen derer sie ausgeübt wird, zu produzieren und zu reproduzieren“ (Bourdieu, Passeron 1973: 49).

Im Zuge der pädagogischen Arbeit kann auch zwischen primären und sekundären Habitus unterschieden werden. Der primäre Habitus wird durch die erste Erziehung aneignen und findet in der Familie statt. Dieser dient als Ursprungsform des Habitus auf dem jeder weitere Erwerb eines Habitus aufbauen muss. Wie zum Beispiel der sekundäre Habitus, der durch die schulische Arbeit erworben wird. Wie leicht und erfolgreich ein zusätzlicher Habitus erlernt werden kann, hängt von der Nähe zum Ursprungshabitus ab (Kramer 2011: 71-76).

„Es ist der in der Familie erworbene Habitus, der am Ursprung der Rezeption und der Assimilation der schulischen Botschaft steht“ (Bourdieu, Passeron 1973: 59).

#### 4.3.4 Ergebnisse der Untersuchung

Neben diesen drei Grundkonzepten der Kulturtheorie von Bourdieu, die für die Erklärung von Bildungsungleichheiten herangezogen werden können, existieren noch weitere theoretische Auseinandersetzungen zu diesem Thema.

Besonders die Untersuchungen von Bourdieu und Passeron in „Illusion der Chancengleichheit (1971)“ stellen weitere Erklärungsversuche, mit dem Fokus auf Bildungsprivilegien und Bildungschancen, dar.

„Die Chance für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird; bei den unterprivilegierten Klassen führt dies ganz einfach zu Eliminierung“ (Bourdieu, Passeron 1971: 20).

Bourdieu und Passeron können durch ihre Untersuchung unterschiedliche Einstellungen gegenüber dem Bildungssystem festhalten. Sie sprechen von unterschiedlichen Wahrnehmungen, auf Grund derer bestimmte Bildungsziele als unerreichbar wahrgenommen werden und daher gar nicht erst als erstrebenswert gelten. Die beiden Autoren sprechen von einem Mechanismus, der soziales in schulisches Kapital umwandelt. Sie konnten erforschen, dass bestimmte Sozialschichten ganz spezifische Bildungswege einschlagen. Das begründen sie dadurch, dass diese einer Fehlplatzierung vorbeugen wollen. Daher gehen Bourdieu und Passeron bei diesem Mechanismus davon aus, dass bereits die familiäre Sozialisation den Grundstein für den Bildungsweg legt, zum Beispiel in Form von der Weitergabe der Sprachfähigkeit.

Die unterschiedliche Ausstattung, abhängig von der sozialen Herkunft, schafft damit auch unterschiedliche Voraussetzungen für den Bildungserfolg. Und obwohl Erfolge oder Misserfolge im Bildungssystem gerne als persönliche Leistung betrachtet werden, stehen sie eher für die Beurteilung sozial bedingter Einstellungen.

Die reine Schulbildung hat einen geringeren Wert innerhalb der Familie als die Sozialbildung. Was ihre differenzierte Bedeutung zwischen den unterschiedlichen sozialen Schichten begründet. Ist Bildung für Studierende der höheren Bildungsschicht nur eine Form des Wissenserwerbes, kann sie für Studierende der unteren Bildungsschichten als die einzige Möglichkeit des Wissenserwerbs gesehen werden. Diese Annahmen bestätigen ihre These der kulturellen Passung (Kramer 2011: 82-87).

Für Bourdieu und Passeron hat Sprache einen sehr besonderen Stellenwert im Bildungserwerb. Sie sprechen sogar vom sprachlichen Kapital, welches von der Familie weitergegeben wird. Sie verstehen die unterschiedlichen Sprachformen als „Produkt der sozialen Bedingungen des Erwerbs und des Gebrauchs der Sprache“ (Bourdieu, Passeron 1971: 112) an.

Das sprachliche Kapital ist eine relevante Voraussetzung für den Bildungserfolg und wird durch die Sozialisation in der Familie geprägt. Obwohl davon ausgegangen werden könnte, kommt es zu keiner Erweiterung durch die Schule. Das Bildungssystem verstärkt im Gegenteil seine konservative Funktion, indem es bestimmte Dinge voraussetzt, diese aber nicht vermittelt und so die höhere Bildungsschicht in ihrer bessergestellten Position fördert. Um im Bildungssystem zu überleben, müssen Mitglieder der unteren Bildungsschichten eine jahrelange Akkulturation leisten und sind trotz ihrer geleisteten Vorbildung immer stärker von der schulischen Auslese betroffen, je höher das Bildungsniveau wird (Kramer 2011: 94f).

Bourdieu und Passeron erarbeiten drei Effekte des Bildungssystems, die zu Bildungsungleichheiten führen. Auf der einen Seite die Privilegierung der privilegierten Bildungsschicht, welche hauptsächlich durch ihre Einstellung zur Sprache und Kultur verstärkt wird und andererseits die Unterprivilegierung der unteren Bildungsschichten auf Grund ihrer Einstellung zur Sprache und Kultur und der zunehmenden Eliminierung mit dem steigenden Bildungsgrad. Der dritte Effekt ist der steigende Auslesegrad derjenigen, die sich trotz bildungsferner Herkunft im Bildungssystem halten konnten. Die kulturelle Passung hängt daher stark von der Ausstattung mit kulturellem Kapital und dem Habitus ab. Bourdieu und Passeron weisen darauf hin, dass „keine Funktion des Bildungswesen unabhängig von einem gegebenen Zustand der Struktur der Klassenbeziehung bestimmt werden kann“ (Bourdieu, Passeron 1971: 195-198).

Die Autoren beschäftigen sich auch mit den Bildungsentscheidungen der Eltern. Für sie stellen die primären Herkunftseffekte in Bezug auf die Bildungsbeteiligung unterschiedliche primäre Sozialisierungen dar. Diese sind von der Familie, der Sozialschicht und den Existenzbedingungen geprägt und bringen spezifische Habitusformen hervor. Die Anpassung unterschiedlicher Habitus an das Schulsystem kann mehr oder weniger gut gelingen.

Auch die sekundären Herkunftseffekte lassen sich nach Bourdieu und Passeron dem Habitus zuordnen und entsprechen ihrer Meinung nach dem Habitus der Eltern, die wichtige Bildungsentscheidungen treffen. Bewusste Entscheidungen sind bei ihnen aber nichts anderes als das Ergebnis des Habitus, der nicht bewusst ist.

Bildungsentscheidungen sind somit nicht als freiwillig und bewusst gewählt zu verstehen, sondern als Ergebnis unbewusster Bildungsstrategien (Kramer 2011: 118ff).

Ausgehend von Bourdieus Theorie sind sowohl die primären als auch die sekundären Herkunftseffekte Ausdrucksformen des inkorporierten Habitus und der Existenzbedingungen, die sich auf Grund ihrer Nähe oder Distanz zum Bildungssystem unterscheiden. Daher sind seiner Meinung nach Bildungsteilhabe und Bildungserfolg vielmehr als Effekt der kulturellen Passung zu verstehen, welche zwischen den Anforderungen des Bildungssystems und des inkorporierten Habitus besteht.

Diesen Aspekt betreffend könnte auch eine Kritik an Boudons Modell formuliert werden, denn in seinen Ausführungen wird zu wenig konkret zwischen der Akteursebene von Kindern und Eltern unterschieden. Eine starke Übereinstimmung der Ebene ist teilweise

sicherlich berechtigt, jedoch aus Sicht der bourdieuschen Theorie handelt es sich um zwei differenzierte Habitus die eigenständig betrachtet werden müssen (Kramer 2011: 120f).

„Mit Bourdieu wäre besonders der jeweils schichtspezifisch geprägte Habitus als primärer Effekt der sozialen Herkunft zu nennen und zu analysieren, der sich in diversen, vielfältigen Ausdrucksgestalten (z.B. Geschmacksurteilen, bewertete Fähigkeiten (Noten) oder Einstellungen zu schulischer Bildung) als sekundäre Effekte der sozialen Herkunft entäußern und dokumentieren kann“ (Kramer 2011: 138).

#### 4.4 Differenz zwischen Boudon und Bourdieu

Die wichtigsten Unterscheidungen zwischen den beiden vorgestellten Theorien können an drei Punkten festgehalten werden. Erstens geht das Erklärungsmodell von Boudon stark von den Ausdrucksformen der Bildungsungleichheiten aus, während sich Bourdieu verstärkt mit den Hervorbringungs- und Generierungsmodi dieser Ausdruckformen beschäftigt. Zweitens orientiert sich Boudon an einem Ideal des rationalen Handelns, welches in dieser Form bei Bourdieu nicht zu finden ist. Dieser geht vielmehr von einer Unterscheidung zwischen der Ebene der materialen Rationalität und der subjektiven Intention aus. Überspitzt formuliert kann von einer unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassung gesprochen werden.

Die dritte Unterscheidung liegt darin, dass Bourdieu in seiner Kulturtheorie von einem Modus der Routine ausgeht, in dem Handlungs- und Entscheidungslogiken so verinnerlicht werden, dass sie nicht bewusst stattfinden. Boudon hingegen geht von einem Modus der Krise aus, indem Entscheidungen als krisenhafte Optionswahlen ins Bewusstsein treten (Kramer 2011: 138f).

Die Relevanz der beschriebenen Theorien wird in den folgenden Untersuchungen nochmals deutlich. Denn auch wenn die Arbeiten von Boudon und Bourdieu schon in den 1970er Jahren entstanden sind, hält sich die Bedeutung ihrer Erkenntnisse bis heute in der Bildungsforschung und prägen die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten.

## 5. Forschungsstand

Im folgenden Kapitel werden für diese Arbeit relevante Studien der Bildungsforschung zusammengetragen um den bisherigen Forschungsstand zum Thema Bildungsungleichheiten darzustellen. Den Schwerpunkt stellen einerseits Studien aus Deutschland dar, deren Relevanz durch die Ähnlichkeit der beiden Bundesstaaten Deutschland und Österreich gegeben ist, beziehungsweise hat ein Großteil der Erkenntnisse aus der deutschen Bildungsforschung auch für Österreich Gültigkeit. Aus diesem Grund werden teilweise deutsche Schulformen angeführt. Andererseits werden US-amerikanische Studien aufgelistet, da ihre Erkenntnisse für die Analyse ethnischer Ungleichheiten und der Bildungsaspiration grundlegend in der Bildungsforschung sind. Im Anschluss an den Überblick der relevantesten Erkenntnisse aus den Untersuchungen wird der Fokus auf die Situation in Österreich gelegt.

Das Ziel der Bildungspolitik ist es, seit langem das Prinzip der Chancengleichheit zu verwirklichen, welches sich verstärkt durch die Bildungsreform der 1960er Jahre auf den Zugang von Bildungsmöglichkeiten konzentriert. Angeregt durch die Bildungsreform konnte ein Anstieg an der Bildungsbeteiligung festgestellt werden, der sich vor allem auf den Besuch der Realschule bezieht. Durch die Bildungsreform konnten Kinder der unteren Sozialschicht leichter in höhere Schulformen übertreten. Diese Bildungsbeteiligung betrifft aber hauptsächlich den Besuch in Realschulen. Betrachtet man hingegen den Übertritt in das Gymnasium sind herkunftsspezifische Unterschiede weiterhin erkennbar (Becker 2007: 157-159).

„...die Herstellung von Chancengleichheit [dürfte] so lange Utopie bleiben, sofern die Startchancen (d.h. die Voraussetzungen für den Bildungserfolg) auch an die soziale Herkunft der Schulkinder geknüpft sind“ (Becker 2007: 166).

Diese Annahme kann durch die Theorie von Boudon noch detaillierter betrachtet werden. Sie liefert eine systematische Erklärung für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen. Durch seine These wird dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Zum einen findet hier die erste Selektion im Schulsystem sehr früh statt und bildet die grundlegende Basis für den weiteren Bildungsverlauf. Zum anderen ist diese erste Entscheidung sehr stark vom Willen der Eltern, aufgrund des niedrigen Alters der Kinder, geprägt.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Schulleistung und die Motivation des Kindes genauso eine Rolle spielen, deren Einfluss aber bei späteren Bildungsentscheidungen viel stärker ausgeprägt ist als bei diesem ersten Übergang.

Soziale Ungleichheiten von Bildungschancen sind laut Boudon das Ergebnis des Zusammenspiels von primären und sekundären Herkunftseffekten. Er ist der Ansicht, dass leistungsunabhängige Faktoren eine wichtigere Rolle für die elterliche Entscheidungsfindung spielen als leistungsabhängige Faktoren (Becker 2007: 162-167).

Ein Kritikpunkt an Boudons Theorie ist die Nichtbeachtung der schulischen Sozialisation „Wenn sich nicht primäre und sekundäre Herkunftseffekte gleichermaßen abschwächen, dann werden weiterhin Chancenungleichheiten nach sozialer Herkunft bestehen bleiben“ (Becker 2007: 168).

Untersuchungen konnten festhalten, dass die Bildungsexpansion nicht mit einem Ausgleich der Bildungschancen einherging, wofür der Grund in den primären Herkunftseffekten gesucht wird. Um eine Chancengleichheit herstellen zu können, müsste bereits in die vorschulische Bildung investiert werden, um vorhandene Unterschiede so bald als möglich zu minimieren (Becker 2007: 180f).

Ein weiterer Kritikpunkt an Boudons Modell zur Entscheidungsfindung formulieren Maaz und Nagy. Sie weisen darauf hin, dass das Modell, obwohl es eine wichtige Grundlage für die Bildungsforschung darstellt, nicht ausreichend ist, um die Entstehung sozialer Ungleichheiten zu analysieren. Sie begründen ihre Kritik darin, dass Boudon in seinen Untersuchungen erst bei der konkreten schichtspezifischen Entscheidung für eine bestimmte Schulform ansetzt und den Weg bis dahin außer Acht lässt (Maaz, Nagy 2009: 158).

Zusätzlich weisen Maaz et al. darauf hin, dass viele Untersuchungen davon ausgehen, dass die primären Herkunftseffekte kontrollierbar sind. Dies mag in bestimmten Analysen zutreffen, geht aber meist auf die Kosten anderer Einflussfaktoren, wie zum Beispiel der sozialen Fähigkeiten oder der motivationalen Orientierung, welche auch bedeutenden Einfluss auf die primären Effekte haben (Maaz et al. 2009: 22-23).

## 5.1 Bildungsdisparität und sozialer Hintergrund

Es ist deutlich zu erkennen, dass besonders die Bildungsübergänge eine sehr sensible Stelle für die Entstehung beziehungsweise Verstärkung von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung darstellen und auf diese daher vermehrt der Fokus in der Bildungsforschung gelegt wird (Maaz et al. 2009: 23). Die Analysen von Maaz, Nagy und Klein et al. legen den Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf die soziale Herkunft und die damit in Zusammenhang stehende Relevanz des ersten Überganges.

Klein et al. betrachten in ihrer Untersuchung die Relevanz des Überganges von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 und weisen darauf hin, dass ein Vergleich der bislang festgestellten Erkenntnisse nur bedingt möglich ist. Es benötigt Untersuchungen zu sozialen Ungleichheiten bei HochschulabsolventInnen. Hierfür werden Langzeituntersuchungen beansprucht, die es nur sehr selten gibt, welche jedoch notwendig sind um Aussagen über widerstandsfähige Disparitäten machen zu können. In den Untersuchungen werden meist die Bildungsabschlüsse als Kriterium verwendet, wobei es kaum Informationen über den Bildungsweg bis dahin gibt, der jedoch wichtige Hinweise über den Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe 1 geben könnte (Klein et al. 2009: 48-51).

Maaz und Nagy weisen in ihrer Untersuchung darauf hin, dass Schulleistungstests zwar keine spezifischen Daten zum Übergang zur Sekundarstufe geben konnten, machen aber klar deutlich, dass dieser Übergang besonders ausschlaggebend für die Entstehung von Ungleichheiten ist. So konnte festgestellt werden, dass SchülerInnen aus der oberen Dienstklasse eine dreimal so hohe Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als SchülerInnen aus der Arbeiterklasse.

Weiterführende Studien konnten feststellen, dass es signifikante Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulnote sowie die Schulempfehlung gibt. Es konnte abgeleitet werden, dass Kinder aus sozial niedrigeren Schichten, die über „niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, bei gleicher Leistung schlechter benotet werden, auch unter Kontrolle der Schulleistung geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben, und ihre Eltern sie unter Kontrolle der Leistung seltener auf ein Gymnasium schicken“ (Maaz, Nagy 2009: 156f).

Laut Maaz und Nagy können primäre und sekundäre Effekte nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, denn sie werden beide von Einflüssen des Sozialstatus auf die institutionelle Beurteilung wie auch durch das tatsächliche Übergangsverhalten beeinflusst.

Maaz und Nagy formulieren die Herkunftseffekte in primäre und sekundäre Sozialstatuseffekte um und versuchen mit Hilfe dieser Differenzierungen herauszufinden, wie es zu den Sozialstatuseffekten kommt und was genau für die soziale Ungleichheit verantwortlich ist (Maaz, Nagy 2009: 159-164).

Sie konnten feststellen, dass für die Leistungsbewertung besonders die primären Effekte ausschlaggebend sind und beim Übergangsverhalten die sekundären Effekte stärker zum Tragen kommen. Bei der Empfehlungsvergabe jedoch beide Effekte die gleich starke Rolle spielen. Außerdem konnten sie durch ihre Untersuchung festhalten, dass bereits vor dem Übergang eine Ungleichheit zu erkennen ist. Besonders deutlich erkennbar ist die Ungleichheit in Deutschland durch die Lehrerempfehlung.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass sich primäre und sekundäre Effekte identifizieren und quantifizieren lassen, jedoch ist fraglich, ob diese Differenzierung nicht nur für das deutsche Schulsystem bedeutend ist, da hier die Lehrerempfehlung existiert (Maaz, Nagy 2009: 178f).

Eine der größten Herausforderungen der Bildungsforschung wird es immer sein, konkrete Aussagen zu tätigen, da ihr Forschungsschwerpunkt nicht konstant ist und sich immer weiter entwickeln wird. Denn die Bedeutung der Bildungszertifikate wird sich im Laufe der Zeit immer wieder verändern. Aus diesem Grund müssen Bildungsungleichheiten immer im Zusammenhang mit anderen Faktoren betrachtet werden.

Schwer erfassbar ist unter anderem die Leistungsfähigkeit, denn was als Leistung gilt und wie diese erhoben werden kann, erfasst nicht alle wichtigen Faktoren, die Leistung ausmachen. Um eine zufriedenstellende Erklärung für Bildungsungleichheit zu bekommen, müssen neben den individuellen Entscheidungsbedingungen immer auch die institutionellen Bedingungen betrachtet werden. Diese sind jedoch nicht immer direkt erfassbar, sondern wirken sich oft auch indirekt auf Bildungsentscheidungen aus (Hillmert, 2007: 93-94).

Das Augenmerk liegt hier in dem Zusammenspiel von Statusmerkmalen und schulischer Lernumgebung, wie sie miteinander verbunden sind, beziehungsweise sich gegenseitig beeinflussen. Diesen Ansatz verfolgen die Theorien von Bourdieu und Passeron, welche von einer Wechselwirkung zwischen den Statusmerkmalen und der Nutzung der schulischen Ressourcen ausgehen (Maaz et al. 2009: 23).

## 5.2 Bildungsdisparität durch institutionellen Einfluss

Besonders die Arbeit von Bourdieu und Passeron (1971) trägt zur Erklärung der institutionellen Einflüsse auf die Bildungsentscheidungen bei. Sie unterscheiden drei Argumentationslinien, die die Einflüsse zu erklären versuchen.

Erstens die sozialen Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstrukturen in den Bildungsinstitutionen, welche für die soziale Disparität in der Schullaufbahn verantwortlich sind. Zweitens versuchen sie mit der Habitus-Theorie Unterschiede im schulischen Verhalten und den Sprachcodes zu erklären. Und drittens begründen sie wachsende Kompetenzunterschiede durch die unterschiedliche Nutzung der kognitiven Ressourcen und der motivationalen Orientierung.

Der starke Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schulleistung in den Bildungsinstitutionen kann daher durch zwei Mechanismen erklärt werden. Zum einen ist der Bildungsübergang mit der sozialen Herkunft zu assoziieren, damit ist gemeint „je bildungsnäher die Eltern desto größer die Chance auf das Gymnasium zu wechseln“ und zum anderen entsteht durch die Leistungsgruppierung in der Sekundarstufe ein relativ homogenes Entwicklungsmilieu (Maaz et al. 2009: 23-31).

Eine genauere Betrachtung des institutionellen Einflusses auf die Bildungsentscheidungen machen Grundmann et al. und Hillmert in ihren Untersuchungen.

Um eine exaktere Darstellung der Bedeutung institutioneller Einflüsse auf Bildungsungleichheiten machen zu können, betrachten Grundmann et al. in ihrer Untersuchung den Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. Sie weisen darauf hin, dass in unserer Gesellschaft die institutionelle Bildung einen zentralen Stellenwert hat und ihr entsprechend mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als lebensweltlichen Bildungsprozessen. Durch diese Aufwertung der institutionellen Bildung können Bildungsungleichheiten entstehen und gefestigt werden.

Die gesamte Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung orientiert sich an der institutionellen Bildung. Sie dient als Orientierungshilfe für gesellschaftliche Normierungen und bestimmen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema. Durch die Orientierung an der institutionellen Bildung kommt es zu einem sehr klaren und engen Bildungsbegriff. Denn auch wenn die Bedeutung des familiären Umfeldes auf die Bildungsprozesse erörtert wird, werden diese meist in Hinblick auf ihre Auswirkung auf die schulische Leistung betrachtet.

Bildung wird allgemein als gesellschaftlich verwertbares Gut betrachtet und durch die starke Institutionalisierung von Bildung wird oft das Bild gestärkt, dass Bildung nur in der Schule stattfindet. Jedoch gehören zur Bildung auch wichtige soziale Basiskompetenzen, welche wichtige Voraussetzungen für die Schule sind und im familiären Umfeld gelernt werden können (Grundmann et al. 2007: 43-46).

Durch die starke Orientierung an der institutionellen Bildung und im Zuge der Abwertung beziehungsweise Nichtbeachtung der milieuspezifischen Bildungsprozesse kommt eine deutliche Ungleichheit zu Tage. Bildungsferne Schichten haben eine stärker ausgeprägte praktische Handlungsrationale als bildungsnahe Schichten, welche eher abstraktes Denken und Handeln verwenden. Werden nun jedoch alltagsweltliche Lernprozesse weniger beachtet, wird der Unterschied zwischen den Schichten verstärkt, denn in der Schule wird abstraktes Denken und Handeln benötigt.

Außerdem unterliegen institutionelle und lebensweltliche Bildungsprozesse einem ständigen Wandel, welcher durch kulturelle Wissensideologien hervorgerufen wird.

Gerade Bildungsprozesse im lebensweltlichen Umfeld bilden die Grundlage für eine allgemeine Handlungsbefähigung, die für das Leben notwendig ist. In ihr wird die Fähigkeit Freundschaften zu pflegen, aber auch die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, gefestigt. Wie unterschiedliche Untersuchungen zu diesen Phänomenen gezeigt haben, sind bereits in den allgemeinen Handlungsbefähigungen Differenzen zwischen den Sozialschichten erkennbar. So tun sich Kinder aus der bildungsnahe höheren Sozialschicht leichter sich selbst und ihre Freundschaften komplexer zu beschreiben.

Dadurch lässt sich bestätigen, dass bereits die Handlungsfähigkeiten, die in lebensweltlichen Bildungsprozessen erlernt werden, durch die Beziehung der Familie zum Bildungssystem geprägt sind.

Es ist besondere Vorsicht geboten, wenn es um die Untersuchung von lebensweltlichen Bildungsprozessen geht, da diese milieuspezifische Handlungsbefähigungen oft durch die Brille der schulischen Logik betrachtet werden (Grundmann et al. 2007: 47-53).

Hillmert untersucht die Relevanz von institutionellen Strukturen des Bildungssystems für das Ausmaß sozialer Ungleichheit indem er das Zusammenspiel von institutioneller Struktur und Entscheidungen fokussiert.

Hillmert geht davon aus, dass der Bildungsweg durch die individuelle Kompetenzentwicklung, die erreichten Bildungsabschlüsse und das familiäre Entscheidungsverhalten gelenkt wird.

Institutionelle Erklärungsansätze sind bislang sehr schlecht erforscht, ihr Gegenpol stellen die entscheidungstheoretischen Modelle dar, die seit Boudon bis heute immer wieder verfeinert werden. Die Unterschiede in herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen werden meist an Unterschieden im wahrgenommenen Nutzen und den Kosten der Bildung sowie an Unterschieden in der Einschätzung der Leistung festgemacht. Eine gemeinsame Betrachtung von institutionellen und entscheidungstheoretischen Modellen wäre wahrscheinlich sinnvoll (Hillmert 2007: 71-82).

„... gerade Bildungseinrichtungen (insbesondere die Schule) sind gesellschaftliche Orte der Kompensation herkunftsbezogener Ungleichheiten, da hier universelle (leistungsbezogene) Standards angelegt werden, während die Wahrnehmung von SchülerInnen und Eltern stärker durch lebensweltliche soziale Abhängigkeiten geprägt ist“ (Hillmert 2007: 83).

Daher ist es wichtig für die zukünftige Forschung den Zusammenhang von Bildungsinstitutionen und Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen. Bildungsentscheidungen entstehen durch eine Kombination aus rationaler Wahl, wenn es um den Stuserhalt geht, und werden durch die soziokulturelle Umgebung beeinflusst (Hillmert 2007: 84-92).

### 5.3 Bildungsdisparität und Bildungsaspiration

In der empirischen Auseinandersetzung zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum wurde hauptsächlich der Übergang in die Sekundarstufe 1 untersucht und es konnten sowohl die primären als auch die sekundären Herkunftseffekte nachgewiesen werden. Besonders interessant erscheint die Erkenntnis, dass es bereits im Vorfeld dieses Übergangs zu sozialen Unterschieden kommt. Diese konnten durch die genauere Betrachtung der Grundschulempfehlung (die es in Deutschland gibt) festgestellt werden und weisen darauf hin, dass es trotz gleicher Leistung zu unterschiedlichen Empfehlungen kommt. Gründe für diese Differenz untersuchte Ditton mit der Einbeziehung der elterlichen Bildungsaspiration (Ditton 2006; Maaz et al. 2009: 18-22).

Wie Ditton in seiner Untersuchung ausarbeiten konnte, ist der Stellenwert von Bildung für die Eltern ein sehr wichtiger Faktor in der Entscheidungsfindung. Im Wesentlichen legen die Eltern auf die „beruflichen Chancen“ und den „guten Ruf“ einer Schule bei ihrer Entscheidung Wert (Ditton 2006: 357).

Weil die Bildungsaspiration als wichtiger Einflussfaktor für den Bildungsverlauf gesehen wird, fokussiert Stocké in seiner Untersuchung auf die sozialen Einflussprozesse, wie unter anderem Bezugsgruppen, welche die Aspiration prägen. Es wird die elterliche Aspiration herangezogen, da im deutschen Schulsystem der erste Übergang bereits mit neun Jahren stattfindet.

Stocké geht davon aus, dass Familien aus der oberen Sozialschicht von vornherein ein höheres Anspruchsniveau für die Bildung ihrer Kinder besitzen. Dementsprechend nimmt er an, dass soziale Differenzierungen in der Bildungsaspiration durch Herkunftsunterschiede entstehen und diese sich in der Bildungsmotivation und in Folge dessen im Bildungserfolg auszeichnen.

Weiter geht er davon aus, dass Eltern in höheren Statuspositionen, im Gegensatz zu Eltern mit niedrigeren Statuspositionen, ihre Aspiration weniger von der tatsächlichen Schulleistung ihrer Kinder beeinflussen lassen, da sie ihnen auf unterschiedlichste Weise Unterstützung zukommen lassen können. Hingegen nimmt er an, dass der Einfluss von den Bezugsgruppen bei allen Sozialschichten gleich stark ist, denn hier steht das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung im Zentrum (Stocké 2009: 258-260).

Da die Erforschung der Bildungsaspiration stark von der US-amerikanischen Bildungsforschung geprägt ist, in der Jugendliche direkt befragt werden, versucht Stocké

in seiner Studie festzustellen, ob die Aussagen über die Aspiration von Jugendlichen auch auf die elterliche Aspiration übertragbar sind. Dadurch wäre eine Identifikation der elterlichen Erwartungen mit der Leistungsrealität möglich (Stocké 2009: 266).

Die Ergebnisse von Stockés Untersuchung können bestehende Aussagen unterstützen. So ist es zutreffend, dass Eltern mit geringerem Status ihre Bildungsaspiration stärker an die Leistungen ihrer Kinder anpassen und bei Bildungsentscheidungen weniger risikobreit sind als Eltern aus höheren Bildungsschichten, denen potentiell notwendige Unterstützung einfacher möglich ist. Weiter konnte festgestellt werden, dass sowohl die Zensur als auch die Abschlussaspiration der Peergroup durch die soziale Herkunft geprägt ist. Herkunftsunterschiede bei der Entscheidung zum Bildungsübergang lassen sich durch unterschiedliche Bildungsmotivation der einzelnen Statusgruppen erklären. Außerdem konnte Stocké einen starken Zusammenhang zwischen den Noten und der Bildungsaspiration feststellen.

Die Bildungsansprüche werden durch die sozialen Netzwerke der Eltern beeinflusst. Überdies orientiert sich die Bildungsaspiration von Eltern mit niedrigem Bildungsstatus stärker an den Leistungsrealitäten und wird stärker von dem Risiko des Schulversagens beeinflusst (Stocké 2009: 277).

#### 5.4 Bildungsdisparität und Migration

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, werden Bildungsdisparitäten stark durch die soziale Herkunft, die schulische Leistung und institutionelle Strukturen beeinflusst. Dadurch können Personen mit Migrationshintergrund zu jenen Gruppen gezählt werden, die besonders von den Bildungsungleichheiten betroffen sind.

Kristen und Dollmann betrachten ethnische und soziale Ungleichheiten an wichtigen Schnittstellen des Bildungsverlaufes. Sie erweitern für ihre Untersuchung Boudons Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte durch den Aspekt der ethnischen Herkunft. Ihren Fokus richten sie dabei auf Familien mit türkischer Herkunft im deutschen Schulsystem.

Sie kamen zu dem Ergebnis, dass es eindeutig Nachteile für Kinder mit türkischer Herkunft am ersten Bildungsübergang gibt. Ihnen gelingt vergleichsweise seltener ein positiver Übergang in die Realschule oder das Gymnasium. Diese Disparitäten können

durch Unterschiede in der schulischen Leistung sowie durch unterschiedliche Übergangsbedingungen, die durch die soziale Herkunft begründet werden können, erklärt werden. Durch dieses Ergebnis weisen Kirsten und Dollmann darauf hin, dass besonders die Kompetenzentwicklung in den ersten Lebensjahren eine zentrale Rolle für den weiteren Bildungsverlauf darstellt. Sie können außerdem deutliche Unterschiede zwischen den Generationen feststellen. Hingegen konnten sie in ihrer Untersuchung festhalten, dass Kinder mit türkischer Herkunft eine besonders hohe Bildungsmotivation aufweisen und diese grundlegend dafür ist, dass sie bessere Chancen haben auf einen höheren Bildungszweig zu wechseln. Diese Erkenntnisse interpretieren Kirsten und Dollmann als positive sekundäre Effekte ethnischer Herkunft.

Jedoch muss bedacht werden, dass es Längsschnittuntersuchungen benötigt, um eine Aussage über den tatsächlichen Bildungserfolg machen zu können. Denn ihre Untersuchung lässt offen, wie schwächere Leistungen zu Schulbeginn die Erfolgsaussichten beeinflussen und ob diese durch eine besonders hohe Bildungsmotivation ausgeglichen werden können (Kirsten, Dollmann 2010: 134).

Auch Diefenbach betrachtet in ihrer Analyse die Bildungschancen von SchülerInnen aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Erhebungen zu dieser Thematik sind besonders schwer, da die Datensätze einen konkreten Vergleich oft nicht zulassen. Um eine differenzierte Analyse machen zu können, benötigt es exaktere Datenerhebungen, um zwischen zugewanderten, eingebürgerten und hier geborenen AusländerInnen unterscheiden zu können (Diefenbach 2007: 219f).

Trotz allen Schwierigkeiten in der Erhebung von Individualdatensätzen können unter anderem folgende Erkenntnisse festgehalten werden: Kinder aus Migrantenfamilien erfahren seltener vorschulische Betreuung und werden deutlich häufiger von der Einschulung zurückgestellt. Sie besuchen deutlich häufiger die Hauptschule und weisen eine geringe Lesekompetenz auf. Kinder aus Migrantenfamilien haben verhältnismäßig oft keinen Hauptschulabschluss und ihr Anteil in Sonderschulen ist deutlich größer.

Der Vergleich unterschiedlicher Nationalitäten zeigt, dass türkische und italienische Kinder die meisten Schwierigkeiten im deutschen Schulsystem haben (Diefenbach 2007: 221f).

Diese Ergebnisse versucht Diefenbach teils mit der kulturell-defizitären Erklärung zu begründen. Ergänzend nennt sie die humankapitaltheoretische Erklärung, welche sich auf verfügbare Ressourcen bezieht, die den meisten MigrantInnen auf Grund ihrer

sozioökonomischen Position nur bedingt zur Verfügung stehen. Demgegenüber sieht Diefenbach eine mögliche Erklärung in der Struktur der Schule und in institutionellen Hürden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass systematische und unabhängige Forschung über den Beitrag der Schule und der LehrerInnen zu Bildungsungleichheiten benötigt wird (Diefenbach 2007: 223-235).

Eine Analyse zu kulturellen Ungleichheiten im Bildungsverlauf machen Heath und Brinbaum. In ihrer Untersuchung prüfen sie anhand von sieben Studien ob Bildungsungleichheiten in verschiedenen Ländern gleich auffindbar sind und ob traditionelle Erklärungsmodelle für kulturelle Bildungsungleichheiten auch auf die zweite Migrationsgeneration übertragen werden können.

Wenn der Fokus in der Bildungsforschung auf MigrantInnen gelegt wird, können zwei gegensätzliche Positionen unterschieden werden. Einerseits die PessimistInnen, die davon ausgehen, dass die Folgegenerationen in Bezug auf Integration dieselben Schwierigkeiten wie die erste Generation haben. Dieser Pessimismus wird durch kulturelle Unterschiede und die aktuelle politische Situation begründet. Auf der anderen Seite stehen die OptimistInnen, die davon ausgehen, dass ImmigrantInnen beeinflusst durch ihr Streben und ihre Ambitionen ausgewählt werden. Das würde sich auf den Bildungserfolg ihrer Kinder auswirken und dazu führen, dass sie gut in den Arbeitsmarkt integriert werden können (Heath, Brinbaum 2007: 291).

Heath und Brinbaum gehen der Frage nach, ob bereits verwendete Argumente auf die zweite Migrationsgeneration umgelegt werden können. Bislang fokussierte man in der Bildungsforschung stark auf Schichtunterschiede. Diese wurden mit strukturellen Fakten, wie berufliche Tätigkeit der Eltern und den familiären Ressourcen begründet. Aber auch kulturelle Argumente wie das elterliche Bildungsniveau, elterliche Unterstützungsmöglichkeiten und ihr Wissen über das Bildungssystem werden herangezogen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Argumente auch für die zweite Generation zutreffend sind, da die elterliche Bildung und Berufstätigkeit einen großen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Kinder hat. Daher müssen die strukturellen und kulturellen Nachteile der Eltern auch bei Untersuchungen der zweiten Generation in Betracht gezogen werden.

Heath und Brinbaum können aus ihrem Vergleich der Studien ableiten, dass es überall zu Unterschieden zwischen ethnischen Gruppen kommt. Die meisten unterscheiden sich durch niedrigere Ausbildungsanteilmahme und Bildungserfolge (Heath, Brinbaum 2007: 192ff).

Ihr Ergebnis lautet, dass traditionelle Argumentationen auch für die zweite Migrationsgeneration zutreffend sind und besonders die schulische Benachteiligung durch den sozioökonomischen Status der Eltern begründet werden kann.

Allein Norwegen zeigt einen schwächeren Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern auf den Bildungserfolg auf. Dieser wird dadurch begründet, dass ImmigrantInnen im neuen Land öfters Arbeiten annehmen müssen, welche nicht ihrem Bildungsniveau entsprechen und sie deshalb einen niedrigeren sozioökonomischen Status als im Herkunftsland haben.

Weitere Unterschiede können durch fehlende kulturelle Ressourcen begründet werden, wie zum Beispiel Sprachkenntnisse auf Seiten der Eltern. Dies wiederum schränkt die Möglichkeit in der Unterstützung der Schularbeit ein und kann schlechtere Testergebnisse nach sich ziehen. Hingegen kann die hohe Aspiration der MigrantInnen, begründet durch eine positive Selektion, bei Aussicht auf den Arbeitsmarkt reduziert werden.

Die Untersuchung von Heath und Brinbaum lassen zwar keinen internationalen Vergleich vorhandener Ungleichheiten zu, ihr Vergleich ist aber sicherlich ein erster Schritt in diese Richtung und kann deutliche Anhaltspunkte für weitere Untersuchungen geben (Heath, Brinbaum 2007: 295-302).

### 5.5 Bildungsdisparitäten, Migration und Aspiration

In mehreren Untersuchungen konnte ein hoher Aspirationslevel bei MigrantInnen festgestellt werden. Die folgenden Studien von Heath, Brinbaum, Relikowski et al., Becker und Roth et al. betonen besonders den Zusammenhang von der hohen Bildungsaspiration bei MigrantInnen und den Bildungsungleichheiten.

Heath und Brinbaum können in ihren untersuchten Studien einen erhöhten Aspirationslevel bei MigrantInnen erkennen. Gleichzeitig machen die Autoren darauf aufmerksam, dass bei Untersuchungen des Aspirationsniveaus bei MigrantInnen folgende drei Aspekte beachtet werden müssen. Erstens ist bei dem Argument der positiven Selektion in Bezug auf den hohen Aspirationslevel zu bemerken, dass nicht alle MigrantInnengruppen der gleichen positiven Selektion unterlaufen sind. Denn gerade bei ArbeitsmigrantInnen wurden

bevorzugt Personen mit niedrigem Bildungsstand für Hilfsarbeitertätigkeiten angestellt. Zweitens wird davon ausgegangen, dass die elterliche Aspiration sich auf die Kinder übertragen lässt. Und drittens ist zu beachten, dass schlechte Schulnoten den weiteren Schulverlauf stark prägen. Um allgemeine Aussagen über Aspiration tätigen zu können, benötigt es den Vergleich von SchülerInnen mit derselben Schulleistung (Heath, Brinbaum 2007: 300).

Relikowski et al. betrachten in ihrer Studie, in welchem Ausmaß die individuelle soziale Herkunft, mit Betonung der Bildungsaspiration, den Übergang in das weiterführende Schulsystem beeinflusst.

In ihrer Analyse konnten sie festhalten, dass bei Betrachtung der Arbeiterklasse ein deutlich größerer Anteil der türkischstämmigen Kinder in das Gymnasium wechselt, als SchülerInnen mit deutscher Herkunft. Gleichzeitig haben sie eine verhältnismäßig niedrigere Schulleistung als die Kontrollgruppe. Es zeigt sich damit, dass MigrantInnenkinder trotz schlechter schulischer Leistung eher auf das Gymnasium wechseln als Kinder mit deutscher Herkunft.

In beiden Gruppen ist die Übergangswahrscheinlichkeit stark mit dem Bildungsniveau der Eltern verbunden. In der Gruppe mit deutscher Herkunft können Differenzen bei Bildungsübergängen sowohl durch primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte erklärt werden, während bei der Gruppe der MigrantInnen lediglich sehr hohe primäre Effekte anzutreffen sind. Bei genauerer Betrachtung konnten sie feststellen, dass sekundäre Effekte in dieser Gruppe ein Ergebnis elterlicher Bildungsressourcen sind und weniger mit der sozialen Positionierung zu tun haben. Die starke Konzentration der primären Effekte bei MigrantInnen könnte durch unzureichende Sprachkenntnisse erklärt werden (Relikowski et al. 2010: 155-162).

Becker beschreibt die wichtigsten Erkenntnisse der Bildungsforschung bezüglich der Bildungsaspiration und geht in ihrer Untersuchung der Frage nach, „wie idealistische und realistische Aspiration entstehen und wie die realistische Bildungsaspiration umgesetzt werden kann“ (Becker 2010: 16). Bei ihrer Analyse der Wirkung von Bildungsaspiration fokussiert sie auf die Erklärung ethnischer Unterschiede. Sie differenziert zwischen idealistischer und realistischer Aspiration. Die idealistische Aspiration wird durch Wertvorstellungen und soziale Netzwerke beeinflusst. Die realistische Aspiration hingegen wird durch die tatsächlichen Leistungen des Kindes und das Wissen der Eltern über das

Schulsystem geprägt. Die Zusammenführung der Erklärungsversuche für höhere Bildungsaspiration bei MigrantInnen (Immigration Optimism, soziales Kapital, Informationsdefizite, blocked Opportunities, siehe nächstes Kapitel) mit der idealistischen beziehungsweise realistischen Aspiration ermöglichen ihrem Modell konkrete Hypothesen zu bilden (Becker 2010: 16-19).

Das Ergebnis ihrer Analyse sagt aus, dass das Konzept des Immigrant Optimism besonders die Entwicklung der idealistischen Aspiration beeinflusst. Durch eine starke Verankerung in den Werten und Einstellungen bildet sie die Grundlage für Bildungsentscheidungen. Das Informationsdefizit führt zu einer hohen realistischen Aspiration, kann aber durch die geringere Antizipation von institutionellen Barrieren seltener realisiert werden.

Das soziale Kapital wirkt sich auf Grund der in ihm vermittelten Werte auf die idealistische Aspiration aus, welche oft als Grundlage für Bildungsentscheidungen dient. Gleichzeitig beeinflusst es auch die realistische Aspiration durch die vorhandenen Ressourcen (Becker 2010: 22ff).

Roth et al. untersuchen in ihrer Studie den Einfluss sozialer Netzwerk-Ressourcen auf die Bildungsaspiration von Müttern. Sie überprüfen die Hypothese „je mehr und/oder je besser soziale Ressourcen im Netzwerk vorhanden sind, desto höher ist die realistische Bildungsaspiration der Mutter“ (Roth et al. 2010: 188).

Die Grundlage für ihre Untersuchung ist die Annahme, dass das soziale Kapital eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der realistischen Aspiration spielt. Unter sozialem Kapital verstehen sie in Anlehnung an Bourdieu Ressourcen, welche durch individuelle und kollektive Investitionsstrategien entstehen und sich in Sozialbeziehungen auszeichnen, denen ein bestimmter Nutzen zugeschrieben wird. Sie betrachten sowohl den „Zugang zu Ressourcen“ wie auch „die Mobilisierungsmöglichkeit dieser Ressourcen bei Bedarf“ (Roth et al. 2010: 181).

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Annahme, dass das Bildungsniveau der Eltern eine klare Rolle für die Zusammensetzung des Netzwerkes spielt und es ist erkennbar, dass der Zugang und die Ausstattung der Ressourcen bei deutschen Müttern verhältnismäßig besser ausgebildet sind. Weiter heben Roth et al. hervor, dass besonders „weak ties“ (ferne Bekanntschaften) die Chancen zu einem Zugang zu höheren Positionen steigern. Ihre Daten zeigen auch auf, dass MigrantInnen deutlich mehr Kontakt zu Personen aus ihrer Ethnie haben als zu Deutschen und diese weniger oft sozial höhere Positionen innehaben.

Besonders die Qualität der Netzwerke beeinflusst die Aspiration der Mütter. Außerdem zeigen die Daten auf, dass die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Hochschulabschlusses eher von Töchtern erwartet wird, wobei die Schulleistungen einen sichtbaren Einfluss auf die realistische Aspiration der Mütter haben. Auffallend ist, dass besonders türkische Mütter im Vergleich zu anderen eine höhere Bildungsaspiration für ihre Kinder aufweisen (Roth et al. 2010: 193-205).

### 5.6 Situation in Österreich

Betrachtet man die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich, kann festgehalten werden, dass es offensichtliche Ähnlichkeiten zu Deutschland gibt.

Auch in Österreich werden Kinder mit ausländischem Hintergrund aufgrund der sprachlichen Probleme verhältnismäßig oft in Sonderschulen eingeschult. So waren im Schuljahr 2009/2010 von insgesamt 1078 SonderschülerInnen 235 ohne österreichische Staatsbürgerschaft und 374 mit Migrationshintergrund (bm:uk 2010).

Da das österreichische Bildungssystem zu Beginn der Arbeitsmigration nicht auf die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund vorbereitet war, kam es unter anderem zu einem deutlich schlechteren Schulerfolg. Eine Verbesserung der Bildungslaufbahn bei Kindern mit Migrationshintergrund begann in den 1990er Jahren indem die Teilnahme an weiterführenden Schulen stieg. Unabhängig dieser Verbesserung hat weiterhin ein hoher Anteil der SonderschülerInnen einen Migrationshintergrund. „Bedenklich ist allerdings, dass der Anteil ausländischer Kinder an den Sonderschulen mit 19,2% mehr als doppelt so hoch ist wie der Durchschnittswert über alle Schultypen. Vor allem Kinder aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien werden in Sonderschulen abgeschoben“ (Biffel 2004: 43).

Auch in der Hauptschule und in polytechnischen Lehrgängen ist der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund relativ hoch. Bei dieser Feststellung muss auch bedacht werden, dass das Durchschnittsalter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund etwas jünger ist und daher ein größerer Anteil unter die Schulpflicht fällt. Ein weiterer Grund könnte die finanzielle Lage der Familien sein. Jugendliche mit ausländische Herkunft streben verhältnismäßig früher das Berufsleben an als InländerInnen, da sie ihre Familie finanzielle unterstützen müssen.

Generell ist erkennbar, dass seit Ende der 1990er Jahre Angehörige der zweiten Migrationsgeneration ihre Lebenschancen verbessern, indem sie länger im Bildungssystem verbleiben. Diese stärkere Anteilnahme am Bildungssystem trifft aber nicht auf alle Nationalitäten gleich zu. Zusätzlich gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien den Unterschied zu ÖsterreicherInnen verringern konnten, wurde die Differenz zu Jugendlichen mit türkischer Herkunft vergrößert (Biffl 2004: 45).

Dieser Rückfall der Bildungsquote Jugendlicher mit türkischer Herkunft kann durch die sinkende Anteilnahme von Mädchen mit türkischer Herkunft am Bildungssystem begründet werden. Diese verbleiben laut Statistik immer häufiger nach Abschluss der Pflichtschule im Haushalt. „Die hohe Verbleibrate von jungen Türkinnen im Haushalt impliziert, dass ein relativ geringer Anteil in Zukunft einer eigenständigen, gut dotierten sozialversicherungsrechtlichen Erwerbsarbeit nachgehen kann“ (Biffl 2004: 47; Biffl 2007; Weiss, Unterwurzacher 2007).

Im folgenden Abschnitt werden anhand der Ergebnisse relevanter Studien vier Erklärungsansätze beschrieben, die in der Bildungsforschung zur Erläuterung der hohen Bildungsaspiration bei MigrantInnen verwendet werden.

## 6. Erklärungsansätze

Besonders in den letzten Jahren wurden immer wieder Untersuchungen zum Thema elterlicher Bildungsaspiration durchgeführt, welche sich mit Erklärungen zu der Entstehung von unterschiedlichen Aspirationen beschäftigen.

Ein besonders „paradoxes Phänomen“ ergeben Untersuchungen zur Bildungsaspiration von MigrantInnen. Denn die auf Grund meist schlechterer soziökonomischer Situationen von MigrantInnen zu erwartende niedrigere Bildungsaspiration kann durch empirische Erhebungen nicht bestätigt werden. Ganz im Gegenteil wurde festgestellt, dass die Bildungsaspiration besonders bei MigrantInnen sehr hoch ist und es zu einer größeren Diskrepanz zwischen der Bildungsaspiration und dem Bildungserfolg kommt (vgl. Becker, 2010: 1f).

Die Konzepte des Immigrant Optimism, Informationsdefizit, soziales Kapital und der blocked Opportunities dienen in der Bildungsforschung als Begründung für mögliche Ursachen der höheren Bildungsaspiration bei MigrantInnen und werden im Folgenden dargestellt.

### 6.1 Immigrant Optimism

Das Konzept des Immigrant Optimism besagt, dass MigrantInnen einen großen Ehrgeiz und eine hohe Arbeitsmoral aufweisen, mit dem Ziel sich ein besseres Leben aufzubauen. Meist verlassen sie ihre Heimat aufgrund schlechter politischer und ökonomischer Bedingungen mit der Hoffnung im neuen Land eine Verbesserung zu erleben.

Eine Bestätigung für dieses Konzept konnten Kristen und Dollmann (2009) mit ihrer Analyse erbringen. Bei der Betrachtung der primären und sekundären ethnischen Effekte konnten die AutorInnen eine hohe Bildungsmotivation bei MigrantInnen feststellen. Die kann teilweise durch ausschlaggebende Wandermotive sowie das Streben nach Aufwärtsmobilität begründet werden. Dabei ist gemeint, dass der ersten Generation der Aufstieg am Arbeitsmarkt oft verwehrt bleibt, sie aber durch die Bildung ihrer Kinder die Hoffnung haben, dass zumindest sie es einmal besser haben werden (Kristen, Dollmann 2009: 208).

Obwohl die Ergebnisse ihrer Studie deutliche Nachteile am ersten Bildungsübergang aufweisen, sind die Chancen für SchülerInnen mit türkischer Herkunft am zweiten

Übergang verhältnismäßig höher als bei SchülerInnen mit deutscher Herkunft. Die besseren Chancen am zweiten Übergang lassen sich durch die ausgeprägte Bildungsmotivation begründen (Kristen, Dollmann 2009: 219ff). Dadurch sind vor allem sekundäre ethnische Herkunftseffekte an unterschiedlichen Übergängen für unterschiedliche Migrationsgruppen erkennbar und das meist mit positiven Effekten (Kristen, Dollmann 2009: 208).

Relikowski et al. können in ihrer Untersuchung festhalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund trotz niedriger schulischer Leistung eher auf das Gymnasium wechseln, als Kinder mit deutscher Herkunft. Diese Erkenntnis wird wie bereits bei Kristen und Dollmann (2010) als positiver ethnischer Herkunftseffekt interpretiert. Sie erkennen eine stärkere Relevanz der sekundären Effekte bei MigrantInnen, was darauf hinweist, dass soziale und kulturelle Netzwerke einen prägenderen Einfluss auf MigrantInnen haben als auf ihre Kontrollgruppe (Relikowski et al. 2010: 155f).

Becker (2010) hält in ihrer Analyse fest, dass das Konzept des Immigrant Optimism besonders die Entwicklung der idealistischen Aspiration beeinflusst. Die idealistische Aspiration wird durch Wertvorstellungen und soziale Netzwerke beeinflusst. Eine starke Verankerung in Werten und Einstellungen dient wiederum als Grundlage für die Bildungsentscheidungen (Becker 2010: 22).

Heath und Brinbaum weisen in ihrer Untersuchung darauf hin, dass das Konzept des Immigrant Optimism nicht auf die zweite Migrationsgeneration übertragen werden kann. Dieses Ergebnis begründen sie mit dem signifikanten Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und elterlicher Beschäftigung. Zusätzlich stellt sich die Frage, wie die elterliche Bildung mit der Bildung der Kinder verglichen werden kann, da sich die Bildungsmöglichkeiten in den einzelnen Ländern unterscheiden und sich stets weiter entwickeln (Heath, Brinbaum 2007: 296).

## 6.2 Informationsdefizit

Ein weiterer Erklärungsversuch liefert das Konzept des Informationsdefizites. Es nimmt an, dass MigrantInnen eine hohe Bildungsaspiration haben, da sie das Bildungssystem mit seinen formellen Anforderungen nicht ausreichend genug kennen oder aber die schulischen Leistungen ihrer Kinder überschätzen. Inwiefern fehlende Informationen über das Bildungssystem das Phänomen des schlechten Schulerfolgs trotz hoher Bildungsaspiration erklären kann, wurde in der Bildungsforschung bislang nicht ausreichend untersucht.

Goldenberg et al. weisen darauf hin, dass die idealistische Aspiration im Vergleich zur realistischen Aspiration höher angesetzt wird und von längerer Dauer ist (Goldenberg et al. 2001: 560). Eine kontinuierlich hohe Bildungsaspiration in der Gruppe lateinamerikanischer MigrantInnen konnte in ihrer Untersuchung nachgewiesen werden. Sie machen darauf aufmerksam, dass MigrantInnen der ersten Generation ein sehr geringes Wissen über das amerikanische Schulsystem haben. Obwohl sie große Hoffnungen in die schulische Ausbildung ihrer Kinder stecken, ist ihr Wissen über das Schulsystem nicht ausreichend um gewisse formale Voraussetzungen für den weiteren Bildungsverlauf ihrer Kinder zu schaffen. So fehlt es ihnen beispielsweise am Wissen, welche Schulformen es gibt und welche Voraussetzungen notwendig sind, um in ein höheres Bildungsniveau aufzusteigen.

Neben dem Informationsdefizit konnten sie in ihrer Studie jedoch festhalten, dass eine hohe elterliche Bildungsaspiration einen positiven Einfluss auf die schulische Leistung der Kinder hat, unabhängig davon ob ihr Wissen über das Bildungssystem ausreichend ist oder nicht (Goldenberg et al. 2001: 577).

Das Informationsdefizit kann zu einer hohen realistischen Aspiration führen, wird aber aufgrund geringerer Antizipation von institutionellen Barrieren seltener realisiert (Becker 2010: 22-24).

### 6.3 Soziales Kapital

Auch das soziale Kapital wurde bereits als Erklärung verwendet. Wenn davon ausgegangen wird, dass der Einfluss der signifikant Anderen einen starken Einfluss auf die Bildungsaspiration hat, wie es beispielsweise beim Wisconsin-Modell der Fall ist, bekommt das soziale Kapital eine wichtige Rolle. Netzwerke und Ressourcen sind wichtige Anlaufstellen, wenn es um die Informiertheit über Bildungsmöglichkeiten geht (Becker 2010: 9).

Einen besonderen Stellenwert bekommen die Ressourcen, die das soziale Kapital zur Verfügung stellen. Vorhandene Netzwerke dienen nicht nur dem Austausch von Informationen, ihre Mitglieder können durch ihr Wissen auch bedeutenden Einfluss auf Entscheidungen haben. Zusätzlich vermitteln sie den Mitgliedern ein Gefühl der Zugehörigkeit und können deren Identität stärken.

Soziale Netzwerke beeinflussen die Vorstellung von erwünschten Bildungserfolgen, indem sie als Orientierungshilfe dienen und durch den Einfluss auf die Identitätsbildung auch das „Konstrukt der Aspiration“ mit gestalten (Roth et al. 2010: 182f).

Es ist ein wichtiger Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsniveau und den Netzwerken hinsichtlich ihrer Ausstattung erkennbar. Besonders die Qualität der Netzwerke lenkt die Aspiration der Mütter. Auch bei der Studie von Roth et al. ist erkennbar, dass besonders türkische Mütter im Vergleich zu anderen eine höhere Bildungsaspiration für ihre Kinder aufweisen (Roth et al. 2010: 193-205).

Das soziale Kapital wirkt sich auf Grund der in ihm vermittelten Werte auf die idealistische Aspiration aus, welche oft als Grundlage für Bildungsentscheidungen dient. Gleichzeitig beeinflusst es auch die realistische Aspiration durch die vorhandenen Ressourcen (Becker 2010: 22-24).

## 6.4 Blocked Opportunities

Das soziale Kapital kann sich aber auch gegenteilig auswirken und bestimmte Möglichkeiten versperren, was in der Literatur als kulturell-defizitäre Erklärung bezeichnet wird (Becker 2010: 9-10).

Ein ähnliches Phänomen stellen die blocked Opportunities dar. Dieses Konzept wird hauptsächlich in der amerikanischen Bildungsforschung verwendet und wurde besonders durch J. Ogbu verbreitet. Das Konzept folgt der Annahme, dass ethnische Gruppen ihren Minderheitenstatus entweder durch eine Überkompensation in der akademischen Leistung zu überwinden versuchen oder es auf Grund von Misstrauen und Skepsis gegenüber dem Bildungssystem und der erhofften Aufwärtsmobilität von vornherein zu einer unterdurchschnittlichen Schulleistung kommt. Dieses Konzept wird oft kritisiert, weil es sich hauptsächlich auf die Differenzierung zwischen Personen mit afroamerikanischen und US-amerikanischen Hintergrund bezieht und andere ethnische Gruppen zu wenig Aufmerksamkeit schenkt. Eine zusätzliche Schwäche des Modells liegt in der Betrachtung der Motivation der Wanderung, da es deutliche Unterschiede in den Wandermotiven von ArbeitsmigrantInnen, politischen Flüchtlingen und freiwilligen Flüchtlingen gibt, die bei einer genaueren Untersuchung in Erwägung gezogen werden müssen (Kao, Tienda 1998: 353ff).

Für diese Arbeit werden das Konzept der kulturell-defizitären Erklärung und der blocked Opportunities gemeinsam betrachtet und als vierter Erklärungsversuch für die hohe Bildungsaspiration bei MigrantInnen verwendet.

So können kulturelle Unterschiede durch den beschränkten Zugang zu kulturellen Ressourcen begründet werden, wie zum Beispiel fehlende Sprachkenntnisse auf Seiten der Eltern. Dies wiederum schränkt die Möglichkeit in der Unterstützung der Schularbeit ein und kann schlechte Testergebnisse nach sich ziehen.

In diesem Zusammenhang weist Delgado-Gaitan (1992) in ihrer Untersuchung darauf hin, dass die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, besonders bei MigrantInnen, begrenzt sind. Ihre Erkenntnis nimmt sie aus der Analyse der Reaktionen der Eltern auf die Schulreporte ihrer Kinder. Auf negative Beurteilungen wird oft mit Bestrafung reagiert und nur teilweise wird Kontakt mit den LehrerInnen aufgenommen, um weitere Fördermaßnahmen in Erfahrung zu bringen. Auffallend ist hingegen, dass die Reaktion bei positiver Beurteilung meist ausbleibt. Die Kinder werden für ihre positive Leistung gelobt, aber die Eltern hinterfragen die Beurteilung der LehrerInnen und die Leistung ihrer Kinder

nicht weiter. Eltern unterstützen ihre Kinder bei den Schulaufgaben so gut als möglich, stoßen dabei aber des Öfteren an ihre eigenen Grenzen. Ihre eigene Hilflosigkeit in der Unterstützung ihrer Kinder kann durch ihre geringe Erfahrung im Schulsystem und mangelnden Sprachkenntnissen erklärt werden. Oft sind die Eltern überfordert und wissen nicht, an wen sie sich wenden können, um ihrerseits Hilfe in der Unterstützung ihrer Kinder zu bekommen (Delgado-Gaitan 1992: 507-511).

Weiter können schlechte Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, gestützt durch Diskriminierung, den Wert der Bildung relativieren. Auf Grund dieser Diskriminierung kann von vornherein weniger Wert auf höhere Bildung gelegt werden, da eine Investition in sie als unnütz erscheint. Jedoch betonen Heath und Brinbaum, dass kulturelle Unterschiede als Ursache für niedrigere Testergebnisse von Kindern noch nicht ausreichend erforscht wurden (Heath, Brinbaum 2007: 297f).

Auch Diefenbach macht in ihrer Untersuchung darauf aufmerksam, dass mangelnde Kenntnisse über gewisse Verhaltensweisen und Fähigkeiten, welche für die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem notwendig sind, den Einstieg in das Schulsystem erschweren können. Solche Kenntnisse werden teilweise in der vorschulischen Sozialisation vermittelt. So konnten bisherige Studien herausarbeiten, dass besonders der verwendete Erziehungsstil eine große Diskrepanz zu kulturellen Traditionen aufweist und ihm teilweise mit Misstrauen und Skepsis begegnet wird (Diefenbach 2007: 223-226).

Hill und Torres stellen in ihrer Untersuchung fest, dass differenzierte kulturelle Vorstellungen von „well educated“ den Beziehungsaufbau zwischen LehrerInnen und Eltern erschweren und das Misstrauen in das Bildungssystem zusätzlich geschürt wird (Hill, Torres, 2010: 99).

Abschließend ist das Argument von Heath und Brinbaum zu erwähnen. Sie untersuchten die Hypothese, dass eine frühe Selektion im Schulsystem soziale Unterschiede verstärkt, konnten diese anhand ihrer Untersuchung aber nicht bestätigen. Auch wenn in einem europäischen Schulsystem schlechtere Noten zum Zeitpunkt der Selektion den weiteren Bildungsverlauf stark beeinflussen, müssen doch auch andere Argumente wie beispielsweise das Niveau der Schulen oder der Umgebung in die Betrachtung miteinbezogen werden (Heath, Brinbaum 2007: 301f).

## 7. Empirische Auswertung

Durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und dem Vergleich der einzelnen Studien konnte ein guter Überblick der bestehenden Hypothesen erarbeitet werden. Ziel dieser Diplomarbeit ist es, der Frage nachzugehen, ob die Bildungsaspiration bei MigrantInnen der zweiten Generation, die selbst durch das Bildungssystem in Österreich gegangen sind, einen vergleichbar hohen Stellenwert ähnlich der ersten Generation aufweisen kann. Durch die Beschäftigung mit der Bildungsaspiration ergibt sich dann die Möglichkeit, Bezug zu den oben erwähnten Erklärungsmodellen zu nehmen und daraufhin zu überprüfen, ob sie auch bei angenommener hoher Bildungsaspiration der zweiten Generation aufrechterhalten bleiben können. Daher lautet meine Forschungsfrage:

Welche Unterschiede gibt es zwischen der ersten und zweiten  
Migrationsgeneration in Bezug auf ihre Bildungsaspiration?

### 7.1 Methode

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden fünf problemzentrierte Interviews durchgeführt. Diese ermöglichten es, die Komplexität des gesamten Falles in den Mittelpunkt zu stellen, da sowohl persönliche, kulturelle wie auch soziale Faktoren, die auf das Individuum wirken, miteinbezogen wurden. Die Interviews wurden mit Personen türkischer Herkunft der zweiten Migrationsgeneration durchgeführt, die entweder in Österreich geboren sind oder aber den Großteil ihres Bildungsweges in Österreich durchlaufen haben. Zusätzlich sollten die InterviewpartnerInnen bereits eigene Kinder im Schulalter haben.

Das problemzentrierte Interview erweist sich als sinnvoll, da trotz klarer Problemstellung eine Offenheit in der Gesprächsführung bewahrt bleiben soll. Außerdem kann mit dieser Interviewform eine theoriegeleitete Forschungsfrage verfolgt werden und es besteht die Möglichkeit, durch den Leitfaden, einen Vergleich zwischen den InterviewpartnerInnen zu ziehen (vgl. Mayring 2002: 67-72).

Ausgewertet wurden die Interviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse. Mittels intensiver Bearbeitung und wiederholtem Lesen der Transkripte wurden Auswertungskategorien gebildet. Durch die Paraphrasierung einzelner Textpassagen konnten sogenannte Codes

gebildet werden. Die Paraphrasierung und anschließende Codierung ermöglicht es die Transkripte auf eine abstraktere Ebene zu stellen, um unterschiedliche Themenschwerpunkte zu bilden. „Um der Offenheit des Interviews Rechnung zu tragen, ist es wichtig, hierfür nicht einfach die Formulierungen aus den gestellten Fragen zu übernehmen, sondern darauf zu achten, ob die Befragten diese Begriffe überhaupt aufgreifen, welche Bedeutung diese Begriffe für sie haben, welche Aspekte sie ergänzen und welche sie weglassen und welche neuen, im Leitfaden nicht bedachten Themen, im erhobenen Material auftauchen“ (Schmidt 2007: 449).

Der Codierleitfaden enthält eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Codes. Mit Hilfe dessen wurden alle Transkripte erneut überarbeitet und passende Textstellen konnten den einzelnen Codes zugeordnet werden. Eine eindeutige Zuordnung des Textes wurde durch eine trennscharfe Formulierung der Codes ermöglicht. Dieser Analyseschritt ermöglichte es alle Interviews in Hinblick auf unterschiedliche Themenschwerpunkte zu strukturieren. Im Anschluss werden thematisch miteinander verbundene Codes zu einer Kategorie zusammengefasst. Der Sinn dieser „Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis“ (Schmidt 2007: 448).

Der Vorteil liegt in der Nachvollziehbarkeit, welche durch das im Vorfeld festgelegte Ablaufmodell ermöglicht wird. Außerdem steht das Kategoriensystem in enger Verbindung mit dem Material und kann mithilfe andauernder Rückkoppelungsschleifen flexibel angepasst werden.

Die Interviews wurden in Vorarlberg durchgeführt, weil dort neben Wien der größte Anteil an BewohnerInnen mit Migrationshintergrund lebt und durch meine Netzwerk-Ressourcen die Kontaktaufnahme zu Angehörigen der zweiten Migrationsgeneration möglich schien. Im Vorfeld meiner Erhebungsphase wurden zwei Probeinterviews in Wien durchgeführt. Diese wurden anhand der erweiterten und kommentierten Transkriptionsregeln bearbeitet. Auf Grund der Lesbarkeit und dem Fokus auf die Aussagen der GesprächspartnerInnen erschien diese Methode nicht zielführend, daher wurden die weiteren Interviews mit Hilfe einfacherer Transkriptionsregeln ausgearbeitet. Die Gespräche wurden im Großteil wortwörtlich abgetippt. Zu Veränderungen kam es bei dialektbedingter Unleserlichkeit des Transkriptes, jedoch wurden bedeutende Dialektausdrücke beibehalten. Wortwiederholungen und Lückenfüller wie zum Beispiel „ahm“ wurden weggelassen, sofern ihnen keine größere Bedeutung zugeschrieben werden konnte. Zusätzlich wurden besondere Wortlaute, Betonungen oder Sprachbesonderheiten in Klammern festgehalten,

sofern der Eindruck bestand, dass diese eine besondere Relevanz in der Analyse der Aussagen haben könnten.

Die Kontaktaufnahme zu meinen InterviewpartnerInnen ergab sich einerseits über den Kontakt zu einer Türkischlehrerin, die im Vorfeld über meine Anliegen informiert wurde und meine Telefonnummer an Eltern ihrer SchülerInnen weiter gab, die sich bereit erklärten mit mir ein Gespräch zu führen. Andererseits über Nachfragen bei NachbarInnen, ArbeitskollegInnen und Bekannten, die wiederum mein Anliegen an ihr Umfeld weitergaben und mich mit potenziellen InterviewpartnerInnen ins Gespräch brachten. Per Telefon wurden die InterviewpartnerInnen darüber informiert, dass die Gespräch über die Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit, aber auch ihre Erfahrungen, die sie jetzt als Eltern mit schulpflichtigen Kindern machen, gehen würde. Die Interviews fanden bei den InterviewpartnerInnen zu Hause oder im Büro statt und orientierten sich nach ihren zeitlichen Ressourcen. Die Gespräche dauerten zwischen 15 Minuten und 1,5 Stunden. Bevor ich mit dem Interview begann, versicherte ich den GesprächspartnerInnen ihre Anonymität zu und holte mir ihr Einverständnis das Interview mit einem Diktiergerät, welches mir die spätere Auswertung erleichtern würde, aufzunehmen.

Der Interviewleitfaden besteht aus drei Themenbereichen, die jeweils mit einer offenen Frage eingeleitet wurden und je nach Redefluss der GesprächspartnerInnen durch Zusatzfragen ergänzt werden konnte. Die drei Hauptfragen lauten:

- „Wie haben Sie Ihre Schulzeit erlebt?“
- „Wie erleben Sie die Schulerfahrung Ihres/r Kindes/r?“
- „Welche Sprachen sprechen Sie in Ihrer Familie?“

Nach Beendigung der Aufnahme des Gespräches kamen teilweise noch interessante Aspekte zur Sprache. Um diese Einzelheiten genauso in die Auswertung mit einwirken lassen zu können, wurde nach jedem Gespräch ein Protokoll verfasst.

Auf Grund der ausgearbeiteten Theorie und den Bezug auf die Erklärungsversuche der hohen Bildungsaspiration können folgende Arbeitshypothesen gebildet werden:

- Der Immigrant Optimism kann nicht mehr als Erklärungsansatz für die zweite Generation dienen, da sich ihre sozioökonomische Position im Vergleich zu ihren Eltern bereits verbessert hat.
- Das Informationsdefizit kann nicht als Erklärung verwendet werden, da die zweite Generation den Großteil ihrer Ausbildung in Österreich absolviert hat und umfangreiches Wissen über das Bildungssystem vorhanden sein müsste bzw. sie die Kompetenzen ihrer Kinder realistischer einschätzen können.
- Durch die eigene Bildungserfahrung der zweiten Migrationsgeneration in Österreich sollte sich die Bildungsaspiration der Eltern stärker an der realistischen Aspiration orientieren.
- Die zweite Generation sollte durch ihre eigene Schulerfahrung bzw. Ausbildung besser in der Lage sein, ihre Kinder in schultechnischen Dingen Unterstützung zu geben.

### Beschreibung der InterviewpartnerInnen

Vier der interviewten Personen sind weiblich und eine ist männlich. Alle InterviewpartnerInnen leben in Vorarlberg und haben den Großteil ihres Bildungsweges im österreichischen Bildungswesen absolviert. Zwei der InterviewpartnerInnen sind in der Türkei geboren, kamen aber bereits im Kindergartenalter beziehungsweise im Volksschulalter nach Vorarlberg. Sie sind jetzt im Alter zwischen 32 und 43 Jahren.

Der höchste Bildungsabschluss ihrer Eltern ist der Pflichtschulabschluss. Sind beziehungsweise waren die Eltern berufstätig, arbeiteten sie in Österreich als ungelernete oder angelernte ArbeiterInnen. Von zwei der fünf interviewten Personen waren auch die Mütter berufstätig. In den anderen drei Fällen waren sie für die Kindererziehung und den Haushalt zuständig. Die InterviewpartnerInnen haben zwischen zwei und sechs Geschwister und lebten in ihrer Kindheit meist in bescheidenen Verhältnissen. Von zwei der interviewten Personen leben die Eltern wieder in der Türkei. Die Rückkehr erfolgte

entweder nach Beendigung der Schulpflicht ihres jüngsten Kindes oder in der Pension. Lediglich eine Interviewpartnerin hat Geschwister die in der Türkei sesshaft sind.

Die Bildungsabschlüsse der InterviewpartnerInnen bewegen sich zwischen dem Pflichtschulabschluss und dem Diplom. Auffallend ist, dass die EhepartnerInnen allesamt zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich im Alter zwischen 12 und 19 Jahren, nach Vorarlberg immigriert sind. Bis auf eine Person sind alle mit ihrer Familie nach Vorarlberg gekommen. Zusätzlich ist zu bemerken, dass bei den interviewten Familien die Frauen mehrheitlich ein höheres Bildungsniveau als ihre Partner haben. Demzufolge ist auch zu erwähnen, dass bis auf einen Ehepartner bei allen die Pflichtschule der höchste erreichte Schulabschluss darstellt.

Die InterviewpartnerInnen haben zwischen zwei und vier Kinder im Alter von 2 bis 21 Jahren, von denen zumindest eines im Schulpflichtalter ist, konkreter gesagt neun Jahre alt ist und in seiner schulischen Laufbahn vor einem wichtigen Übergang steht.

## 7.2 Darstellung der Ergebnisse

Durch die mehrfache Überarbeitung der Transkripte konnten folgende Codes erarbeitet werden: Werte, Religion, Kultur, Integration, Diskriminierung, Identität, Bezug zur Türkei, Spracherwerb, Unterstützungsmöglichkeiten, Erfahrung mit der Schule, Relevanz der Bildung und signifikant Andere. Mit ihrer Hilfe konnten alle Interviews thematisch geordnet, überarbeitet und anschließend in relevante Kategorien zusammengeschlossen werden. Aus den Codes ergeben sich die Kategorien Bildung, kultureller Hintergrund, Identität und signifikant Andere. Die detaillierte Ausarbeitung der Kategorien stellt die Ergebnisse der Analyse der Interviews dar.

### 7.2.1 Bildung

Die Kategorie der Bildung steht im Mittelpunkt der empirischen Auswertung dieser Arbeit. Aussagen über die eigenen Bildungserfahrungen und die Bildungserfahrungen der Kinder ermöglichen es, ein detaillierteres Bild der elterlichen Bildungsaspiration der zweiten Migrationsgeneration zu bekommen. Durch ihre eigenen Erfahrungen aus Kindheit und Jugend wird auf die Bildungsaspiration ihrer Eltern geschlossen, um eventuelle Unterschiede aufzeigen zu können. Diese Kategorie besteht aus mehreren Unterkategorien, in denen jeweils zwischen der eigenen Erfahrung in der Kindheit und Jugend und der Erfahrung als Elternteil unterschieden wird.

### Spracherwerb

Zuerst werden Aussagen zum Spracherwerb der Eltern (zweite Generation) angeführt. Hierbei ist zu bemerken, dass bei der zweiten Generation, bis auf eine Ausnahme, der Spracherwerb nicht sonderlich gefördert wurde. Das Erlernen der neuen Sprache fand meist im Kontakt zur Außenwelt statt, da die Eltern selbst der deutschen Sprache nicht mächtig waren. Obwohl fehlende Sprachkenntnisse meist als Hindernis wahrgenommen wurden, räumten sie dem Erlernen der Sprache größtenteils keinen besonderen Stellenwert ein.

E: Wir sind hier aufgewachsen, ich weiß nicht mehr wie wir Deutsch gelernt haben, wir hatten keine speziellen Kurse, aber es waren viele Kinder zum Spielen da, bei uns in der Straße.

F: In der Schule war ich gut. Ich war, ich bin ein eigentlich offenes Kind gewesen und ich hab viel geredet und es ist ganz schnell gegangen.

S: Also ich hab es jetzt eigentlich schwer im Sinne nicht gehabt, weil wir hatten österreichische Nachbarn, wir waren immer mit ihnen zusammen. Von dem her habe ich es mit der Sprache gar nicht schwer gehabt.

Es wurde teilweise angesprochen, dass die Zweisprachigkeit ein Vorteil sein kann. Diese Wertschätzung entwickelte sich vorwiegend im Erwachsenenalter und wurde besonders durch die Berufstätigkeit bewusst. Mehrheitlich wird die Zweisprachigkeit nicht explizit erwähnt, sondern als selbstverständlich betrachtet. Die Potentiale, die in ihr liegen, werden aber kaum wahrgenommen.

A: Und da ist es mir erst in der Beratung und in der Tätigkeit als Beraterin, ist es eben, dass diese Mehrsprachigkeit eben doch von Vorteil ist.

F: Und dann glücklicherweise habe ich einen Job im Kindergarten bekommen, als Migrantische wegen der Sprache.

Die Fülle an Bemerkungen zum Spracherwerb bei den Kindern lässt darauf schließen, dass sich die zweite Generation intensiver mit dieser Thematik auseinandersetzt, als es ihre Eltern getan haben. Das kann einerseits durch die Erwartungshaltung der Vorarlberger Bevölkerung begründet werden, da Sprachkenntnisse eine wichtige Bedeutung für die Integration haben und durch die Zweisprachigkeit der Eltern meist erwartet wird. Andererseits gibt es mittlerweile viele Konzepte zu bilingualer Erziehung, deren Bedeutung teilweise durch die Elternarbeit im Bildungssystem vermittelt wird.

Die InterviewpartnerInnen beziehen sich mehrheitlich auf ein Konzept, das als sukzessiver Zweitsprachenerwerb bezeichnet werden kann. Dieses Konzept bezieht sich darauf, dass zuerst die Muttersprache erlernt und gefestigt wird, um beim Erlernen einer neuen Sprache im Anschluss darauf aufgebaut werden kann.

„Sprachkompetenz in der Muttersprache sollte, da diese wesentlich zur allgemeinen Sprachlernfähigkeit beiträgt, in jedem Fall gut ausgebildet sein, damit die in dieser Sprache erworbenen Kompetenzen auf die Zweitsprache übertragen werden können“ (Uzuntas 2008: 67f). Uzuntas geht in seiner Untersuchung der Frage nach, ob diese Methode des Spracherwerbs auf Kinder mit türkischer Herkunft in Deutschland zutreffend ist, da ihre Zweitsprache meist die Sprache des Umfeldes ist. Es hängt nun von den Kontakten der Eltern ab, wie intensiv sich die Kinder mit den beiden Sprachen auseinandersetzen müssen.

F: Aber man muss auch deutsche Kontakte suchen oder Vereine oder Freundinnen, ist jetzt egal. Aber unbedingt müssen sie deutsche Kontakte aufnehmen. Die muttersprachliche, öster- also, deutsche, also nicht, die wo jetzt nachher gekommen sind und deutsch reden und so, wirklich Muttersprache deutsch.

A: Und mein Sohn wird natürlich auch zweisprachig aufgezogen, wobei er vielmehr, wenn ich es jetzt mit meiner Tochter vergleiche, also er ist vielmehr im Deutschen zu Hause. Aber weil er wirklich durch den Kindergarten, die Spielgruppe vielmehr den Bezug hat, und nur der Vater und die Großeltern den türkischen Teil abdecken. Und das ist wenig Zeit, die er mit ihnen verbringt.

Der Bezug auf das Konzept des sukzessiven Zweitsprachenerwerbs führt dazu, dass in den Familien meist nur Türkisch gesprochen wird. Die Kinder sind zwar in ihrem Alltag (Einkauf, Spielplatz, ...) mit der deutschen Sprache konfrontiert, aber es kommt meist zu keinem regen Austausch. Oft findet im Kindergarten die erste intensivere Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache statt. Zu diesem Zeitpunkt ist der Erwerb der Erstsprache aber noch nicht vollständig abgeschlossen, daher weisen unterschiedliche Autoren (Ahrenholz, Butzkamm, Roche) darauf hin, dass eine Förderung für beide Sprachen notwendig ist. Denn wie bereits erwähnt wurde, prägt die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache sehr.

E: Die Probleme die man heutzutage macht wegen der Sprache, die gab es früher nicht. Ich sage einfach, ich steh dahinter, bei uns zu Hause wird nur die Muttersprache gesprochen. Im Kindergarten und draußen wird deutsch geredet. Ich versuche ihr auch deutsch beizubringen, und es klappt irgendwie. Man ist zufrieden.

S: Wenn die Kinder Deutsch reden wollen, dann rede ich schon mit ihnen Deutsch. Aber zwingen tu ich sie ehrlich gesagt nicht daheim. Also mir ist es wichtig, dass sie die Muttersprache auch richtig können, weil sonst bringe es ja auch gar nichts.

Das Konzept der bilingualen Erziehung wird angesprochen, jedoch reicht das Wissen allein nicht für die Umsetzung aus. Besonders eine InterviewpartnerIn setzt sich aus beruflichen Gründen immer wieder mit dieser Thematik auseinander und spricht damit verbundene Schwierigkeiten an.

A: Aber ich sehe das eher als Vorteil und ich halte nichts von diesen Studien, die es gibt, dass man zuerst die sogenannte Muttersprache lernen muss. Weil das hat seine Gültigkeit, wenn die Mutter der Sprache so mächtig ist und die hier lebenden Menschen der 2. oder 3. Generation, die jetzt Eltern sind, behaupte ich wirklich, ohne jetzt eine Studie gemacht zu haben, dass sehr viele in der sogenannten Muttersprache nicht wirklich ein Fundament haben. Im Gegenteil.

A: Die Kinder müssen sozusagen diese Sprache, im Sinn, können die Kinder sehr gut differenzieren. Nur die Erwachsenen müssen sehr sehr konsequent sein.

Die alleinige Konzentration auf die Muttersprache begründen die Eltern durch schlechte Erfahrungen, die sie mit ihren älteren Kindern gemacht haben. Oft werden sprachliche Schwächen der Kinder mit der Vermischung beider Sprachen begründet. Um eventuelle Fehler nicht zu wiederholen, legen sie vermehrt Wert auf die türkische Sprache. Zusätzlich

gibt es Hinweise dazu, dass die zweite Generation auch ohne Unterstützung gut Deutsch gelernt hat, es teilweise sogar besser als ihre Kinder können.

E: Mit meinem Sohn habe ich es falsch gemacht, da hat man unbedingt darauf bestanden, beim ersten Kind da wussten wir's auch noch nicht, ok. Er hatte ein super Türkisch gehabt, ohne Akzent, also wirklich das Perfekte. Weil wir auch ordentlich reden, auch in der türkischen Sprache. Sobald er angefangen hat Deutsch zu lernen, hat er das Deutsch und Türkisch irgendwie vermischt und das Endergebnis, das Deutsch ist nicht zu 100% einwandfrei und Türkisch ist auch nicht zu 100% einwandfrei.

F: Und wir sind drauf gekommen, dass wir, also ich, kann besser Deutsch, als die nach mir die Generation. Weil mit mir haben sie, haben sie die Sprache nicht gemischt. Also, ich hab nur die türkische Sprache gelernt, zuerst gelernt, und dann habe ich aufgebaut. Und das ist viel schneller gegangen.

Mögliche Ursachen für sprachliche Schwächen werden unter anderem auch durch die Vielfalt der Fernsehprogramme erklärt.

S: Aber durch das, das wir damals Fernsehen zum Beispiel, haben wir keine Türkischen Sender gehabt damals, da hast du automatisch das anschauen müssen was war. Und momentan haben wir halt die Vielfältigkeit die es gibt. Ich glaube das ist ein großer Faktor, dass sie sich da schwer tun.

Teilweise haben beide Sprachen denselben Stellenwert in den Familien. Es besteht die Möglichkeit zwei Sprachen zu sprechen und diese wird situationsabhängig genutzt. Hier möchte ich festhalten, dass in den Familien, in denen beide Sprachen selbstverständlich und im selben Ausmaß verwendet werden, es den Anschein macht, dass die Kinder keine Schwierigkeiten beim Erlernen beider Sprachen haben. Allein in einer Familie wurden die Sprachen klar einem Elternteil zugeordnet, um die Kinder bilingual zu erziehen.

Ö: Das kommt einfach, wenn ich schimpfe und ich kann es auf Deutsch besser, dann schimpfe ich auf Deutsch, schneller wie auf Türkisch. Wenn jemand mit mir Deutsch spricht bekommt er eine deutsche Antwort und wenn jemand Türkisch spricht, dann reden wir auch Türkisch. Das kommt immer von innerlich kommt das Ganze. Das ist je nach, wie man sich fühlt, denke ich mir. Und man hat ja die Möglichkeit.

A: Und meine Kinder sind zweisprachig aufgezogen worden. Also ab dem Zeitpunkt, also beide Sprachen haben bei uns, in der kleinen Familie, haben immer gleichwertig, waren gleichwertig vorhanden. Eben auch durch die Freunde, die Bekannten und so weiter. Es war jetzt nicht so, dass es eine mehr eins weniger.

### Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder

Diese Subkategorie ist von Bedeutung, da eine der Ursachen für unterschiedliche Bildungserfolge in der Unterstützungsleistung der Eltern gesehen wird. Auf ihren Einfluss macht besonders Delgado-Gaitan (1992) in ihrer Untersuchung aufmerksam. Zuerst wird auf Angaben eingegangen, die es ermöglichen eine Vorstellung zu bekommen, welche Unterstützungsmöglichkeiten die Eltern der zweiten Migrationsgeneration hatten und wie diese umgesetzt werden konnten.

E: Aber was nach der Volksschule kommt hat mein Vater nie gewusst, denn er hat sich um die Arbeit und die Familie, sie über Wasser zu halten, gekümmert.

S: Aber während der Schulzeit, also vor allem in der Volksschulzeit hat mein Papa sehr geholfen, das ist gut gegangen.

Ö: Und von den Eltern hast du auch keine Hilfe bekommen, weil die den ganzen Tag am Arbeiten waren, du warst eigentlich immer selbstständig dann auch.

A: (...) denn zu Hause hatte ich eben keine Unterstützung, denn meine Mutter ist Analphabetin und mein Vater hat gearbeitet, also dort konnte ich keine, vom Elternhaus konnte ich keine Hilfe erwarten.

F: Nein, ich hab alles selber gemacht. Ich hab auch Vokabel lernen, ich habe Vokabeln gelernt, Englisch und dann hab ich immer den, Ding, Sitz getauscht, oder einmal Fragen und einmal Antworten. Ich hab so gelernt.

Die Unterstützungsmöglichkeiten der zweiten Generation ihren Kindern gegenüber unterscheidet sich von der eigenen Erfahrung. Einerseits durch ihr Wissen über das Bildungswesen in Österreich und andererseits durch ihre sozioökonomischen Ressourcen, die sich mehrheitlich im Vergleich zu ihren Eltern verbessert hat. Es kommt dazu, dass es heutzutage viel mehr Möglichkeiten gibt, die schulische Leistung eines Kindes zu fördern und Fördermaßnahmen außerhalb der Familie auch sehr selbstverständlich in Anspruch genommen werden. Daher ist ein direkter Vergleich der Unterstützungsmöglichkeiten zwischen den Generationen mit Vorsicht zu betrachten, da sich die Voraussetzungen und Erwartungen an Unterstützungsmöglichkeiten grundlegend geändert haben.

A: Jetzt ist es so, dass ich es erlebe, dass wirklich alle Kinder, egal ob von finanziell schwachen Eltern oder sehr reiche, alle geben zig 1000 damit ihre Kinder wirklich sozusagen, die Erwartungen die an sie gestellt werden von der schulischen Leistung, also wirklich das sie das erfüllen.

E: Ich will dass sie es besser haben. Mit dem Lernen zum Beispiel, da unterstütze ich ihn sehr viel, ich selbst mach mit ihm Hausaufgabe durch, beim Nachhilfekurs machen sie Hausaufgaben durch, er bekommt die volle Unterstützung.

F: Wenn´s auch richtig macht, muss man sagen, Ich bin hier deine Hausaufgabe zu kontrollieren oder wenn etwas falsch ist, ich zeig´s dir oder wenn´s nicht kannst, dann zeige ich´s dir.

S: Also momentan ist er bei der Schülerhilfe in Bregenz. Damit er sich beim Deutsch wenigstens etwas leichter tut, weil ich komm zu Hause nicht weiter mit 3 Kindern. Daher ist es schon gut wenn er dorthin geht. Es gefällt ihm auch ganz gut. Ich glaube es Hilfe auch schon, er ist etwas offener geworden, jetzt warte ich mal ab bis Halbjahr, wie es dann aussieht mit Noten.

### Erfahrung mit der Schule

Die eigenen Erfahrungen in der Schule lassen darauf schließen, dass diese einen starken Einfluss auf die Erwartungen, die an die Schule gestellt werden, haben. Es ist zu erkennen, dass bei positiven Schulerfahrungen die Bildungsmöglichkeiten oder allgemein der Stellenwert von Bildung höher eingeschätzt wird.

S: Also, ich habe auch super Noten gehabt in der Volksschule, in Deutsch habe ich einen 2er bekommen, obwohl ich gemeint habe ich sollte eigentlich schon einen 1er haben.

Ö: Dann hat damals der Klassenvorstand entschieden, dass ich in den ersten Klassenzug komme. Da hab ich dann in den Ferien 8 Wochen Englischunterricht bekommen, Nachhilfe, also Förderunterricht. Und 3-4 Klasse war ich dann im ersten Klassenzug. Da war es natürlich besser.

E: In der Hauptschule haben wir manchmal einen Lehrer gehabt, da hat man sogar nicht einmal darauf geachtet, da hat sich der Türkischkurs mit dem Zeichenkurs überschritten.

A: Ich war eigentlich immer unter den besten 3 SchülerInnen. Dort in der Hauptschule hatte ich eben auch wieder nur Lehrerinnen und Lehrer, wo ich eben fragen konnte.

Beeinflusst von den eigenen Erfahrungen in der Schule sind die Erwartungen an selbige, wenn es um die Bildung der eigenen Kinder geht. In diesem Abschnitt wird noch einmal klar deutlich, dass sich in Bezug auf die Schule einiges verändert hat. So werden nicht nur Erwartungen an die Schule, sondern auch Erwartungen, welche vom Bildungssystem an die Kinder gestellt werden, angesprochen.

F: Aber sogar, jetziges Schulsystem mag ich auch nicht. Weil da ist zu viel Druck auf den Kindern. Zu unserer Zeit war es nicht so. In unserer Zeit haben die Lehrerinnen eine Rücksicht gehabt. „Ok, das ist ein türkischstämmiges, kann nicht alles verstehen. Sie müssen mir alles langsam erzählen, langsam erklären.“

A: Und auch das ist wirklich, diese schwere Trennung mit 9 oder 10 Jahren, ob nun Gymnasium oder jetzt Hauptschule, in Vorarlberg Mittelschule. Dass ist so, dass es wirklich viel mehr sichtbar ist und auch wirklich viel mehr Druck von den Eltern auch da ist. Also "ja ich möchte das, dass mein Kind eben gleich in ein Gymnasium kommt“, weil in ein Gymnasium gehen nur die besseren. Also sowohl bessere Schüler als auch eben sozusagen von der dieser, unter Anführungszeichen "besseren Schicht".

### Relevanz von Bildung

In diesem Abschnitt wird der Stellenwert der Bildung beleuchtet. Zum einen werden die Ansichten der eigenen Eltern festgehalten, um ein Bild davon geben zu können, welche Bildungsrelevanz der zweiten Generation vermittelt wurde. Zum anderen sollen die Aussagen der zweiten Generation, die durch ihre Erfahrungen geprägt sind, eine Vorstellung ihrer Erwartungen an die Bildung der Kinder geben. Diese können am ehesten die Ansichten der Eltern und ihre Bildungsaspiration, ihre Kinder betreffend, verdeutlichen.

E: Aber was nach der Volksschule kommt hat mein Vater nie gewusst, denn er hat sich um die Arbeit und die Familie, sie über Wasser zu halten, gekümmert.

F: Mein Mama und Papa haben auch sowieso immer gedacht, mein Papa vor allem, ach die Mädchen gehen nicht in die Schule und so.

S: Und nach der Hauptschule bin ich, also mein Papa wollte immer, dass ich weiter in die Schule gehe. Also dann bin ich in die Handelsschule.

Ö: Also, die Vorstellung war eigentlich, dass ich studieren gehen wollte. Und da hat mein Papa immer gesagt, „eine Türkin allein geht nicht nach Innsbruck, wir können ja nicht die ganze Familie nach Innsbruck umziehen“: Und da war mir klar, dass ich keine Zukunft hab zum Lernen und darum habe ich in der 7. Klasse abgebrochen. Und hab nicht mehr maturiert, also.

A: Meine Mutter sagte eben, ihr müsst so weit in der Ausbildung sein, dass ihr euer eigenes Geld verdient. Also das war für sie der Antrieb(?).

Es ist deutlich, dass im Vordergrund der elterlichen Bildungsaspiration (der zweiten Generation) ein positiver Bildungsabschluss steht. Unabhängig auf welchem Bildungsniveau abgeschlossen wird, das Ziel ist es einen Abschluss zu erreichen, der einen guten Einstieg ins Berufsleben ermöglicht und die Selbsterhaltung der Kinder sichert. Wie bereits in mehreren Untersuchungen festgehalten wurde, stellt der Statuserhalt eine wichtige Motivation für Bildungsentscheidungen dar. So ist auch in dieser Untersuchung erkennbar, dass zumindest das elterliche Bildungsniveau von den Kindern erreicht werden sollte. Vermehrt wird aber auf einen positiven Bildungsabschluss hingewiesen, was wiederum durch das Bildungsniveau der Eltern erklärt werden kann. Besonders bei den Vätern ist die Pflichtschule der höchste Bildungsabschluss. Diese Aussagen passen zu den Ergebnissen von Stockés (2009) Untersuchungen, der darauf hinweist, dass die elterliche Bildungsaspiration sowohl durch das elterliche Bildungsniveau wie auch die sozialen Netzwerke beeinflusst wird.

F: Also, ich sag immer, okay, man muss unbedingt studieren. Also, ohne studieren geht nicht, aber ich will nicht, dass sie Doktor werden oder Anwältin werden oder wird oder irgendwas. Sie soll einfach ein Job machen, ein Beruf ausüben, das ihr halt gefällt und, dass er mit dem oder sie leben kann, zufrieden ist. Für mich ist es nicht so wichtig. Ja, also, ich hab nicht so große Vorstellungen, dafür.

S: Also ich will schon, dass er die beste Schule macht, jetzt ist er halt in der 4.Volksschule.

Ö: Unterstützung, die E. geht jetzt studieren und die Unterstützung hat sie von uns, auch finanziell, materiell. Und bei den anderen drei, ich möchte halt, dass sie eine Ausbildung machen. Aber die andere Tochter hat z.B die Ausbildung geworfen, die hat ihre Lehrstelle gekündigt, sie wollte was anderes machen, das muss ich jetzt respektieren. Ich wollte es nicht, aber wenn sie es nicht will! Der Sohn macht auch eine Lehre und sie können weggehen.

A: Und für mich war es so, dass ich gesagt habe: "Ok, ob Gymnasium oder Hauptschule, die sogenannte neue Mittelschule, war für mich nie das Thema, denn wenn man was will kann man das auch mit der Hauptschule machen. Also das beste Beispiel bin ich ja, oder!

Eher selten werden explizite Erwartungen an das Bildungsniveau der Kinder angesprochen. Falls es jedoch erwähnt wird muss darauf hingewiesen werden, dass die Erwartungen an die Kinder mit dem elterlichen Bildungsniveau in Zusammenhang stehen und andererseits als ideale Aspiration interpretiert werden können.

A: Aber was ich von ihr verlange ist bis zur Matura. Es ist egal wo sie hingeht, aber die Matura muss sie machen. Also das ist was ich als Mutter von ihr implizit erwarte.

E: Und daher habe ich auch gesagt, wenn er das machen kann, dann will ich dass er es ins Gymnasium schafft. Somit kennt er auch wieder eine andere Umgebung, es kommt auch viel von der Umgebung. Dann sieht er wieder etwas anderes, kennt er was anderes, lernt etwas anderes.

Wie bereits Ditton (2006) in seiner Untersuchung hingewiesen hat, ist der Stellenwert von Bildung ein wichtiger Faktor für Bildungsentscheidungen der Eltern. Diese werden hauptsächlich durch die beruflichen Chancen und den Ruf der Schule beeinflusst. Bei den Gesprächen ist zu erkennen, dass die Vorstellungen der Kinder beziehungsweise ihre Wünsche über den weiteren Verlauf ihres Bildungsweges in die elterlichen Entscheidungen miteinbezogen werden. Zusätzlich beraten sich die Eltern mit den Lehrpersonen und beziehen ihre Meinung in die Entscheidungen mit ein.

S: Aber also, dass ich ihn jetzt unbedingt ins Gymnasium stecken will, das bringt ja nichts, weil mittlerweile sind Hauptschulen, glaube ich, auch genauso gut wie die Mittelschulen und da warte ich jetzt einmal ab, wie er sich tut, mit Noten und so, was er auch selber überhaupt will. Und je nachdem werde ich mich dann entscheiden. Mit der Lehrerin werde ich dann noch ein Gespräch haben. Aber wie gesagt, Druck werde ich sicher nicht ausüben, dass er das machen muss. Ich schaue einfach, wie es sich ergibt.

A: Und hab sogar meine Tochter testen lassen, ob sie wirklich ein Gymnasiumskind ist, ob sie wirklich diese Reife bringt. Von der Intelligenz her, dass sie ins Gymnasium geht, sie hat immer 1er und 2er, aber es ist ja so, dass manche Kinder auswendig lernen und schreiben das.

Die Relevanz von Bildung beschränkt sich nicht nur auf die Kindheit und Jugend, ihre Bedeutung wird auch für das Erwachsenenalter angesprochen. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass fehlende Bildungsabschlüsse als Belastung im Berufsleben wahrgenommen werden, oder aber die Motivation der InterviewpartnerInnen sehr hoch ist, sich selbst weiterzubilden und nachzuholen, was in Jugendjahren nicht möglich war.

E: Deshalb, ich überlege mir etwas für die Zukunft, auch für den Job, den Bereich in den ich wechseln will, gezielte Weiterbildungen dass ich es auch wirklich angehen kann. Ich hoffe dass ich dann Glück haben werde.

F: Und nach 10 Jahren ungefähr habe ich die Ausbildung gemacht, Spielgruppenleiterinausbildung, Waldspielgruppenleiterinausbildung. Und dann glücklicherweise habe ich einen Job im Kindergarten bekommen, als Migrantische wegen der Sprache. Und jetzt arbeite ich im Kindergarten als Kindergartenassistentin.

Die Relevanz der Bildung wird von den meisten InterviewpartnerInnen zwischen Mann und Frau differenziert. Da die Männer noch deutlich die Rolle des Familienernährers zugeschrieben bekommen und es wichtig ist, dass sie eine solide Ausbildung haben, um eine Familie erhalten zu können. Die Folgen von fehlenden Bildungsabschlüssen wirken sich in diesem Sinne unterschiedlich prägnant auf Männer und Frauen aus. Diese Unterschiede wurden wie folgt angesprochen:

F: Ich sag immer, ich hab auch keinen Beruf gemacht. Nachher, im nach hinein, nach 30, also nach 10 Jahren hab ich halt die Ausbildung gemacht und jetzt arbeite ich im Kindergarten.

E: Was ich im Nachhinein sehr bereut habe war, dass ich nichts gelernt habe. Ich habe immer wieder gefragt, gebettelt, dass man mir eine Lehrstelle gibt. (...)aber als erwachsener Mann, da war ich dann auch schon verheiratet.

Trotz der bis heute anhaltenden Orientierung an einer traditionellen Rollenverteilung ist zu bemerken, dass sich die Relevanz von Bildung für Frauen deutlich verändert hat. Denn unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern wird in jeder Familie die Wichtigkeit von Bildung für die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Frauen der dritten Generation angesprochen.

Ö: Wünsche, natürlich Wünsche. Ich möchte natürlich, dass jedes Kind von mir eine gute Ausbildung hat und natürlich vor allem auch die Mädchen. Beim Junge, er ist ein Handwerker, der kann überall arbeiten, er ist der Mann und er muss ein Leben lang arbeiten, um seine Familie zu ernähren. Aber bei den Mädchen ist es halt schwierig, wenn sie keine Ausbildung haben, darum möchte ich auch, dass sie die beste Ausbildung bekommen, damit sie nachher auch auf eigenen Beinen stehen können und, dass sie nicht von ihrem Mann abhängig sind.

A: Und dazu hat meine Mutter schon ihren Teil beigetragen, sozusagen, dass wir als Mädchen auf jeden Fall auf unsere Berufsausbildung und Bildung schauen müssen. Also da war sie sehr dahinter.

### 7.2.2 Kulturelle Herkunft

Wenn in dieser Arbeit von kulturellen Wurzeln gesprochen wird, versteht man darunter relevante Werte die innerhalb der Familie weiter gegeben werden, die durch das Glaubensbekenntnis beeinflusst werden können und als Teil der Kultur in der man aufwächst gelten. Dabei sind Vorstellungen gemeint, die sich auf Grund religiöser Überzeugungen begründen lassen, traditionelle Bräuche, die von Generation zu Generation weitergegeben werden und ihre Wurzeln in ihrer Kultur haben.

Alle InterviewpartnerInnen sprachen die Bedeutung von Werten in ihrer Familie an. Obwohl sich diese durch differenzierende religiöse Ansichten etwas unterscheiden, ist doch klar erkennbar, dass sie in allen Familien eine wichtige Rolle spielen.

Eine klare Trennlinie zwischen den Begriffen „Werte, Religion und Kultur“ ist sehr schwer möglich, da sie sich teilweise gegenseitig bedingen. Aus diesem Grund werden sie in einer Kategorie zusammengefasst. Jedoch werden die Begriffe als Unterkategorie getrennt dargestellt, um mögliche Unterscheidungen ersichtlich zu machen.

#### Werte

Die Relevanz von Werten ist überall deutlich erkennbar, teilweise wird sogar deutlich darauf aufmerksam gemacht, dass Werte eine größere Bedeutung als Schulnoten haben. In ihrer Achtung vor bestimmten Werten sehen sie eine Abgrenzung zur Vorarlberger Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Besonders Respekt und Familienzusammenhalt werden immer wieder angesprochen. Der Stellenwert wird zum Teil durch ihre Kultur erklärt.

E: Das ist Einstellungssache und hat man so was einmal, dass zieht sich durchs Leben, egal wo du hingehst, welche Religionen du antriffst, man hat Respekt davor.

F: Aber ich sag auch, jedes Mal, wenn ich Elterngespräch mache mit den Lehrern oder Lehrerinnen, ich sag immer, meine erste Frage ist einfach, wie ist er mit Verhalten? Respekt, Höflichkeit, Folgen tut sie, oder folgen tut er nicht? Ok, das ist für mich der erste Punkt. Und als zweiter Punkte kommt erst mit der Note.

F: Und unser Welt braucht keine Noten, sondern soziales Verhalten. Unsere Welt braucht nicht Noten.

Es ist deutlich, dass Schulbildung nicht als das Wichtigste im Leben betrachtet wird. Von diesem Standpunkt aus kann eine Parallele zu der Untersuchung von Grundmann et al. (2007) gezogen werden, die auf die Relevanz des lebensweltlichen Lernumfeldes aufmerksam macht. Ähnlichkeit haben diese Aussagen auch mit den Ergebnissen von Hill und Torres (2010), die auf mögliche Auswirkungen von unterschiedlichen kulturell bedingten Wertvorstellungen auf den Bildungserfolg eingehen. Besonders der starke Familienzusammenhalt, der in ihrer türkischen Kultur verankert ist, wird immer wieder angesprochen. Dieser ist besonders gut in ihrem Verständnis von Familie zu erkennen. Dieses Verständnis bezieht sich nicht nur auf die Kernfamilie und zeichnet sich besonders durch Unterstützungsleistungen aus. Die Familie stellt ein zentrales Netzwerk dar, welches wichtige Ressourcen zur Verfügung stellen kann.

Ö: Aus Kultur und Tradition können wir das nicht machen. Wir begleiten unser Kind bis es 50 ist. Wenn mein Junge bis 30 nicht verheiratet wäre, der könnte zu Hause wohnen, essen, schlafen, wir bemuttern ihn immer noch auch die Mädchen. Auch wenn sie verheiratet sind bemuttern wir sie noch weiter. Das ist so bei uns in die Wiege gelegt worden. Und wenn es bei uns einem Kind nicht gut geht, dann helfen wir einfach. Wenn ich es nicht kann, die Tante, wenn die Tante nicht kann, die Großmutter oder der Großvater. Oder wenn ein Problem ist, wir halten viel mehr zusammen.

E: Mein Bruder hat mich fast in den finanziellen Ruin getrieben, viel ausgeholfen, das war ein Fehler von mir. Wer macht so was heutzutage? Nur damit es der Vater nicht hört, nur damit wir keine Probleme in der Familie bekommen.

### Religion

Die Religionsgemeinschaft ist in jeder Familie zentral. Ein relevanter Unterschied in den Aussagen lässt sich durch unterschiedliche Konfessionen erkennen. Diese Differenz macht sich am ehesten im vermittelten Menschenbild und der Form der Glaubensausübung bemerkbar. Weiter unterscheiden sich die InterviewpartnerInnen und ihre Familien durch die Intensität der Glaubensausübung.

F: Meine Kinder, du hast es gesehen, meine 11 jährige trägt Kopftuch jetzt. Ich hab nicht gezwungen, Selbstentscheidung. Ich hab nur gesagt, das ist unser Glaube, wenn du an das glaubst, dann musst du das auch machen. Dann musst du nicht sagen, ich glaube an das. Das ist ja logisch, oder.

S: Also unsere Feste zum Beispiel, der Ramadan, das Opferfest das bekommen sie schon alles mit, das gehört einfach dazu, die Religion gehört dazu, auf jeden Fall.

Ö: Einen großen Stellenwert. Gut, wir sind sehr integriert in Österreich, aber innerlich sind wir doch Moslems vom Glauben her und wir möchten auch, dass der Glaube weiter funktioniert in der Familie.

A: Und ich bin auch nie sehr streng erzogen worden. Von der Glaubensrichtung bin ich Alevitisch erzogen worden, ich weiß nicht ob das ein Begriff für sie ist? (...) Also die sind sehr reformiert, die sozusagen den Menschen, also den Gott im Menschen sehen.

### Kultur

Kultur und Religion werden oft synonym verwendet, daher ist eine deutliche Trennung dieser zwei Begriffe kaum möglich. Da sich die Familien in der Stärke der Ausübung ihrer Gläubigkeit aber unterscheiden, empfinde ich es als wichtig, Aussagen die in Bezug auf Kultur geäußert wurden, gesondert aufzulisten. Denn auch wenn der Glaube unterschiedlich intensiv gelebt wird, haben kulturelle Traditionen in allen Familien einen relevanten Einfluss. Der Aspekt der Kultur vermischt sich teilweise auch mit der Identität, da die InterviewpartnerInnen in zwei Kulturen leben. In diesem Abschnitt werden allgemeine Schilderungen über das Familienleben festgehalten, die die Relevanz der kulturellen Herkunft bestätigt.

E: Er war wenn er dort war, hat er nie geredet, hat immer auf die Mama hinüber weitergegeben, aber die Mama nimmt man nicht so ernst. Weil die nicht so grob, nicht so streng ist.

Ö: Also Kindererziehung ist bei uns so und so ganz anders, man nimmt sich jetzt extra, dass man am Wochenende mit den Kindern etwas unternimmt, das war früher nicht so. Da haben sich die Eltern für sich Zeit genommen, dass der Papa ins Kaffeehaus geht und die Mama hat auf die Kinder geschaut, geputzt, gekocht, gewaschen mit Frauen Tee trinken.

Ö: Also seine Eltern waren wirklich, ein Junge oder ein Mädchen machen die Pflichtschule und dann gehen sie arbeiten. Das Geld bekommen eh immer die Eltern, das ist immer noch die Tradition, wenn Kinder bei uns arbeiten gehen bekommt der ganze Lohn der Vater und der Vater gibt ihnen dann noch ein Taschengeld. Das ist einfach der Zusammenhalt, oder dass man die Schulden abzahlt oder sich viel Besseres leistet, ein besserer Lebensstandard. Und das war bei ihm genauso. Dass er gearbeitet hat, den Lohn hat er seinem Vater gebracht, er hat damals 20 Schilling, glaube ich so, als Monatstaschengeld bekommen und das war's. Und die Schwestern genauso und mit 17, 18 mussten sie heiraten. Entweder sie haben gesagt sie wollen den Typen heiraten oder die Eltern haben sich dann entschieden.

Besonders bei der ersten Generation herrscht ein sehr traditionelles Familienbild vor. Die Betreuung der Kinder wird sofern es möglich ist durch die Familie abgedeckt und hauptsächlich ist die Mutter dafür zuständig, egal ob sie berufstätig ist oder nicht. Die klassische Rollenverteilung wird auch dadurch deutlich, dass meist die Väter wichtige Entscheidungen treffen, beziehungsweise die Meinung der Mutter nicht so viel Gültigkeit hat wie die des Vaters. In fast allen Interviews lassen sich Aussagen finden, die darauf hinweisen, dass auch in den Beziehungen der zweiten Generation eine Tendenz zu einem traditionellen Familienbild vorhanden ist.

E: Sie arbeitet bei uns hier im Krankenhaus, beim Reinigungspersonal, zwei Stunden am Tag, das ist das Maximale was ich geben kann, sag ich, denn es ist sehr wichtig, dass wir uns die Arbeit mit den Kindern aufteilen können. Ich will auch, dass sie nicht mehr arbeitet, denn sobald beide Elternteile viel arbeiten, sehe ich wie die Kinder dann sich selbst groß ziehen, sich falsch ernähren.

Ö: Und da muss man schon etwas darauf schauen, also wir bringen ihr auch bei wie es später, wie die Familie funktioniert, wenn sie verheiratet ist, das kochen, putzen. Das bekommen sie jetzt schon mit bei uns, bei uns türkischstämmigen.

Lediglich eine Interviewpartnerin erwähnt elterliche Ansichten, die sich vom traditionellen Familienbild etwas unterscheiden. Diese Differenzierung kann eventuell durch die Konfession der Familie begründet werden. Jedenfalls ist es ein Hinweis darauf, dass in dieser Familie bereits den Frauen der zweiten Migrationsgeneration Emanzipation zugeschrieben wurde.

A: Also so die Emanzipation der Frau, glaube auch, dass ich das durch meine Mutter sehr stark mitbekommen habe, was es heißt als Frau auf eigenen Beinen zu stehen und so weiter. Daher denke ich mir, dass ist auch so, dass ich das auch meiner eigenen Tochter implizit weiter gebe.

Es wird auch angesprochen wie kulturelle Ansichten an die Kinder weiter gegeben werden. Diese sind zwar leicht angepasst an die heutige Zeit, weisen jedoch darauf hin, dass auch den Kindern ein klassisches Familienverständnis vermittelt wird. Interessant ist, dass obwohl einzelne Vorstellungen der Eltern in der Kindheit und Jugend als einschränkend erlebt wurden, diese leicht gemildert an ihre Kinder weitergegeben werden.

Ö: Weil wir müssen immer schauen, dass wir unsere Kultur auch halten, zwar könne unsere Mädchen weggehen, aber sie müssen auch immer aufpassen wohin sie gehen, damit man nicht viel redetet. (...) Kultur, wie gesagt unsere Mädchen dürfen keinen Freund haben, sie müssen ja noch jungfräulich sein bis zur Heirat, aber wie weit das funktioniert, das weiß ich natürlich nicht, das muss man jedes Mädchen selbst fragen.

Ö: Wir können da leben, mit ihnen weg gehen, essen, trinken aber innerlich sind wir noch Türken und innerlich hat man noch die Verbote und das geben wir auch so weiter.

Kulturelle Traditionen werden einerseits von den Eltern vorgelebt, gemeinsam als Teil des Familienlebens vermittelt und andererseits werden Informationen über die Türkei mittels Fernsehprogramme eingeholt.

E: Mein kultureller Hintergrund, so wie ich als Türke erzogen worden bin, wir haben halt unsere Kultur, unser Land unsere Geschichten, die kennen wir eigentlich meistens aus dem Fernsehen.

F: Und kulturell leben wir soweit wir leben können hier. Also, soweit wir schaffen können mit unseren Händen, Moschee, oder halt, es gibt bei uns ein Kinderfest, 23. April, und wir machen ein kleines Fest im Stadion und so. Halt, kulturell machen wir halt so Kleinigkeiten. Die bekommen's schon mit, aber nicht so viel wie jetzt in der Türkei.

### 7.2.3 Identität

Das Thema der Identität ist besonders umfassend und kann in dieser Arbeit, obwohl es einen zentralen Stellenwert in der Auswertung der Ergebnisse einnimmt, nicht in seiner gesamten Komplexität behandelt werden. Gleichwohl ist in den Gesprächen zu erkennen, dass Identität in allen Familien ein Thema ist, mit dem man sich auseinandersetzt. Es wird einerseits durch das Gefühl bei der Integration an Grenzen zu stoßen angesprochen und andererseits wird es in Bezug auf die Verbindung zweier Kulturen erwähnt. Relevant für diese Arbeit ist die Auseinandersetzung mit Identität einerseits, weil Eltern durch ihre Identität die Entwicklung der Kinder beeinflussen können. Andererseits, weil die Herausforderung der Verbindung zweier Kulturen unterschiedlich intensiv vollbracht werden kann und die eigene Identität dadurch sehr deutlich geprägt wird. Die Bedeutung von Identität für Bildungsdisparitäten ergibt sich durch die Selbstwahrnehmung der Personen. Durch gelebte Integration steigt die Inanspruchnahme der Bildungsmöglichkeiten. Eine gelungene Teilnahme am Bildungssystem kann aber auch durch die Begrenzung auf den Migrationshintergrund erschwert werden.

Die Kategorie der Identität besteht aus den Unterpunkten Integration, Diskriminierung und der Verbindung zweier Kulturen, weil diese für die Bildung von Identität als grundlegend angesehen werden.

### Integration

Die Unterkategorie Integration bezieht sich auf Erfahrungen die angesprochen werden, beziehungsweise darauf hinweisen, was für die InterviewpartnerInnen Integration bedeutet und wie sie am Gemeindeleben teilnehmen.

A: Und andererseits war auch so, dass die Gemeinde Schwarzach damals, ich weiß nicht aber ich glaube dass das von der Gemeinde aus ging, dass sie eben die GymnasiastInnen vor Ort, was weiß ich ob nun in Dornbirn oder in Bregenz ins Gymnasium gegangen sind, junge GymnasiastInnen eben dazu motiviert haben oder engagiert haben Dinge zu tun zuzusagen in der Freizeit bei denen Deutsch gesprochen wird. Sie waren wandern, waren spazieren, aber immer im Gespräch.

A: Und ich war auch wirklich bis zur Matura und als ich angefangen habe in der Beratungsstelle, habe ich kaum Kontakt mit anderen Türkischstämmigen gehabt, also eher durch die Familienbesuche, wo meine Eltern besucht haben, also so Bekannte, aber nicht so wie sich manche in der Mehrheitsgesellschaft das vorstellen, alle kennen alle. Überhaupt nicht.

E: Hab nebenbei noch, durch den Kindergarten von meiner Tochter, einen Kurs gemacht, Elterncheck heißt das, also von der katholischen Kirche geht das aus, SUPRO, Suchtprävention, da ist ein großes Paket drinnen, da gibt es alle möglichen Bereiche, mein Bereich ist der Umgang mit Kindern, Erfahrungsaustausch mit Eltern und da haltet man ab und zu Vorträge.

F: Weil ich bin halt, ich bin halt beides. Genau, ich kann in die Türkei gehen, ich kann mich voll integrieren. Ich habe kein Problem, ich kann alles machen. Wenn ich hier komme, außer meine Glaube, kann ich mich auch voll integrieren. Also, für mich ist es jetzt kein Problem, beides.

Doch trotz des aktiven Miteinanders wird ein Gefühl des Andersseins angesprochen. Dieses begründen sie mehrheitlich mit ihrer religiösen Überzeugung beziehungsweise mit kulturellen Ansichten. Und es macht den Anschein, dass diese Differenzierung von der Bevölkerungsgruppe mit türkischer Herkunft als wesentliche Grenze des Miteinanders erlebt wird.

Ö: Ich kann immer noch so integriert in Österreich sein, aussehen wie eine Österreicherin, die Sprache sprechen, aber innerlich sind wir türkischstämmig, wir können uns nicht verleugnen.

F: Ja, ich weiß nicht. In der Türkei leben auch viele Ausländische, also muss ich sagen. Und wir haben das Problem nicht. Also, in der Türkei, kann jeder Österreicher kommen, jeder, fühlt sich nie wie ich jetzt hier fühle. Die fühlen sich wie zu Hause. Weil wir sind eine sehr, wie soll ich sagen, wir sind sehr freundliche, Besuchs-freundlich, wie sagt man das (...)

Weiter wird das Thema Integration in Zusammenhang mit erlebten Vorurteilen erwähnt, beziehungsweise werden Erwartungen genannt, die von der Vorarlberger Bevölkerung noch nicht erfüllt wurden.

E: Es ist eine schwierige Zeit, heutzutage, je mehr wir uns integriert haben, desto schwieriger wird es, glaube ich.

A: Ihnen die Möglichkeit zu geben, dass sie sich beheimatet fühlen, diese Akzeptanz muss gegeben sein damit diese Kinder Vorarlberg oder Österreich als ihre Heimat anerkennen.

### Diskriminierung

Nicht zu trennen vom Thema Integration ist die Diskriminierung. Diese wird entweder im Alltag oder im beruflichen Leben erlebt. Erfahrungen mit Diskriminierung in der Kindheit können meist auf die Sprachkenntnisse zurückgeführt werden.

Ö: Meine Schulzeit, (...) da hat man halt nicht gut Deutsch gekonnt. Dann bist du immer gehänselt worden, von der Klasse, von den Mitschülern meistens.

Diese Erfahrungen sind zwar noch in Erinnerung, scheinen aber auf Grund des schnellen Spracherwerbes nicht als prägend erlebt worden zu sein. Im Gegensatz dazu wurden Differenzierungen trotz guter Sprachkenntnisse stärker in einem negativen Zusammenhang angesprochen und machen den Anschein beeinflussender erlebt worden zu sein.

S: Dann haben wir auch noch so ein Fach gehabt, Deutsch für Gastarbeiterkinder, damals. Das heißt jetzt zwar anders, aber es ist das gleiche. Und ich finde das war auch ungerecht, dass dort jeder hingehen musste. Auch die, die es gut gekonnt haben, mussten hin. Wenn man Ausländer ist dann hat man halt dorthin müssen.

Im Jugendalter wurden Diskriminierungen weniger auf Grund der sprachlichen Kompetenzen erlebt, sondern in Form von Vorurteilen wahrgenommen. Diese wurden einerseits selbst erlebt, oder aber man versuchte von vornherein der Möglichkeit, mit Vorurteilen konfrontiert zu werden, aus dem Weg zu gehen. Zudem können sich negative Erfahrungen in der Schule auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.

S: Und danach bin ich aber ins Gymnasium gekommen, in Dornbirn und dort war es dann schon schwieriger, also da war ich schon wirklich Außenseiter. Weil in der Volksschule waren wir doch mehr Ausländer, aber im Gymi nicht so, da war ich die einzige in der Klasse. Und das habe ich dann schon zum Spüren bekommen, also.

A: Und im Gymnasium war es so, dass ich nicht wollte, dass meine Eltern zu den Elternsprechtagen, Elternabende kommen. Einerseits wollte ich nicht, zwei drei Lehrer die da schon diese Unterschiede machen ob dein Vater jetzt Bankier ist oder ob der Vater Arbeiter ist, aber nicht unbedingt bei mir, aber ich habe es bei anderen gesehen, dass zum Beispiel die Benotung eines Schülers, wo der Vater eben Bankdirektor ist, war die Benotung nicht negativ, im Zeugnis, von anderen eben Mittelschicht oder auch Arbeiterkind war, war negativ. Also so, obwohl sie vom Lernen her gleich standen.

Die Begegnung mit Vorurteilen wird im Erwachsenenalter nicht unbedingt weniger oder einfacher. Es wird das Schubladendenken erwähnt, in welchem alle Personen mit ausländischer Herkunft gleich betrachtet werden, ohne zu berücksichtigen wo sich der Lebensmittelpunkt der betroffenen Person befindet. In diesem Zusammenhang wird besonders die Ignoranz der Vorarlberger Bevölkerung angesprochen, deren Vorstellungsvermögen es teilweise nicht zulässt, Menschen auf Grund ihres Aussehens oder ihres Namens als ÖsterreicherIn anzuerkennen. Die Reduzierung auf die ausländische Herkunft wird im Alltag auf unterschiedlichste Weise erlebt.

E: Man lebt hier immer noch als Ausländer, bist ein Ausländer, bleibst ein Ausländer, ändert sich leider nicht, das kann sich nicht ändern.

F: Also, du bist die zweite Klasse. Obwohl du gleiche Steuer zahlst, gleiche Lebensstandard führst und alles, aber zweite Klasse, weil du ein Ausländer bist.

Als besonders intolerant wird diese Ignoranz wahrgenommen, wenn die dritte Generation auf ihren Migrationshintergrund reduziert wird. Obwohl sie selbst keine direkte Verbindung mehr zur Türkei haben, sondern diese lediglich über die Eltern beziehungsweise die Großeltern besteht. Auch für sie kann die Türkei zum Teil nur der Geburtsort darstellen, aber nicht notwendigerweise ihr zu Hause.

A: Also ich denke mir, sofern es jetzt darum geht, dass man zu mir sagt "du Türkin" dann denke ich mir ok, wenn du es bis jetzt noch nicht kapiert hast, dass ich Österreicherin bin und dass Dornbirn und Vorarlberg meine Heimat ist, kann man dir auch nicht helfen. Aus! Aber wenn man meiner Tochter, oder meinem Sohn, die mit der Türkei, weder mit der Staatsbürgerschaft noch von der Herkunft her, nichts damit zu tun haben, nur die Bindung mit uns oder mit ihren Großeltern haben, zu beschimpfen oder zu klassifizieren und sagen du Türke, das finde ich viel schlimmer, das denke ich mir ist auch diese Akzeptanz, oder?

Die Erfahrungen mit Diskriminierung führen zu der Frage, was benötigt wird um sich als Teil der Gemeinschaft und vielmehr als VorarlbergerIn und ÖsterreicherIn bezeichnen zu können. Welche Erwartungen stellt die österreichische Bevölkerung an Personen mit Migrationshintergrund und wann werden sie nicht mehr nur auf diesen reduziert? Diese Unterkategorie lässt darauf schließen, dass Integration, im Sinne von einem gelungenen Miteinander im Alltag, nicht selbstverständlich anzutreffen ist und vermehrt das Konzept der Assimilation erwartet wird.

### Identität

Die Identität wird durch die Erfahrung der Integration und Diskriminierung beeinflusst. Um die Verbindung von zwei Kulturen meistern zu können, benötigt es ein starkes Selbstbewusstsein. Denn obwohl man Teil beider Kulturen ist, gehört man keiner Kultur ganz an. Die Verbindung der beiden Kulturen miteinander wird in jedem Interview angesprochen. Dabei unterschieden sich die GesprächspartnerInnen deutlich im Ausmaß der Vermischung beider Kulturen, was sich teilweise mit dem Stellenwert der Religion und den relevanten Werten innerhalb der Familien begründen lässt. Es macht den Anschein, dass eine gelungene Verbindung beider Kulturen sich auf die Identifikation mit der Heimat Vorarlberg auswirkt.

A: Also es ist so, ich hab jetzt, würde ich sagen, eine eigene Kultur. Die zusammengesetzt ist aus der eben mitgebrachten Kultur und aus der sozusagen der hiesigen Kultur, Mehrheitskultur. Und das war schon als Jugendliche für mich sehr prägnant, also ich denke mir, wenn ich es mir jetzt so überlege. Ich glaub mit 14 oder 15 bin ich einmal gefragt worden, wo ich mich zu Hause fühle, dann habe ich eben gesagt ich hätte zwei Masken, die eine Maske ist sozusagen die türkische Maske, damit ich mich dort akzeptiert fühle, akzeptiert werde und auch wohl fühle, trage ich diese, sozusagen ich gehöre zu euch. Und wenn ich eben in der Mehrheitsgesellschaft bin dann eben die Mehrheitsgesellschaftsmaske, damit ich dort keine Unannehmlichkeiten erlebe oder auch akzeptiert werde. Und jetzt sage ich eben, aus diesen zwei Masken ist ein Gesicht geworden und das ist mein Gesicht.

E: Ja und man versucht zwischen zwei Welten auszukommen. (...) Bin ich im Urlaub unten werde ich als Tourist gesehen, bin ich hier werde ich als Ausländer gesehen. Also muss ich was dafür machen. Dann sage ich, ich bin hier, das ist mein Land und mehr kann ich nicht tun.

F: Sie sind eine Mischkultur. Ich bin auch so eine, eigentlich. Ich hab auch eine Mischkultur. Ich, ich back auch Kekse in Weihnachten (lacht). Also, das ist einfach Misch, Gemischtes, Kultur, ein bisschen von Türkischer, ein bisschen von Österreichischen.

Ö: Nein ich weiß nicht, wir können uns einfach so gut integrieren, ich sag einfach wir sind Ausländer in der Türkei und Ausländer sind wir auch in Österreich, beidseitig.

Das Leben zwischen zwei Kulturen ist mit Aufwand verbunden, es funktioniert nicht automatisch. Als besonders wertvoll wird ein gesundes Selbstbewusstsein angesehen, dies scheint notwendig zu sein, um sich in beiden Kulturen behaupten zu können. Ein kräftiges Selbstbewusstsein benötigt es einerseits für sich selber, aber auch für die eigenen Kinder.

F: Ich bin immer mehr selbstbewusster geworden. Ein Mensch, ein türkischer Mensch, der hier lebt muss ein sehr großes Selbstbewusstsein haben, dass er überall hin hinein geht und raus kommt.

A: Und da ist es für mich, du hast beide Gruppen, du musst dich behauptet wenn du, sagen ok ich hab mich entschieden aus zwei Kulturen eine zu machen, dann musst du dich dort erklären, hast Erklärungsbedürfnis dort dann dich zu erklären. Das ist so schwer.

Die Identifikation der Kinder mit ihrer Heimat fällt viel einfacher, wenn die Eltern Vorarlberg als ihr zu Hause ansehen. Diese Selbstverständlichkeit wird in folgenden Aussagen sehr gut verdeutlicht.

A: Und meine Tochter hat auch wirklich bei der Anmeldung, bei ihrem Stammbblatt in der Schule, dann immer bei Muttersprache Deutsch hingeschrieben. Also das hat gepasst.

A: Ja eben der P. hat mich geschlagen und hat gesagt du scheiß Türkin, und wer bin ich? Und dann hab ich gesagt, ok lass das was P. gesagt hat, und wenn ich dich jetzt frage: wer bist du, woher kommst du? Dann sagt sie: naja, ich bin Dornbirnerin, bin Österreicherin, also wirklich sie hat das so Dornbirn, Vorarlberg, Österreich.

A: (...) sie dann wirklich sehr selbstbewusst in diesem Gespräch gestanden ist und gesagt hat "Du beleidigst damit nicht mich, ich bin genauso Dornbirner wie du, sogar eine bessere, aber du beleidigst meine Großeltern, weil diese aus der Türkei kommen, weil sie noch nicht die österreichische Staatsbürgerschaft haben.

### Bezug zur Türkei

Durch die familiäre Herkunft besteht bei allen InterviewpartnerInnen der Kontakt zur Türkei. Dieser unterscheidet sich jedoch deutlich in seiner Intensität. Leben Großeltern und Geschwister in der Türkei besteht ein engerer Kontakt. Die Besuche sind stärker durch Familien- und Bekanntenbesuche geprägt. Leben die Großeltern in Vorarlberg und sind nicht remigriert, werden zwar auch Verwandtschafts- und Bekanntenbesuche abgehalten, aber die Türkei wird zusätzlich als Urlaubsland mit dem Zweck der Erholung gesehen. Die Kontakte in die Türkei werden besonders geschätzt, da es den Eltern dadurch möglich ist, ihren Kindern die kulturelle Herkunft näher zu bringen.

E: Das waren die Freizeitaktivitäten und dann alljährlich mal einen Urlaub in die Heimat, nicht Urlaub, Heimatbesuch. Das ist ein strenger Besuch gewesen. Wenn du die Großeltern besuchst, die leben in einem Dorf, also schlecht hatte man es nicht gehabt.

E: Meine Eltern sind nach der Pensionierung wieder hinunter, und die kommen halt wieder her wenn wir sie einladen, auf Besuch, Urlaub. Die Schwiegereltern die leben in der Türkei,

F: Zwei sind in Österreich und zwei sind in Türkei. Also, einmal in dem Jahr vielleicht. Also, es geht nicht vielmal. Wenn die Kinder mal größer würden, dann mehr, mehr mal. Aber jetzt, wenn sie klein sind und so, das geht nicht. Wenn sie älter werden, wenn sie älter werden, alle, dann hab ich schon vor, einmal Weihnachten, einmal Osterferien, vielleicht Semesterferien. Das hab ich schon vor. Aber jetzt, wenn sie klein sind, das geht nicht.

### 7.2.4 Signifikant Andere

Die Kategorie signifikant Andere wird als eigene Kategorie bearbeitet, da ihr Einfluss besonders für die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit immer wieder als relevant dargestellt wurden. Als signifikant Andere werden in dieser Arbeit Personen bezeichnet, die eine wichtige Rolle beziehungsweise einen starken Einfluss bei Bildungsentscheidungen gespielt haben. Durch die Auswertung der Interviews ist deutlich zu erkennen, dass signifikant Andere besonders für Angehörige der zweiten Generation eine wichtige Rolle spielen. Dieser erkennbare Stellenwert für die zweite Migrationsgeneration kann durch die Unterstützungsmöglichkeiten ihrer Eltern erläutert werden. Da diese selbst die Sprache meist schlechter beherrschten als ihre Kinder und ihr Wissen über das österreichische Schulwesen nicht immer dazu ausreicht, ihren Kindern

einen informativen Überblick der Bildungsmöglichkeiten zu geben, wurde der Einfluss signifikant Andere bei Bildungsentscheidungen der zweiten Generation sehr prägend. Die InterviewpartnerInnen sprechen zum einen von Lehrpersonen, die sie in ihrem Bildungsweg beraten und beeinflusst haben, zum anderen von Bekannten sowie FreundInnen und deren Eltern, die sie in ihrer schulischen Leistung unterstützt haben.

A: Und in ihrer Freizeit, halbe Stunde, eine Stunde nach der Schule hat sie mit mir wirklich gelernt. Also halt mich gefördert sozusagen und das denke ich mir, für mich als Kind damals war das glaube ich eher etwas, ich hab das immer mit der Schule verbunden, nicht als freiwilliges Engagement von ihr sondern eben, ich habe Schule und solange ich in der Schule bin bleibt die Lehrerin, dann habe ich "Schule".

A: Auf der anderen Seite ist es so, dass von einer Freundin die Mutter, also ich hab dann Aufsätze geschrieben und sie hat sie mir korrigiert und ich habe dafür mit der Freundin Mathematik gelernt, weil ich dort eben gut war.

F: Ich hab immer von meine österreichische oder die wo gut waren hab, bin ich zu denen gegangen und hab ich gefragt wie geht das und zeig mir das bitte, zum Beispiel eine Rechnung oder so.

Zusätzlich gibt es Hinweise dafür, dass der Einfluss von signifikant Anderen auch im Erwachsenenalter noch eine wichtige Rolle spielt. Dieser Einfluss wird besonders hinsichtlich der Motivation beziehungsweise bei der Wahl für eine Berufsausbildung wirksam.

F: Also, ich hab ein Türkischlehrer, in meiner Hauptschule ist er auch mein Türkischlehrer gewesen. Er wusste auch, dass ich sehr klug war und so drum, ich war überall in erste Leistungsgruppe. Und ich hab halt immer gearbeitet und immer gelernt und so. Und er hat mich einmal eingeladen, wo ich noch 28 Jahre alt war. Und nach vielen Jahren, nach 13 Jahren und dann hat er gesagt: Ja, willst nicht mal etwas machen? Es gibt so viele Chancen jetzt. Du kannst das machen, du kannst das machen.

A: Und dort ist es auch, eine Sozialarbeiterin hat mich eben, ich habe eine Sozialarbeiterin in einer Beratung kennengelernt, wo ich eben in einer Ausbildungsberatungsstelle, wo es darum ging (?) ja oder nein und in diesem Gespräch und sie mich gefragt hat, was machst du? Eben Maturaklasse, möchte eben studieren. Ja es gibt die Sozak (Sozialakademie) und mach das, es gibt niemanden. Dann habe ich mich auch beworben, bin auch aufgenommen worden und dann habe ich eben neben der Sozialakademie in der Ausländerberatungsstelle noch gearbeitet.

A: Also wenn ich so mein Leben betrachte, zwischendurch denke ich mir, hat immer jemand in meiner Entscheidung eine Rolle gespielt. Also zum Beispiel auch Hauptschule oder Gymnasium war meine Lehrerin, die mich sehr unterstützt hat und wenn sie nicht so engagiert gewesen wäre, weiß ich nicht ob ich da wäre wo ich jetzt bin.

Betrachtet man den Einfluss von signifikant Anderen auf das Leben der Kinder, können einerseits die Eltern als Vorbilder für die Kinder verstanden werden beziehungsweise durch ihr Wissen über das Schulsystem eine bedeutendere Rolle in Bildungsentscheidungen für ihre Kinder übernehmen. Andererseits können Mitglieder aus der Verwandtschaft als Vorbilder dienen und die Kinder in ihrem Bildungsweg leiten.

A: Und sie hatte auch wirklich Vorbilder gehabt d.h: der Onkel, die Cousine usw. das spielt eine Rolle.

A: Und für mich war es so, dass ich gesagt habe: "Ok, ob Gymnasium oder Hauptschule, die sogenannte neue Mittelschule, war für mich nie das Thema, denn wenn man was will kann man das auch mit der Hauptschule machen. Also das beste Beispiel bin ich ja, oder?"

### 7.3 Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Analyse wird deutlich, dass nicht alle Aussagen des bisherigen Forschungsstandes bestätigt werden können. Besonders der grundlegende Gedanke, dass MigrantInnen mit türkischer Herkunft vermehrt eine verhältnismäßig hohe Bildungsaspiration für ihre Kinder haben, konnte mit dieser Untersuchung nicht belegt werden. Im Gegenteil, es wurde herausgearbeitet, dass besonders die erste Generation eher niedrigere Bildungsaspirationen für ihre Kinder hatten. Den weniger hohen Anspruch an das Bildungsniveau der Kinder kann einerseits mit der Vorstellung, nur für kurze Zeit in Österreich zu verweilen, begründet werden und andererseits durch die sozioökonomischen Ressourcen der Familie, die einen frühen Berufseinstieg essentiell machten. Eine weitere Begründung des mangelnden Bildungsstrebens kann durch die gelebte traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Familien begründet werden. Der Mann war meist Alleinverdiener und die Frau für die Familienarbeit zuständig. Gerade durch eine frühe Verehelichung wurde ein schneller Einstieg ins Berufsleben notwendig, da eine Familie erhalten werden musste. Der frühe Einstieg in die Arbeitswelt ist teilweise auch noch bei den GesprächspartnerInnen und ihren PartnerInnen zu erkennen.

Außerdem stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Motive der ersten Arbeitsmigrationsgeneration auf die Ergebnisse haben. Vielleicht sind die Ergebnisse ein Indiz dafür, dass sich der Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsniveau und der Bildungsaspiration bei MigrantInnen mit türkischer Herkunft nicht unbedingt von anderen Personen unterscheidet. Zusätzlich muss bedacht werden, dass die Situation der ersten Generation in dieser Analyse rückblickend und über die Wahrnehmung der Kinder erfragt wurde. Diese Gegebenheit kann natürlich zu Verfälschungen führen und muss bei der Interpretation der Aussagen miteinbezogen werden. Differenzierende Ergebnisse vom Forschungsstand und dieser Untersuchung können teilweise auch durch qualitative Erhebungsmethoden begründet werden. Die meisten Studien zu Bildungsdisparitäten werden quantitativ erhoben.

Wenngleich in dieser Analyse keine besonders hohe Bildungsaspiration zu erkennen ist, wird im Folgenden auf die Erklärungsversuche eingegangen. Denn obwohl keine hohe Bildungsaspiration der MigrantInnen nachgewiesen werden konnte, können mögliche

Erklärungen dafür gegeben werden, weshalb die vorhandenen theoretischen Annahmen für die zweite Generation und ihre Kinder nicht mehr zutreffend sind.

Auch wenn in den Gesprächen der Wunsch geäußert wurde, dass die Kinder es einmal besser haben sollen im Leben, können die Ergebnisse die Annahme des Immigrant Optimism nicht stützen. Es ist zwar erkennbar, dass sich der Wunsch nach einem höheren Bildungsabschluss für die Kinder durch den eigenen fehlenden Bildungsabschluss und die damit zusammenhängenden Berufserfahrungen der Eltern, begründet werden kann, jedoch nicht weil das Bildungsniveau der Eltern in Österreich nicht anerkannt wurde, denn diese absolvierten ihren Bildungsweg selbst in Österreich. Dieses Ergebnis lässt sich mit den Feststellungen von Heath und Brinbaum (2007) vergleichen. Sie stellten bereits in ihrer Studie fest, dass das Konzept des Immigrant Optimism nicht auf die zweiten Migrationsgeneration übertragen werden kann und begründen ihre Erkenntnis durch den signifikanten Zusammenhang zwischen der elterlichen Berufstätigkeit und dem Bildungserfolg der Kinder. Diese Befunde lassen sich durch die Resultate dieser Erhebung bestätigen.

Auf Grund des eigenen Bildungsverlaufes in Österreich besitzen die Eltern ausreichend Wissen über das Schulsystem um ihren Kindern Orientierungshilfe bei den Bildungsentscheidungen geben zu können. Auch sind sie durch ihre eigene Bildung in der Lage ihren Kinder Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Diese können sowohl innerhalb der Familie gewährleistet, als auch außerhalb der Familie als Fördermöglichkeiten in Anspruch genommen werden. Obwohl diese mit finanziellem Aufwand verbunden sind, erscheinen in allen Gesprächen Hinweise darauf, dass Unterstützungsmöglichkeiten in Anspruch genommen werden. Dieses Ergebnis kann so interpretiert werden, dass der Nutzen von Fördermöglichkeiten höher eingeschätzt wird als ihre Kosten und daher bei allen Familien als sinnvoll betrachtet wird. Die Aussagen der InterviewpartnerInnen weisen darauf hin, dass sie in der Lage sind die schulischen Kompetenzen ihrer Kinder einzuschätzen. Auch hier wird auf Unterstützung von außen zurückgegriffen. Die Eltern erkundigen sich nach der Einschätzung der LehrerInnen bezüglich der schulischen Leistung ihrer Kinder und über eventuelle Unterstützungsmöglichkeiten. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, die Schulreife mit Hilfe von Tests festzustellen um eine optimale Bildungsentscheidung treffen zu können.

Soziale Netzwerke und ihre Ressourcen sind relevante Einflussfaktoren für den Bildungsweg. In allen Gesprächen wurde die Bedeutung von Bekannten und FreundInnen erwähnt, jedoch nicht in so einem Ausmaß, dass den sozialen Netzwerken von Personen mit Migrationshintergrund ein besonders beeinflussender Stellenwert eingeräumt werden müsste. Signifikant Anderen beeinflussen den Bildungsverlauf der zweiten Migrationsgeneration stärker als den Bildungsweg der dritten Generation. Diese Erkenntnis lässt sich teilweise durch die verbesserten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern erklären, weshalb signifikant Andere für die dritte Generation eine geringere Bedeutung haben.

Das Erklärungskonzept blocked Opportunities kann teilweise für den Bildungsverlauf der zweiten Generation verwendet werden, hat aber keinen Einfluss mehr auf ihre Kinder. Die Analyse zeigt, dass Ansichten der ersten Generation die Bildungsvorstellungen ihrer Kinder nur teilweise zugelassen haben. Besonders deutlich wird dies in Aussagen, die das vermittelte Familienverständnis wiedergeben. Denn gerade die traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Familie war ein großes Hindernis für Frauen, ihren eigenen Bildungsvorstellungen zu folgen. Es ist auch erkennbar, dass die Relevanz der Bildung von der ersten Generation nicht immer hoch eingeschätzt wurde. Die finanzielle Unterstützung für die Familie stand im Vordergrund.

Zum Teil können die eigenen Erfahrungen und die Veränderungen des sozioökonomischen Hintergrundes der Familien als Erklärung dazu dienen, weshalb dieses Konzept für die dritte Generation nicht mehr zutrifft. Zusätzlich hat sich der Familienbegriff verändert, auch wenn noch traditionelle Tendenzen in der Rollenverteilung bei den InterviewpartnerInnen erkennbar sind. Ihre Kinder haben deutlich mehr Möglichkeiten. Besonders bei den Mädchen wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass sie einen guten Bildungsabschluss erreichen. Eine weitere Begründung für dieses Ergebnis könnte in der Integration der Familien liegen.

Die Ergebnisse dieser Analyse führen zu dem Schluss, dass sich die Bildungsaspiration der ersten und zweiten Migrationsgeneration unterscheiden. Diese Unterscheidung kann hauptsächlich durch das Bildungsniveau der Eltern und den sozioökonomischen Hintergrund der Familie erklärt werden. Daher widersprechen die Ergebnisse dieser Untersuchung auch der verbreiteten Annahme, dass MigrantInnen mit türkischen

Hintergrund eine erhöhte Bildungsaspiration aufweisen. Vielmehr orientieren sie sich, wie die Mehrheit der Österreicher, an ihren eigenen Erfahrungen und am sozialen Umfeld.

## 8. Zusammenfassung

Die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsungleichheiten konnte zeigen wie komplex die Ursachen und ausschlaggebenden Mechanismen, die als grundlegend für die Disparitäten verstanden werden, sind. Besonders die Tatsache, dass relevante Begründungen für unterschiedliche Bildungschancen bereits in den 1970er Jahren festgestellt wurden, lässt darauf schließen, dass eine Angleichung der Bildungschancen nur sehr langsam passiert. Begründet wird diese Starrheit von Boudon in der Schichtung unserer Gesellschaft. Er versteht soziale Unterschiede als das ausschlaggebendste Argument für unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten. Ergänzend macht Bourdieu darauf aufmerksam welchen Einfluss kulturelle Disparitäten auf den Bildungserfolg haben können. Jedoch spielt in seinem Verständnis von kulturellem Hintergrund die sozioökonomische Ausstattung eine zentrale Rolle. Diese theoretischen Annahmen dienen bis heute als Grundlage in der Bildungsforschung und konnten durch zahlreiche Untersuchungen bestätigt werden.

Interessant ist die Sonderstellung der MigrantInnen, die im Speziellen durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zu diesem Thema festgestellt werden konnte. Der verhältnismäßig schwache Bildungserfolg und die geringere Teilnahme an höheren Bildungszweigen werden hauptsächlich durch den sozioökonomischen Hintergrund der Familien begründet. Obwohl dieses Ergebnis immer wieder bestätigt werden kann stellt sich die Frage, wie zutreffend es für die Folgegenerationen ist. Besonders in der Bildungsaspiration scheint es wesentliche Unterscheidungen von MigrantInnen zu geben. Im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen in Österreich weisen Personen mit türkischer Herkunft eine besonders hohe Aspiration auf. Diese kann jedoch selten in den erwünschten Bildungserfolg umgesetzt werden. Durch die Ausarbeitung von vier Erklärungsansätzen wird die Bedeutung von Bildungsaspiration bei MigrantInnen in ihrer Komplexität beschrieben. Ihre Relevanz für die zweite Migrationsgeneration wird in der empirischen Auseinandersetzung erforscht.

Die Analyse der Interviews konnte die Annahme einer verhältnismäßig hohen Bildungsaspiration bei MigrantInnen nicht bestätigen. Im Gegenteil, die Ergebnisse belegen die Sonderstellung der Aspiration bei MigrantInnen nicht. Jedoch werden allgemeine Annahmen der Bildungsforschung erneut bestätigt. So konnte ein deutlicher Zusammenhang von Bildungsniveau und Aspiration bei den Eltern bestätigt werden. Hier liegt das Potential für weitere Untersuchungen, indem genauer auf die Bildungsaspiration

der zweiten Migrationsgeneration eingegangen wird. Durch die **Ergebnisse dieser Analyse** lässt sich die Vermutung formulieren, dass bei der zweiten Generation die Bildungsaspiration verstärkt durch die realistischen Schulleistungen der Kinder beeinflusst wird. Sie können daher die Kompetenzen ihrer Kinder gut einschätzen und richten ihre Erwartungen danach.

Die relativ schlechten Schulleistungen respektive die niedrigere Bildungsbeteiligung an höheren Schulformen können zum Teil durch mangelnde Sprachkompetenzen begründet werden. Auch die dritte Generation hat vereinzelt Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache. Teils wurde von Eltern darauf hingewiesen, dass sowohl Schwächen in Türkisch und Deutsch erkannt werden, sobald Deutsch als Zweitsprache erlernt wird. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu untersuchen wie sich der Spracherwerb auf die Bildungsaspiration auswirkt. **Aus pädagogischer Sicht wäre es hilfreich die sprachliche Frühförderung noch stärker auszubauen und im Speziellen Unterstützungsmöglichkeiten für bilinguale Erziehung anzubieten.**

Anregungen aus **dieser** Untersuchung für weiterführende Studien können durch die Ergebnisse zur Bildungsaspiration gezogen werden. Da es den Anschein macht, dass hohe Bildungsaspiration nicht unbedingt zutreffend sein muss, wäre eine Betrachtung der Beweggründe für Migration in Bezug auf Bildungsaspiration interessant.

Allgemein ist die Fokussierung auf die Bildungsaspiration der Folgegenerationen von Interesse, denn besonders statistische Erhebungen weisen auf eine Bildungsbenachteiligung der MigrantInnen hin. Da aber der sozioökonomische Hintergrund als wichtigste Ursache für Bildungsungleichheiten herangezogen werden kann stellt sich die Frage weshalb Bildungsdisparitäten von MigrantInnen der zweiten und dritten Generation meist noch durch ihre kulturelle Herkunft begründet wird.

## Literatur

Becker, Birgit (2010): Bildungsaspiration von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Working Paper Nr. 137, Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.

Becker, Rolf (Hg.) (2009): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hg.) (2009): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 35-59. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Biffl, Gudrun (2004): Chancen von Jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich. In: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift. 27. Jg., 2004, Nr. 2: 38-55.

Biffl, Gudrun (2007): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit: die Bedeutung von Einbürgerung, Herkunftsregion und Religionszugehörigkeit. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. 265-282. Wien: Drava Verlag.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. Chancing Prospects in Western Society. New York: John Wiley and Sons.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Shurkamp Verlag.

Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Burtscher, Simon (2009): Zuwandern\_aufsteigen\_dazugehören. Etablierungsprozesse von Eingewanderten. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Delgado-Gaitan, Concha (1992): School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education. In: American Educational Research Journal, Fall 1992, Vol. 29, No. 3: 495-513.

Diefenbach, Heike (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. 217-241 Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut, Krüsken, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2006, Heft 3: 348-372.

Esser, Hartmut (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 3. Auflage, Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Erikson, Robert, Jonsson O. Jan (1996): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Oxford: Westview Press.

Goldenberg, Claude, Gallimore, Ronald, Reese, Leslie, Garnier, Helen (2001): Cause of Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and their Children's School Performance. In: American Educational Research Journal, 2001, Vol. 38, No. 3: 547-582.

Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe H, Dravenau, Daniel, Groh-Samberg, Olaf (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. 43-70. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Haller, O. Archibald (1968): On the concept of Aspiration. In Rural Sociology, Vol. 33, No. 4: 484-486.

Hill, E. Nancy, Torres, Kathryn (2010): Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspiration and Achivement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. In: Journal of Social Issues, Vol. 66, No. 1, 2010: 95-112.

Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5.vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Hillmert, Steffen (2007): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutiunen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. 71-98. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heath, Anthony, Brinbaum, Yael (2007): Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In: *Ethnicities*, 2007, 7: 291-305.
- Kao, Grace, Tienda, Marta (1998): Educational Aspiration of Minority Youth. In: *American Journal of Education*. Vol. 106, No. 3: 349-384.
- Klein, Markus, Schindler, Stefan, Pollak, Reinhard, Müller, Walter (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 12. Jahrgang, Sonderheft 12. 47-73. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Oliver, Nicole, Biedinger (2009): Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Working Paper Nr. 121. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kristen, Cornelia, Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, Birgit, Reimer, David, (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. 117-144. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Aus der Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 39. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Hein-Hermann, Grunert, Cathleen (Hg.) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaften. 2. durchgesehene Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lewin, Kurt (1944): Level of Aspiration. In: Hunt, Joseph (Hg.) (1944): *Personality and the behavior disorders: A handbook based on experimental and clinical research*. 333-378. New York: Ronald Press.
- Lindenberg, Siegwart (1989): Social Production Functions, Deficits and Social Revolutions. *Rationality and Society* 1: 51-77.
- Löw, Martina (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 2. durchgesehene Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Maaz, Kai, Baumert, Jürgen, Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entstehen und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. Sonderheft 12, 2009, 11-46. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai, Nagy, Gabriel (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Qualifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 12. Jahrgang, Sonderheft 12, 2009, 153-182. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Ausgabe. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, 468-475. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Meulemann, Heiner (1979): Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Arbeitsbuch zur sozialwissenschaftlichen Methodenlehre. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Polak, Regina (2011): Religion im Kontext von Migration: mehr als ein Integrationsfaktor. In: Fassmann, Heinz, Dahvik, Julia (Hg.) (2011): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. 279-310. Wien: University Press.

Relikowski, Ilona, Schneider, Thorsten, Blossfeld, Hans-Peter (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Beckers, Tilo, Birkelbach, Klaus, Hagenah, Jörg (2010): Komparative empirische Sozialforschung. 143-168. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Roth, Tobias, Salikutluk, Zerrin, Kogan, Irena (2010): Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspiration der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: Becker, Birgit, Reimer, David (Hg.) (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. 179-212. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfer, Bernhard, Kopp, Johannes (Hg.) (2006): Grundbegriffe der Soziologie. 9. grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, Christiane (2007): Analyse von Leitfadeninterview. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage, 447-455. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schwingel, Markus (2003): Pierre Bourdieu, zur Erinnerung. 4. verbesserte Auflage. Hamburg: Junius Verlag.

Six-Hohenbalken, Maria (2007): Familien mit Migrationshintergrund – Veränderungen in den ökonomischen und sozialen Beziehungen zum Herkunftsland Türkei. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. 206-209. Wien: Drava Verlag.

Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A, Kahlert, Heike (Hg.) (2005): Institutionale Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 19-38. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Stocké Volker (2009): Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 12. Jahrgang, Sonderheft 12. 257-281. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Auflage, Weinheim, München: Juventa Verlag.

Uzuntas, Aysel (2008): Muttersprachliche Sprachstandserhebung bei zweisprachigen türkischen Kindern im deutschen Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt (2008): Zweisprachenerwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. 65-92. Freiburg: Fillibach Verlag.

Weiss, Hilde, Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. 227-241. Wien: Drava Verlag.

### Internetquellen

Vogd, Werner (2004): Rational Choice Theory. Verfügbar unter <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Rational-Choice.pdf>. 05.06.2011.

Burtscher, Simon (2010): Aktuelle Beschreibung Vorarlbergs als Gesellschaft mit Zuwanderung. Verfügbar unter [http://www.okay-line.at/file/656/Aktuelle\\_Beschreibung\\_V-Zuwanderung.pdf](http://www.okay-line.at/file/656/Aktuelle_Beschreibung_V-Zuwanderung.pdf). 09.10.2010.

Bauböck, Rainer, Perchinig, Bernhard (2003): Migrations- und Integrationspolitik in Österreich. Verfügbar unter <http://www.okay-line.at/deutsch/wissen/migrationsgeschichte-oesterreichs/>, 09.10.2011.

Okay-line. Für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg (2010): Die Entwicklung Vorarlbergs vom Gastarbeiter- zum Einwanderungsland. Verfügbar unter <http://www.okay-line.at/deutsch/wissen/die-entwicklung-vorarlbergs-vom-gastarbeiter-zum-einwanderungsl/> 09.10.2011.

Grunddaten des österreichischen Schulwesens: Zahlenspiegel 2010. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel\\_2010.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel_2010.pdf). 09.10.2011.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Bildungswesen Österreich 2010/2011. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/index.xml>, 02.11.2011.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/bildung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf), 02.11.2011.



## Abstract

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit der Bildungsaspiration der zweiten Migrationsgeneration. Bisherige Untersuchungen haben festgestellt, dass MigrantInnen türkischer Herkunft eine verhältnismäßig hohe Bildungsaspiration aufweisen. Diese wird vorwiegend durch den kulturellen Hintergrund der Familien erklärt. Die Ergebnisse dieser Analyse können diese Hypothese jedoch nicht bestätigen. Vielmehr konnte der signifikante Zusammenhang von sozioökonomischen Hintergrund und Bildungserfolg gestützt werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die elterliche Bildungsaspiration deutlich an den schulischen Kompetenzen der Kinder orientiert. Bestehende schulische Nachteile können zum Teil durch sprachliche Schwächen begründet werden.

This research reviews the educational aspiration of the second immigrant generation. Previous studies show that Turkish immigrants have a relatively high aspiration. This is justified with ethnic reasons. Even though this analysis cannot verify this assumption, it confirms the thesis that the socio-economic background is very significant for educational success. The findings also indicate that parents develop educational aspiration based on school achievement. Educational disadvantage can be partly explained by weakness in language.



## Interviewleitfaden

Eigene Bildungserfahrung: „*Wie haben Sie Ihre Schulzeit erlebt?*“

- Welche Schulform haben Sie besucht?
- Hat Ihre Ausbildung Ihren Wünschen entsprochen?
- Welche Vorstellungen hatten Ihre Eltern für Ihre Ausbildung, gab es Unterschiede zu Ihren eigenen Vorstellungen?
- An wen wandten Sie sich wenn Sie Unterstützung brauchten? Wo/ Bei wem konnten Sie sich Hilfe bezüglich Ihrer Ausbildung holen?
- Wo/ Wie haben Sie sich über mögliche Ausbildungsformen informiert?
- Wer war bei schulischen Dingen Ihre Ansprechperson?

Bildungserfahrung der Kinder: „*Wie erleben Sie die Schulerfahrung Ihres/r Kindes/r?*“

- Welche Vorstellung/ Wünsche haben Sie für die Ausbildung Ihres/ Ihrer Kindes/r?
- Welche Schulform soll Ihr Kind besuchen?
- Wie können sie Ihr Kind unterstützen falls es notwendig ist bzw. an wen wenden Sie sich, falls Sie es nicht alleine können?

Weitere Fragen:

- Welche Sprache wird in der Familie gesprochen? In welchen Situationen sprechen Sie deutsch mit Ihrem/n Kind/ern?

Demographische Information:

- Alter
- Geschlecht
- Familienstand
- Beruf, höchster Bildungsabschluss, von beiden Elternteile, auch von Großeltern
- Anzahl, Alter, Geschlecht der Kinder



## Lebenslauf

Name: Martina Triebelnig  
Geburtsdatum und Ort: 9. September 1980, Bregenz

## Ausbildung

Seit März 2006 Studium der Soziologie an der Universität Wien  
Seit März 2001 Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien  
1995 – 2000 Bildungsanstalt für Kleinkindpädagogik, Feldkirch

## Praxisbezogene Tätigkeiten

Seit März 2009 Kleinkindpädagogin bei den Wiener Kinderfreunden  
Dez. 2008 – März 2009 Mitarbeit bei L&R Social Research  
Aug. 2008 – Dez. 2008 Praktikum bei SORA – Institute for Social Research and Analsys  
Sommer 2006, 2007 Mitarbeit in der Auffanggruppe (Krisenzentrum) des Vorarlberger Kinderdorfes  
Nov. 2005 – Jän. 2006 Praktikum im Krisenzentrum, Magistrat der Stadt Wien, Amt für Jugend und Familie; Betreuung, Versorgung, Einzelfallanalysen im Rahmen des Krisenaufenthaltes von Kinder und Jugendlichen  
März 2006 – Okt. 2006 Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaften; Studentenberatung, Verwaltung der Bücherei  
Nov. 2005, 2006, 2007, 2008 Mitarbeit bei der Bildungsmesse der AK Wien  
Sommer 2002, 2003 Mitarbeiterin von erlebnis- und sozialpädagogisch orientierten Ferienaktionen unter der Trägerschaft des Vorarlberger Kinderdorfes