



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

**„Türkische Jugendliche zwischen sozialer Selektion
und Bildungsaufstieg. Ein Vergleich zwischen
Bildungsaufsteigern und Bildungserben“**

Verfasserin

Sevgi KIRÇIL, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Soziologie

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Hildegard Weiss

Hinweis

Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit wird in dieser Masterarbeit lediglich die männliche Form verwendet. Die Ausführungen beziehen sich gleichermaßen auf beide Geschlechter, auf männliche sowie auf weibliche Personen.

Danksagung

Liebe Frau Professor,
Danke.

Ich hoff, mich betreuen war nicht allzu schwer.
Die Gedanken waren anfangs doch bissi kreuz und quer!
Ich dachte, die professionelle Hand wird das schon schlichten.
Siehe da, alles Wirr-Warr wurde bald zunichten!
Ohne Ihr Vertrauen und ohne Ihre Offenheit,
Wäre die Arbeit nur halber Zufriedenheit!
Es ist vollbracht! Danke vielmals!
Kritik und Forschereifer verlasse Sie niemals!

Liebe Mama, Lieber Papa,
Danke!
Nie habt Ihr an mir gezweifelt.
Zu allerletzt: Ich bin fertig!
Nun fragt Ihr, was will Sevgi nun machen?
Tja, ich denk die Wissenschaft kann nicht warten!
Drum kremple ich die Ärmel hoch,
Denn es gibt viel Forschung noch!
Lasst Euch umarmen ganz groß,
Danke für alles. An allen Tagen hab ich Euch lieb,
Nicht nur heute bloß!

Lieber Ercan,
Danke!
Danke herzlichst Deiner helfenden Hand,
Denn zu Zeiten gab es nicht nur Rand und Band,
Ohne Deine Tipps wäre dieser Umstand,
ganz und gar nicht wenig Aufwand!
An Dich mein Dank vom großen Herzen,
Nun lasse uns drüber lachen und scherzen.

Einen großen Dank an alle meine Interviewpartner, die mir überhaupt ermöglicht haben, diese Arbeit in dieser Form zu verwirklichen! Danke.

Vielen Dank Frau Dr. Barbara Herzog-Punzenberger! Vielen Dank Herr Dr. Michael Sertl! Ihre wertvollen Ideen und Anregungen haben mich während meiner Arbeit sehr unterstützt.

Meine lieben Geschwister, meine lieben Familienmitglieder! Euer Dasein hat mir Kraft gegeben.
Danke!

Sevgi KIRÇIL

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Aktueller und historischer Diskurs um türkische Gastarbeit	1
1.1 Ziel der Arbeit und Konkretisierung des Forschungsproblems	4
1.2 Forschungsleitende Fragen	7
2. Theoretischer Rahmen (nach Pierre Bourdieu)	8
2.1 Die Theorie der kulturellen Reproduktion.....	8
2.2 Die „feinen Unterschiede“	10
2.3 Bildung und Kapital	11
2.4 Bildung und Strukturen	14
3. Status quo in der Bildungsforschung: Die türkischen Gastarbeiterkinder	19
3.1 Soziale Herkunft und sozioökonomischer Status	20
3.2 Akkulturationsprozesse in Migrantenfamilien	22
3.3 Zum ethnischen und kulturellen Kontext der Eingliederung ins Bildungssystem.....	24
3.4 Statusaufwertung oder Statusreproduktion? Über die Hintergründe der Bildungsbeteiligung von türkischen Gastarbeiterkindern	28
4. Forschungsdesign und methodischer Rahmen	38
4.1 Erhebungsmethoden	41
4.1.1 Zur Explikation der biografisch-narrativen und fokussierten Interviews	41
4.1.2 Zur Explikation der Experteninterviews.....	43
4.2 Auswertungsmethoden	46
4.2.1 Zur Explikation der Grounded Theory	46
4.2.2 Zur Explikation der Inhaltsanalyse	47
4.2.3 Kombination der Methoden.....	48
5. Darstellung der Bildungsbiografien anhand der Analysekatgorien	48
5.1 Schulabbrecher	50
5.2 Jugendliche mit mittlerem Abschluss.....	52
5.3 Jugendliche mit akademischem Abschluss.....	56
5.4 Jugendliche aus akademischem Elternhaus (Kontrastgruppe)	62
6. Ergebnisse der empirischen Analyse Teil I: Familiäre Faktoren im Kontext von sozialem Aufstieg bzw. Statusreproduktion	64
6.1 Internalisierung von Bildungszielen: Die aktivierende Rolle der Familie	64
6.2 Über die feinen Unterschiede: Die „Einen“ und die „Anderen“	73
Bildungsaspiranten	73
7. Ergebnisse der empirischen Analyse Teil II: Strukturierte Strukturen als Faktoren für Bildungs-(miss)-erfolg?	83
7.1 Über den Habitus des Bildungssystems.....	84
7.2 Über die Praxis schulischer Exklusionsmechanismen.....	91
7.3 Selektion oder Aufstieg? Inklusion oder Exklusion? Das Kräfteduell zwischen Elternhaus und Schule	108
7.4 Exkurs: Über die integrative Funktion des Lehrers mit Migrationshintergrund	119
8. Ergebnisse der empirischen Analyse Teil III: Rassismus, Ethnozentrismus oder Naturalismus? Über Prozesse des Otherings in der Schule	125
8.1 Konstruktion des „Anderen“	125
8.2 Über die Mechanismen der ethnisch-kulturellen und religiösen Diskriminierung.....	129
9. Abschluss: Resümee und Ausblick	149
10. Literaturverzeichnis	151
11. Abbildungsverzeichnis	158

12. Anhang	159
A. Zusammenfassung	159
B. Abstract	160
C. Lebenslauf	161

1. Einleitung: Aktueller und historischer Diskurs um türkische Gastarbeiter

Nach Angaben der Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2014) zählt die türkische Community mit ihrem über 262.800 Mitgliedern zur Mehrheit der in Österreich lebenden Muslime. Durch ihre zahlenmäßige Überlegenheit ist sie von negativen gesellschaftlichen Projektionen besonders betroffen. Im religiösen Diskurs über den Islam geht es in Österreich auch immer – statistisch repräsentativ gesehen – um die türkische Minderheit. Seitens der Mehrheitsgesellschaft kann die Grenzziehung durch eine religiöse Differenzierung, durch die Gegensätze zwischen einem „okzidentalem-Wir“ und einem „orientalen-Ihr“ noch einmal verstärkt werden.

Von diesen gesellschaftlichen Grenzziehungsprozessen bleiben deshalb auch die Bildungsinstitutionen eines Landes nicht unberührt. Diese können in die Handlungspraktiken der Schule einfließen. Hierbei sollen an erster Stelle die Selektionsentscheidungen und in Folge das Verteilen von Bildungszertifikaten bzw. Bildungsabschlüssen im Mittelpunkt stehen. Eine solche „unbewusste“ Vorgehensweise der Akteure im Bildungssystem kann eine ethnisch-kulturelle bzw. auch eine religiöse Diskriminierung stützen; unbewusst deswegen, weil Normen- und Wertesysteme in den Individuen habitualisiert sind und nicht länger kritisch hinterfragt werden. Es soll in dieser Untersuchung die Aufmerksamkeit darin liegen, ob der frühe schulische Ausschluss nach objektiven, d.h. nachvollziehbaren Kriterien erfolgt, oder ob kulturelle Gründe – die als eine „Kultur des Bildungssystems“ zu verstehen sind – bedeutsam werden. Oder: Das komplexe Zusammenspiel beider Faktoren.

Um die soziale Stellung der türkischen Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem zu verstehen, darf ihre soziale Lage (Milieu) und die Position ihrer Eltern in der Gesellschaft nicht vernachlässigt werden. Auch wenn die türkischen Gastarbeiter während der Anwerbephase zu der unwillkommensten Gruppe in Österreich gehörten, war ein Interesse der Begegnung da, die von älteren Personen der ersten Generation heute noch immer wiederholt zur Sprache gebracht wird. Zumindest war die Wahrnehmung der türkischen Gastarbeiter eine positive, auch wenn gegen sie eine Ablehnungshaltung durch die Medien mobilisiert wurde. In ihrer Analyse untersuchte Weiss (2000) den Einstellungswandel der österreichischen Bevölkerung zwischen 1984 und 1998 gegenüber ethnischen

Minderheiten. Den Ergebnissen zufolge, werden damals so wie heute die „unliebsamen Gäste“ als Repräsentanten der muslimischen Kultur wahrgenommen. In Zusammenhang mit der Masterarbeit ist vor allem ein Ergebnis interessant: Die Fähigkeit den sozialen Aufstieg zu realisieren, wird am meisten (27 Prozent) den Türken abgesprochen (vgl. Weiss 2000: 4).

Aus den Ergebnissen einer anderen Umfrage geht hervor - dass die Frage „*Was verbinden Sie mit dem Begriff der Integration?*“, von den Repräsentanten der Befragung mehrheitlich in negativen Zusammenhang gebracht wird. Mit dem Begriff des „Ausländers“ wird in erster Linie der „integrationsunwillige Türke“ verstanden (vgl. Ulram 2013: 12). Anlässlich der demographischen Lage (Stichwort: alternde Gesellschaft) Facharbeitskräfte ins Land zu holen, herrschte bei 61 Prozent der Befragten der gleichen Umfrage eine widersprüchliche Meinung, nämlich, dass das Land eher niedrig qualifizierte Arbeiter brauche (ebd. 18).

Kurz sei noch das Phänomen der Unterschichtung (Hoffman-Nowotny 1973) angesprochen: Bei der Fremdarbeiterrekrutierung in den 60er und 70er Jahren war für ihre Auswahl das wichtigste Kriterium eine intakte Gesundheit. Während die frisch gereisten „Gäste“ sich den inländischen Arbeitern unterschichteten und dieser in der vertikalen Hierarchie eine Etage höher aufstiegen (Hoffmann-Nowotny 1973 zit. nach Lintfert 1998: 22), entwickelten die untergeordneten türkischen (Gast)Arbeiter mit der Zeit einen gewissen „gehorsamen Paternalismus“, der sie bei ihren Arbeitgebern zu fleißigen Arbeitskräften machte.

Dadurch, dass die Politik nachlässig und die Erwartung ausschlaggebend war, dass türkische (Gast)Arbeiter wieder das Land verlassen würden und anfangs auch die Einstellung der türkischen (Gast)Arbeiter die gleiche war, wurde die Rückkehr in den Augen beider Akteure zur Illusion. Man spricht mittlerweile von der Illusion der Rückkehr. Auch wenn Türken das noch immer zum Ausdruck bringen, ist die Rückkehrvorstellung nur mehr eine subtile Einstellung, um sich gegenüber der stigmatisierenden und marginalisierenden Haltung der Mehrheitsgesellschaft zu schützen. Die Folge ist der Rückzug in die ethnische Gemeinde, die sie als Sicherheit deuten, hingegen von Außenstehenden als ein politisches und sozial-räumliches Problem verortet wird.

Die aktuelle Situation zeigt, dass eine ethnische Konzentration mancher Gruppen in einigen Wiener Bezirken besonders hoch ist. Diese soziale Realität spiegelt sich insbesondere in den Pflichtschulen (Volksschule und Hauptschule) wider, aber nicht nur. Türkische Arbeitgeber scheinen in diesen Siedlungsgebieten auch eine besondere Rolle zu spielen. Besonders Jugendliche die Schwierigkeiten haben eine Arbeitsstelle vorzugshaft bei einem österreichischen Unternehmer zu finden, werden von türkischen Arbeitgebern rekrutiert, vor allem Kopftuch tragende junge Mädchen. Wegen Verdrängung, Segregation und Chancenlosigkeit am Wohnort als Antwort auf die soziostrukturellen Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe, ziehen sich die Jugendlichen in die eigene Community zurück. „Verfangen im Bezirk“ wird ihre soziale Wirklichkeit durch ihr natürliches Umfeld der innerethnischen Beziehungen geformt (vgl. Schütz 1974: 108f).

Durch die ethnische Zusammensetzung des Wohnortes verschwimmen Schichtzugehörigkeit und die Zugehörigkeit zu einem bestimmten kulturellen Milieu zu etwas Neuartigem, die unter Heranziehen der sozialen Herkunft nur unzureichend erklärt werden kann.

Somit setzt sich im sozialen Raum die Reproduktionskette der (ungleichen) sozialen Bedingungen in der relationalen Anordnung der Akteure fort (vgl. Löw 2001: 154). So geht aus dem Integrationsbericht des österreichischen Integrationsfonds hervor, dass zwei Drittel der türkischstämmigen erwerbstätigen Personen in Österreich den Status eines Arbeiters haben. Sie sind ebenso im Niedriglohnsektor überrepräsentiert. Während das Netto-Jahreseinkommen eines türkischen Staatsangehörigen im Durchschnitt auf 18.132 Euro belaufen, stehen einem österreichischen Staatsbürger im Schnitt ein Netto-Jahreseinkommen von 22.806 Euro zur Verfügung (vgl. ÖIF 2014a: 11).

Die ethnische Homogenität am Wohnort zeigt sich in der niedrigen Statusvererbung nachfolgender Generationen. Soziale Exklusion beginnt am Wohnort und zieht sich in den Lebensbiographien Migrantenjugendlicher weiter fort.

Aus diesen Überlegungen heraus formte sich anschließend das konkrete Forschungsvorhaben und die methodische Vorgehensweise der Arbeit.

1.1 Ziel der Arbeit und Konkretisierung des Forschungsproblems

Die Masterarbeit geht der Frage nach, die Aspekte und Bedingungen für den sozialen Aufstieg bzw. für die Weitervererbung von (geringer) Bildung bei türkischstämmigen Arbeiterjugendlichen herauszuarbeiten. Anhand von qualitativ erhobenem Datenmaterial wurden 24 Bildungsbiographien türkischstämmiger Wiener Jugendlicher im Alter von 16 bis 30 Jahren im Rahmen ihrer Erfahrungshorizonte im familiären und schulischen Kontext analysiert, um die auf sozialen Aufstieg und Statusvererbung wirkenden Mechanismen beiderseits zu überprüfen. Die Konzentration lag vor allem auf der Gruppe der Schulabbrecher, der Gruppe mit einem mittleren Abschluss und der Gruppe der Hochschulabsolventen. Außerdem wurden Jugendliche befragt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in schulischer beziehungsweise universitärer Ausbildung befanden. Begleitend zu den Befragungen der Jugendlichen selbst wurde auch die Expertensicht von türkischstämmigen Lehrkräften zum Themenkomplex Elternhaus-Schule eingeholt.

Die hohe Bildungsaspiration insbesondere türkischer Familien findet in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mehrmals Bestätigung (vgl. Hawighorst 2009: 55; Bacher 2010: 16), was uns nahelegt zu fragen, warum der soziale Aufstieg trotz dieser Bildungswilligkeit bisher nur bedingt verwirklicht werden konnte. Daneben ist auch bekannt, dass das Migrationsziel türkischer Gastarbeiterfamilien grundsätzlich danach ausgerichtet war, den sozialen Aufstieg in der Diaspora zu verwirklichen. Auch wenn in der soziologischen Bildungsforschung momentan eine Konzentration auf Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund Fuß gefasst hat, bestätigen statistische Erhebungen, dass die Mehrheit der türkischen Jugendlichen den niedrigen Bildungsstatus ihrer Eltern erbt (vgl. Perchinig 2012: 4). Das Migrationsziel, ihren Kindern eine bessere Zukunft geben zu wollen (vgl. Azizfendioglu 2000: 48), ist demnach bisher gescheitert. Die soziale Lage türkischer Jugendlicher ist besorgniserregend; nicht nur, dass sie zu den „Bildungsverlierern“ zählen, ist ihre soziale Lage aufgrund ihrer fehlenden Bildungszertifikate stark determiniert, weil sie den Anforderungen eines flexiblen und qualifikationsorientierten Arbeitsmarktes nicht gerecht werden können (vgl. Richter 2005: 26).

Zahlreiche Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass die soziale Herkunft (besonders im deutschsprachigen Raum) die Bildungslaufbahn bestimmt (vgl. Perchinig 2012: 5). Der Bildungsstand der Arbeiterschicht wird oft durch diese Beziehung erklärt. Aber es bleibt

bisher ungeklärt, ob die Bildungsfähigkeit von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Becker 2011: 89). Die Bedeutung von Bildung ist nach Johannes Kopp allseits gegenwärtig und wird auch so wahrgenommen. Nach ihm sollte eine soziologische Analyse darauf gerichtet sein, in Erfahrung zu bringen, durch welche objektiven gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse Bewusstseinsinhalte bedingt sind (vgl. Kopp 2009: 74f.). In der ländervergleichenden Studie TIES wird darauf hingewiesen, „*dass die Strukturen der Einwanderungsländer selbst einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungserfolg der Nachkommen von Einwanderinnen und Einwanderern haben. Österreich gehört gemeinsam mit Deutschland und Belgien zum Typus der low mobility Länder.*“ (Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 251). Die Strukturen und Bewusstseinsinhalte, die vor allem Bildungsungleichheiten immer wieder herstellen, werden vor allem im empirischen Teil diskutiert werden.

Es kann nicht von einem einfachen Zusammenhang zwischen geringem Bildungsniveau der Eltern und geringem Schulerfolg der Kinder ausgegangen werden, weil wir vor allem wissen, dass türkische Eltern an einem sozialen Aufstieg ihrer Kinder interessiert sind. Der schulische Alltag mit seinen Akteuren müsste insgesamt in wissenschaftlichen Studien viel mehr in den analytischen Fokus gerückt werden, um herauszufinden, durch welche Verhaltensweisen und Zuschreibungen soziale Ungleichheit in den Schulen ständig reproduziert wird.

Wie in anderen gesellschaftlichen Sphären kann auch im Schulalltag von Habitualisierungen und Routinen der Pädagogen gesprochen werden, die durch ihre Aktivitäten und ihr Handeln die organisatorischen Strukturen (der sozialen Ungleichheit) tagtäglich herstellen (vgl. Sertl 2014: 72f.). Genauso ist es nicht auszuschließen, dass ihre Vorurteile und Anschauungen bestimmten ethnischen Gruppen gegenüber auch in den Schulbetrieb einfließen (vgl. Becker und Beck 2012: 140). Demnach würde eine schichtspezifische Selektion neben der strukturellen auch eine ethnisch-kulturelle Dimension beinhalten (vgl. Kristen 2006: 80).

Der Umstand, dass in den 1960er und 1970er Jahren dezidiert unqualifizierte türkische Arbeitskräfte angeworben wurden, die meist nur den Abschluss einer fünfjährigen Pflichtschule hatten, legt die Interpretation eines Vererbungsmerkmals nahe, das in der Folge nachkommender Generationen ihren Niederschlag findet. Somit kann sich die

Zuschreibung der Bildungsferne der ersten Elterngeneration folgenreich auch für ihre Kinder erweisen, indem das Bildungsversagen mit einer gewissen Gelassenheit dem sozialen Hintergrund der türkischen Familie überantwortet wird. Jedoch kann diese Betrachtungsweise den Blick hinter die Kulissen verschleiern, um die Problematik dem gesellschaftlichen und politischen Verantwortungsbereich zu entziehen (vgl. Beck-Gernsheim 2007: 184).

Das Bildungssystem und die „routinierten“ Alltagshandlungen im Schulbetrieb können nicht als eine in sich geschlossene Entität in der Gesellschaft betrachtet werden, sondern müssen vielmehr als ein ‚Klassenhabitus‘ verstanden werden, der sich durch Lern- und Sozialisationsprozesse in erworbenen Dispositionen seiner Akteure zeigt, die im Interesse der Organisation Schule agieren. Diese Habitualisierungsprozesse sind von vornherein sowohl offen als auch begrenzt zugleich (vgl. Bourdieu 1979: 165). Sie sind wie jedes soziale System den Einflüssen gesellschaftlicher Entwicklungen ausgesetzt und sind Repräsentanten der jeweiligen Gesellschaft, ihrer Anschauungen, Werte und ihrer sozialen Praxis, worin Macht- und Herrschaftsstrukturen mitspielen und die Handlungsweisen mitbestimmt werden (vgl. Ditton 2011: 113f.). Wie später mit den empirischen Ergebnissen belegt werden wird, stehen diese als eine sehr problematische und widersprüchliche Praxis den Werten einer leistungsfähigen Gesellschaft gegenüber, die dieser Anforderung nicht nachzukommen vermag, sondern eine „ständische Struktur“ aufrechterhalten möchte, in der Bildung durch soziale Herkunft bestimmt wird und ein Privileg der Eliten bleiben soll. Gerade diese routinierten Handlungen im Schulbetrieb können Stigmatisierungs- und Verdrängungsprozesse einleiten, die noch zu wenig untersucht worden sind (vgl. Solga 2011: 442).

Dadurch, dass es im Zeitalter der Wissensgesellschaft - die durch Lebenslanges Lernen gekennzeichnet ist - durch die Ökonomisierung der Bildung zur Entwertung von Bildungszertifikaten (vgl. Richter 2005: 59) gekommen ist, kann der Abschluss einer Lehre bzw. der Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule nicht als sozialer Aufstieg interpretiert werden. Johann Bacher spricht auch in diesem Zusammenhang von „*Schulen für MigrantInnen*“ (vgl. Bacher 2010: 5).

1.2 Forschungsleitende Fragen

Um die intergenerative Weitergabe von geringer Bildungsqualifikation einerseits und den Bildungsaufstieg andererseits zu untersuchen, waren folgende Fragen für die qualitative Untersuchung forschungsleitend:

Wie gestalten sich Bildungswege und was sind die Erfahrungen in der Schule?

- Erläuterung von Bildungsläufen
- Erläuterung von bildungsbiographischen Situationen
- Entscheidungsfindungen (an den Schnittstellen)
- Positive und negative Erfahrungen im schulischen Alltag

Worauf kann Bildungserfolg (soziale Mobilität von unten nach oben) bzw. Bildungsmisserfolg (soziale Immobilität) zurückgeführt werden?

- Untersuchung von familiären Faktoren im Prozess der Inklusion und Exklusion
- Untersuchung von schulischen Faktoren im Prozess der Inklusion und Exklusion

Welchen Stellenwert nimmt in dieser Konstellation die Familie ein?

- Kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital der Familie
- Bildungsaspirationen der Eltern und Bildungs-(miss)-erfolg
- Familiäre Strukturen

Mit welchen Barrieren bzw. Schwierigkeiten sind/waren die Jugendlichen konfrontiert und wie gehen/gingen sie mit diesen Barrieren um?

- Identifizierung der Barrieren (strukturell, kulturell)
- Verfügbarkeit von Ressourcen, um mit Barrieren umzugehen
- Erfahrungen mit Diskriminierung

Wie wirken bestehende Bildungsstrukturen auf die Jugendlichen ein?

- Untersuchung der Mechanismen der Inklusion und Exklusion
- Untersuchung der Art der Selektionsmechanismen
- Lehrer als Motivations- bzw. Demotivationstreiber

Die genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens ist unter Punkt 4 angeführt.

2. Theoretischer Rahmen (nach Pierre Bourdieu)

Die Analysen orientieren sich an Pierre Bourdieus zentralen Konzepten des Kapitals und des Habitus und den Mechanismen der Reproduktion; im Blickpunkt stehen die Mechanismen, wie „strukturierte Strukturen“ von Generation zu Generation weitergegeben werden und Bildungsungleichheit reproduziert und legitimiert wird.

Wenn man Bildung in der Zeitperspektive betrachtet, erweist sich Bildung als ein Instrumentarium zur Manifestation bestehender Herrschaftsstrukturen. *„Seit der Erfindung der Schrift war die Lese- und Schreibkundigkeit für Jahrtausende das Privileg sakraler und bürokratischer Eliten.“* (Flora 1972 zit. nach Kopp 2009: 27) Dass es mit der industriellen Revolution und ihrem begleiteten Wohlstand eine Angleichung ungleicher Bildungsstrukturen gäbe, haben sozialwissenschaftliche Studien längst widerlegt. Auch hat sich herausgestellt, dass die Bildungsexpansion nicht eine Gleichheit in der Bildung herbeigeführt hat. Geißler schreibt, dass von der Bildungsexpansion vor allem Kinder aus Angestellten-, Beamten- und Selbstständigenhaushalten profitiert haben (Geißler 2006 zit. nach Mau und Verwiebe 2009: 161). Mit dem Ausbau von Wohlfahrt kam es zum „Fahrstuhleffekt“ (vgl. Beck 1986: 124), der zum Aufstieg aller sozialen Schichten führte. Die Ungleichheit zwischen den Schichten ist jedoch unverändert geblieben, wenn nicht vergrößert worden. *„Die Hauptverlierer sind die Arbeiterkinder; trotz besserer Chancen hat sich ihr Abstand zu allen anderen Schichten erheblich vergrößert“* (Geißler 2006 zit. nach Mau und Verwiebe 2009: 161). Bildung war und bleibt ein Privileg höherer Schichten, indem ihrerseits Mechanismen zur sozialen Schließung vorangetrieben werden, um dem Bildungsüberfluss entgegenzuwirken. Freier Zugang zu Universitäten ist auch immer eine gleichzeitige Entwertung von Bildungstiteln. Die Knappheit hochwertiger Qualifikationszertifikate steht daher immer in einem arbeitsmarktpolitischen Kontext. Eine Explosion von Universitätsabsolventen steigert auf der einen Seite die Hochschulbildungsrate eines Landes enorm, auf der anderen Seite finden sie keinen oder erschwerten Zugang zu Arbeitsplätzen, die ihren Qualifikationen entsprechen. Die Relevanz der sozialen Herkunft für die Zuweisung von Bildungschancen an Individuen ist nach wie vor ungebrochen (vgl. Mau und Verwiebe 2009: 161).

2.1 Die Theorie der kulturellen Reproduktion

Bourdieu's Theorie der kulturellen Reproduktion ist eine kritische Auseinandersetzung mit sozialen Unterscheidungsmerkmalen und ihrer generativen Vermittlung und Weitergabe

als kulturelle Ressource. Seine Überlegungen zur Herrschaftsstabilisierung und Distinktion der oberen Schicht mit dem Mechanismus der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982) ist im Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage wichtig und für meine weitere Vorgehensweise relevant. Schimpl-Neimanns (2000) konstatiert zum Distinktionsmechanismus oberer Schichten: *„Da sich die für den Schulerfolg relevanten Kriterien an der Elitekultur orientieren und Kinder der unteren Klassen nicht über entsprechende kulturelle Ressourcen („kulturelles Kapital“) verfügen, schneiden sie in der schulischen Selektion schlechter ab als die oberen Klassen. Darüber hinaus besitzen die unteren Klassen kein ausreichendes eigenes Wissen über die Bedeutung der verschiedenen Bildungsgänge und lassen sich deshalb bei der Bewertung der Bildungsziele stärker als die oberen Klassen von schulischen Leistungskriterien leiten. Die herkunftsspezifisch ausgeprägten Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber der Bildung bestimmen auch die Wahl von Bildungsgängen und führen letztlich zur ‚Selbsteliminierung‘ der unteren Klassen.“* (Schimpl-Neimanns 2000 zit. nach Kopp 2009: 71)

Eine Beschäftigung mit Bourdieus ungleichheitskritischer Perspektive erfasst soziokulturelle Klassenlagen, Bildungspartizipation und Lebensstile zugleich, was seine umfassende Analyse über die Reproduktion sozialer Ungleichheitspraktiken nochmals untermauert (vgl. Mau und Verwiebe 2009: 164). So erhielt in Bourdieus Ansatz nicht nur das Kapital in seiner ökonomischen Existenz Bedeutung, sondern der Klassenbegriff von Karl Marx wurde um zwei weitere Kapitalformen – das soziale und das kulturelle Kapital – erweitert (vgl. Thieme: 2008: 205).

In den Theorien der sozialen Ungleichheit neben Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen, Vermögen, Macht und Prestige, gewinnen Dimensionen wie Freizeit-, Arbeits-, Gesundheits-, Wohn- und Wohnumfeldbedingungen an Bedeutung (vgl. Hradil 2008: 227). In einer postindustriellen Gesellschaft wird daher auch die Verwendung des Begriffs der „sozialen Lage bzw. Lebenslage“ bevorzugt, da dieser im Gegensatz zu Schichtungsmodellen nicht nur Berufstätige (meist der Mann als Hausvorstand), sondern auch Nicht-Berufstätige (Hausfrauen, Studierende, Kinder, Rentner, Arbeitslose etc.) erfasst, die bisher in der Ungleichheitsforschung vernachlässigt wurden (ebd.).

2.2 Die „feinen Unterschiede“

Bourdieu's wichtigstes Werkzeug der Reproduktionsanalyse ist das „Konzept des Habitus“. Der Habitus ist ein spezielles Muster von Denk-, Wahrnehmungs- und Alltagsschemata, die historisch nachvollziehbar sind. Der menschliche Körper dient als Repräsentanz historischer Elemente; durch Bewegungen und Anordnungen der Menschen im Raum kommt der ganz spezifische Ausdruck der Lebensstile zur Geltung (vgl. Bourdieu 1999: 277f).

Der konstituierende Charakter des Habitus ist einerseits richtungweisend für die Mitglieder unterschiedlicher Klassen im Raum und andererseits zeigt er seine Wirkung in der Herrschaftsstabilisierung und Legitimation bestehender Strukturen (ebd. 278). Der strukturierte und strukturierende Effekt des Habitus zeigt eine doppelte Funktion: indem er erstens die Wahrnehmung und Beurteilung des Menschen in einem physisch sozialen Raum konstituiert und fixiert und zweitens den so wahrgenommenen Raum in seiner Erscheinungsform naturalisiert (vgl. Bourdieu 1999: 279).

Bourdieu's Theorie der Lebensstile ist mit einer Theorie des Raums verknüpft. Die Verteilung der Akteure geht mit Nähe und Distanz zu den knappen Ressourcen im Raum einher – je nachdem, ob es sich um die herrschende oder arbeitende Klasse handelt: Sie sind entweder vorteilhaft oder nachteilig von den bestehenden Strukturen betroffen. Durch diese unterschiedliche Verteilung der Akteure im Raum erklärt Bourdieu auch den daraus resultierenden Lebensstil, der sich bei der Arbeiterklasse in einem „Notwendigkeitsgeschmack“ niederschlägt (vgl. Bourdieu 1999: 289ff.). Aus dem Notwendigkeitsgeschmack geht das Bedürfnis bzw. die Selbstbeschränkung der Arbeiterklasse hervor, nur das Notwendige, oder besser gesagt, nur das zu wünschen, was auch erfüllbar ist. So reiht sich die „mittellose Klasse“ in eine Randgesellschaft ein, deren soziale Lage durch Mittellosigkeit und Machtlosigkeit bestimmt ist. Dieser Prozess bringt soziale Exklusion hervor; Klassen schließen sich durch gemeinsamen Geschmack und Beurteilung gegenseitig aus (ebd. 405). Geschmack ist nach Bourdieu ein wesentliches Distinktionsmerkmal, ja „*Natur gewordene, inkorporierte Kultur, Körper gewordene Klasse*“ (vgl. Bourdieu 1999: 307). Der Körper als physiologische und psychologische Gestalt zeigt seine Repräsentanz in der Zugehörigkeit zur Klasse, sodass beispielsweise das Auftreten und Verhalten einer Person in einem Restaurant, das nur zu festlichen Gelegenheiten aufgesucht wird, schnell die kulturelle Abstammung bzw. soziale Herkunft dieser Person verrät; ganz zu schweigen von der Sprachvermittlung, die auch ein

wesentliches Merkmal des Klassifizierungsprinzips darstellt.

Im Zusammenhang meiner Forschungsfrage liefert Bourdieu wichtige Anhaltspunkte dazu, wie Schule und Ausbildungssysteme funktionieren und wie sie ihre Bildungskapitalien in der Gesellschaft verteilen. Bei dieser Allokation entwickelt Bourdieu Einsicht in das Wesen der Aufrechterhaltung bestehender Kapitalarten und deren Besitzanspruch: nämlich die Vertrautheit und Gelassenheit im Umgang mit Bildungstiteln und die Annahme der Arbeiterklasse, dass sie sich durch „Nichtbildung“ zu den Verlierern unter den Gesellschaftsmitgliedern machen und ihre Lage daher akzeptieren. Die Legitimation der herrschenden Klasse und die Aushandlungen über Bildungschancen werden so als sozial gerechtfertigt niedergeschrieben.

2.3 Bildung und Kapital

Ohne den Besitz des ökonomischen Kapitals ist die Ausbildung des kulturellen Kapitals, welches sich in der Folge in der ästhetischen Distinktion (vgl. Bourdieu 1999: 68) zeigt, nicht möglich. Hat man wenig ökonomisches Kapital, bleibt man dem „Notwendigkeitsgeschmack“ verhaftet (ebd. 587). Der Besitz des ökonomischen Kapitals ist auch richtungweisend für das soziale Kapital, d.h. für den Aufbau von Kontakten und sozialen Netzwerken. Ob der Schulabgänger gleich einen Arbeitsplatz findet oder nicht, hängt von den zwischenmenschlichen Beziehungen ab, die man über Jahre hinweg gepflegt hat. Genauso bestimmt ist auch die Position, ob man von der unteren oder von der oberen Hierarchieebene aus die Berufslaufbahn beginnt; dies hängt mit der komplexen Vernetzung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals zusammen (vgl. Bourdieu 1983: 183). So hält Bourdieu fest: *„Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form.“* (Bourdieu 1983: 183) Kapitalaneignung ist also eine „historische Zeitarbeit“. So ist es auch ein unmögliches Unterfangen, den Vorsprung der Herrschaftsklasse – so wie es Pierre Bourdieu nennt – einzuholen. Denn mit ihrem Sinn für Distinktion werden immer wieder neue Formen zur ästhetischen Distanzierung herausgebildet. Wenn Bildung nun für alle ein erreichbares Gut wird, dauert es nicht lange, bis andere Bildungszertifikate eingeführt werden und das Bildungsziel und der Erfolg wieder in der Hand der Eliten liegen; so funktioniert das System der Stabilisierung von Machtverhältnissen zwischen oben und unten.

Das kulturelle Kapital kann nach Bourdieu in drei Formen existieren: in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, was sich in dauerhaften Dispositionen des Organismus zeigt; in objektiviertem Zustand, was in Form von kulturellen Gütern wie Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in Erscheinung tritt; und in institutionalisiertem Zustand, was sich vor allem im Erwerb von schulischen Titeln zeigt (vgl. Bourdieu 1983: 185).

Für Bourdieu bietet das kulturelle Kapital die Grundlage für die Untersuchung der Bildungsungleichheit, um die schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen (ebd. 185). Während der Beitrag der elterlichen Erziehung zur Reproduktion der Sozialstruktur bei den (ökonomisch orientierten) Humankapital-Theoretikern vernachlässigt wird, stellt Bourdieu die Vererbung kulturellen Kapitals in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen. Nach Bourdieu übersieht die Humankapitaltheorie, *„dass der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und dass der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann.“* (Bourdieu 1983: 186) Da das Kulturkapital schwer identifiziert werden kann und sich stets als symbolische Repräsentanz zeigt, wird es leicht verkannt, aber seine legitime Fähigkeit und Autorität doch anerkannt (ebd. 187).

Das institutionalisierte Kulturkapital, das sich in der Objektivierung von schulischen Titeln zeigt, legitimiert aufgrund seiner Unabhängigkeit von der Person seines Trägers die institutionalisierte Macht. Schule und Ausbildungsstätte sind also wichtige Instanzen zur Reproduktion der Ungleichheitsstrukturen. So ist der institutionelle Charakter des Kulturkapitals dann sinnvoll, wenn durch die ökonomische Investition in kulturelles Kapital ein objektiver Austausch auf dem Arbeitsmarkt garantiert wird (vgl. Bourdieu 1983: 190).

In seiner empirischen Untersuchung „Die Erben“ bringt Pierre Bourdieu den Nachweis über die soziale Herkunft der Studenten, wie deren Bildungsentscheidungen in der Studienwahl gefallen werden und welche Studienrichtungen der oberen bzw. unteren Klasse besonders strukturweisend wirken. Dabei konzentriert sich Bourdieu auf die Studierenden geisteswissenschaftlicher Fakultäten, um die erzieherischen Inputs in der Familie – welche sich in der Akkumulation des Kulturkapitals manifestieren – analytisch zu trennen (vgl. Bourdieu 2007: 11f.): *Von all den differenzierenden Faktoren ist die soziale Herkunft zweifellos derjenige, dessen Einfluss sich am stärksten auf das*

studentische Milieu auswirkt, in jedem Fall stärker als Alter und Geschlecht und vor allem als dieser oder jener scheinbar so eindeutiger Faktor wie die Religionszugehörigkeit.“ (Bourdieu 2007: 19)

Untersucht man die Chancenunterschiede der Studenten, eine Hochschule zu besuchen, nach der Berufsgruppe des Vaters, sind diese enorm: *„Der Sohn eines leitenden Angestellten hat eine um achtzig Mal höhere Chance, an die Universität zu kommen als der Sohn eines Landarbeiters, eine vierzig Mal höhere Chance als der Sohn eines Industriearbeiters, und seine Chancen sind immer noch doppelt so hoch wie die der Kinder eines mittleren Angestellten.“ (Bourdieu 2007: 12).* Wertevermittlungen in der Familie, Kunst- und Kulturaneignung machen sich als starkes Gefälle zwischen den Schichten fest, weil Bildung und formale Wissensaneignung in einer wenig privilegierten Familie erst mit dem Schulbesuch beginnt, während auf der anderen Seite die privilegierte Familie wesentlich vorarbeitet und dies sich in deren Bildungsbeflissenheit niederschlägt: *„Die am meisten begünstigten Studenten verdanken ihre Herkunft also nicht nur bestimmten Gewohnheiten, Eingebetheiten und Einstellungen, die für das Studium unmittelbar von Nutzen sind; ihnen werden auch Wissen und Können, Neigung und »guter Geschmack« vermacht, die dem Studium indirekt zugutekommen.“ (Bourdieu 2007: 29)*

Ein anderes Indiz für den Einfluss des familiären Umfelds ist darin zu sehen, dass mit dem Anstieg der sozialen Herkunft die Bildungsentscheidung (z.B. für den Besuch eines Gymnasiums oder einer Mittelschule) von den Eltern gefällt wird, während gleichzeitig die Bedeutung der Meinung des Lehrers abnimmt (ebd. 26).

Mit dem Lebensstil wird nicht nur Bildung zur wichtigsten Unterscheidungskomponente milieuspezifischer Aneignungen, sondern auch der Besitz des sozialen Kapitals, um sich mit dem einen oder anderen Lebensstil zu identifizieren. Kurz gesagt: Soziales Kapital wird in unserer Gesellschaft zu einem wesentlichen Mechanismus ausgebaut; es zeigt sich in der Milieuzugehörigkeit und wird neben Bildungskapital zu einer wichtigen Ressource.

Sieghard Neckel beschäftigt sich in seinem Buch „Status und Scham“ mit der symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit als eine Form des inkorporierten Kulturkapitals, die sich in den Alltagspraktiken und dem Umgang mit gewohnten und ungewohnten Situationen zeigen. So wirkt z.B. das Gefühl, fehl am Platz zu sein, statusweisend. Die Situation wird zu einem ungewöhnlichen Feld, die Nichtkenntnis und Nichtvertrautheit mit der Situation führt zu Unsicherheiten in der Handlung und Haltung

der Person, welche sich im sogenannten Schamgefühl zeigen (vgl. Neckel 1991: 235ff). Lebensstile gewinnen durch den Besitz symbolischer Güter ihre distinktive Kraft und bestimmen durch informelle Mechanismen sozialer Kontrolle die Chancen im Bildungssystem. So gibt das Bildungssystem als eine institutionelle Form der sozialen Schließung soziale Chancen unterschiedlich weiter (ebd. 241). *„Es reproduziert die Klassenteilung auf besonders effektive Weise und gewinnt dabei die hohe Legitimität, die es besitzt, durch die beschämende Wirkungen, die es – wie alle Prozeduren der Schließung – auf die Ausgeschlossenen hat: es rechnet Erfolg und Mißerfolg dem persönlichen Wert der Individuen an.“* (Neckel 1991: 241) So wird das institutionalisierte Bildungssystem in eine Leistungsideologie umgeformt, die die Individuen aufgrund ihrer Leistungen beurteilt, so wie die Leistungsgesellschaft es will (vgl. Kreckel 2004: 68). Somit kommt der Habitus *„als Produkt inkorporierter sozialer Strukturen und zugleich als Produzenten kultureller Praxis“* in der symbolischen und subjektiven Verteilung der Bildungschancen bzw. im Bildungserlös voll zur Geltung (Klein 2008: 250).

2.4 Bildung und Strukturen

Gesellschaftliche Strukturen wären unter dieser Betrachtung sogenannte Barrieren, die dann einwirken, wenn sich das Individuum „außerhalb seiner Grenzen“ bewegen will. Strukturen haben hierbei einen Zuweisungscharakter. Sie kommen dann ins Spiel, oder anders gesagt, üben ihren zwanghaften Charakter dann aus, wenn das Individuum mehr Handlungsraum einfordert, als es ihm zusteht.

Um dies zu verstehen, entwirft Pierre Bourdieu eine Theorie der Praxis und führt den in der Sozialwissenschaft anerkannten Begriff des „Habitus“ ein. Der Habitus ist ein Konzept zur kulturellen Reproduktion von strukturellen Gegebenheiten, die sich dem Bewusstsein entzieht. Habitusformen sind nach Bourdieu Systeme dauerhafter Dispositionen: *„(...) strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv »geregelt« und »regelmäßig« sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepaßt sein können, ohne das bewußte Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen.* (Bourdieu 1979: 165)

Auch wenn das Individuum davon ausgeht, seine eigene Entscheidung zu treffen oder seinen Handlungsraum selbst bestimmen zu können, übt es eigentlich die im Habitus verankerte Disposition aus. So gesehen ist der Habitus in der gegenwärtigen Praxis eine historische Akkumulation von „Kulturgut“, im Individuum internalisierte Handlungspraxis. Ob sich ein Kind der bürgerlichen Klasse für eine Hochschulreife interessiert, ist nach dem strukturellen Prinzip keine besondere Entscheidung. Im Gegensatz zu ihm steht das Arbeiterkind, dem erstens die materielle Basis fehlt und das zweitens zeitlich im Rückstand ist, sodass es alles Versäumte erst einmal nachholen muss. Bildung ist für das Arbeiterkind eine Ressource, die hart erkämpft werden muss.

In diesem Sinne ist nicht die physische Person, sondern die Familie das „wahre Individuum“ der Klassentheorie. (vgl. Kreckel 2004: 122). Soziale Klassen (oder Schichten) können als sozial integrierte Großgruppen zusammengefasst werden. So geraten der soziale Hintergrund und wirksame Strukturen wieder in den Vordergrund. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe prägt nach Kreckel (2004) nicht nur die Lebenschancen der Betroffenen. Wenn man die soziale Herkunft eines Menschen kennt, *„so lässt sich nach dieser Vorstellung mit guter Genauigkeit vorhersagen, in welchen materiellen Umständen er lebt, welche Wertvorstellungen und Gewohnheiten er hat, wie er sich politisch verhält, wie er seinen Alltag gestaltet und mit wem er verkehrt.“* (Kreckel 2004: 123). Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch zu verstehen, *„inwieweit sich die Angehörigen der einzelnen Klassen ihrer gemeinsamen »objektiven« Interessenlage auch subjektiv bewusst sind und welche politisch-praktischen Konsequenzen sie daraus ziehen.“* (ebd. 136)

Im Allgemeinen vernachlässigt das Strukturmodell nicht die Existenz sozialer Milieus. Auch Milieus sind nach dem Strukturmodell vertikal angeordnet und nehmen so einen schicht- bzw. klassenspezifischen Charakter an. Auch wenn das Individuum die Strukturiertheit nicht bewusst spürt, gehen Strukturtheoretiker von einer lebenslangen Klassen- bzw. Milieuprägung der Menschen aus (vgl. Kreckel 2004: 138): *„Weder die Klassen- noch die Milieuzugehörigkeit läßt sich wechseln wie ein Hemd. Gemeinsame schicht- bzw. milieuspezifische Herkunfts-, Sozialisations-, Arbeits-, und Lebensbedingungen formen die Menschen und binden sie in gesellschaftlichen Großgruppen zusammen, die selten – und dann häufig nur mit traumatischen Konsequenzen – dauerhaft verlassen werden können.“* (Kreckel 2004: 138)

Auf dieser Basis ist es fast unmöglich, Chancengleichheit in Bildungsentscheidungen zu erwarten, wenn sogar die Subjekte selbst die Legitimität der Verteilungschancen in der Bildung akzeptieren. Andere einflussreiche Faktoren prägen ebenfalls die Handlungsintention im Alltag: *„Auf der Grundlage von Freundschaften, beruflichen Gemeinsamkeiten, Partei- oder Vereinszugehörigkeiten können ebenso Loyalitätsverpflichtungen entstehen wie auf der Basis von Familienbindungen und gemeinsamer Herkunft. Die Folge ist in jedem Fall: „Begünstigung der »eigenen« Leute, Diskriminierung gegen Außenstehende.“* (Kreckel 2004: 69)

Es spielen nicht nur handlungsleitende Dispositionen eine Rolle, genauso werden auch Mechanismen zur sozialen Schließung entwickelt: *„Eine soziale Beziehung kann den Beteiligten Chancen der Befriedigung innerer oder äußerer Interessen eröffnen, sei es dem Zweck oder dem Erfolg nach, sei es durch solidarisches Handeln oder durch Interessenausgleich. Wenn die Beteiligten von ihrer Propagierung eine Verbesserung ihrer eigenen Chancen nach Maß, Art, Sicherung oder Wert erwarten, so sind sie an Offenheit, wenn umgekehrt von deren Monopolisierung, so sind sie an Schließung nach außen interessiert.“* (Weber 1980: 23)

Nach Max Webers Theorie, angewandt auf die Bildungsinstitutionen, die Bildungszertifikate verteilen, wären diese an einer sozialen Schließung interessiert, da es sich um ein knappes soziales Gut handelt, das in westlichen Wohlfahrtsstaaten inflationär geworden ist. In Bourdieus Auseinandersetzung zur strukturierten sozialen Ungleichheit wird der Institution Schule die wichtigste Grundlage zugeschrieben, wenn es um Reproduktion dieser geht: *„Es ist von daher nur zwingend, sich zunächst dem sicherlich bestverborgenen Effekt der Institution Schule zuzuwenden, der bei näherem Augenschein als Folge der Durchsetzung von Titeln, d.h. von Schulabschlüssen und Bildungspatenten, erkennbar wird, als Spezialfall des Effekts der Statuszuweisung – jede Gruppe durch Zuweisung der Individuen zu hierarchisch gestaffelten Klassen erzeugt.“* (Bourdieu 1999: 48)

Es ist keine Überraschung, wenn strukturelle Bedingungen sich reproduzieren und die Klassenlage der einen oder anderen jeweils begünstigen bzw. benachteiligen: *„Die durch die schulischen Klassifikationen und rangspezifischen Gliederungen erzeugten offiziellen Unterschiede schaffen (oder verstärken) tendenziell reale Unterschiede in dem Sinne, daß sie bei den derart klassifizierten Individuen den – kollektiv anerkannten und gestützten – Glauben an diese Unterschiede und damit die Verhaltensmuster erzeugen, die offizielles*

und reales Sein zur Deckung bringen sollen.“ (Bourdieu 1999: 52)

Die kulturelle Praxis der Zugangsbegünstigung der bürgerlichen Klasse zu hoch angesehenen Bildungstiteln wird durch die Institution Schule zur legitimen Praxis umgemünzt, sodass angestrebte Bildungserfolge sich an der Person manifestieren und zugleich die Ressource Bildung individualisiert wird, ohne ihren strukturellen Hintergrund zu vernachlässigen: *„Hieraus folgt, dass Position und individueller Lebenslauf statistisch keineswegs voneinander unabhängig sind, nicht alle Startpositionen mit derselben Wahrscheinlichkeit zu allen Endpositionen führen. Darin ist impliziert, zum einen eine hohe Korrelation zwischen den sozialen Positionen und den Einstellungen der Positionseinnehmer bzw. den Laufbahnen, die zu ihnen geführt haben; und daraus folgend, daß die typische Laufbahn integraler Bestandteil des Systems der konstitutiven Faktoren einer Klasse ist.“ (Bourdieu 1999: 189)*

Nach Bourdieu folgt dieser legitimen Praxis des Bildungsbürgertums – Verleihung von Bildungszertifikaten – eine ästhetische Differenzierung und Herausbildung eines distinguierten Lebensstils. D.h. durch die ökonomische Absicherung kommt es auch zu einer symbolischen Reproduktion, welche in der Wahl der richtigen Werte, der legitimen Standards und der distinktiven Lebensstile sichtbar wird (vgl. Müller 1993: 286f). Somit kommen nach Hans Peter Müller (1993) dem Bildungssystem zweierlei Funktionen zu: *„Das Bildungssystem erfüllt damit eine technische Reproduktionsfunktion, insoweit es Qualifikationen vermittelt, und eine soziale Reproduktionsfunktion, insoweit es Titel als rechtliche Kompetenzverbürgung verleiht und auf diese Weise faktisch Anwartschaften auf privilegierte Berufspositionen erzeugt sowie eine gehobene Stellung der »gebildeten« Arbeitskräfte in der Sozialstruktur präjudiziert.“ (Müller 1993: 279)*

Weiters belegen empirische Studien der Ungleichheitsforschung, dass soziale und kulturelle Herkunft, das Geschlecht und der Wohnort am meisten auf die Bildungspartizipation wirken. Je nach Schwerpunktsetzung und theoretischen Ausgangsüberlegungen beeinflussen verschiedene Bedingungen und Faktoren in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit die Wahl des Bildungsweges. Die Bildungschancen, die schichtspezifisch verteilt sind, bestimmen die Leistungsfähigkeit der Schüler im schulischen Werdegang. Kommt ein Schüler aus einer wohlhabenden Familie, sind dessen kognitive Fähigkeiten besser ausgebildet als bei einem Schüler, der in ärmeren Verhältnissen aufwächst. Zeit und Bildungskapital werden schon von der Geburt des Kindes an investiert. Zudem sind auch die ökonomischen Bedingungen gegeben, um einen

Bildungsvorsprung zu garantieren (vgl. Schnock und Atz 2008: 12f.).

Das vertikale Strukturparadigma geht daher von einer weiterbestehenden Dominanz der Klassenzugehörigkeit aus (vgl. Wahl 2003: 26f). Demnach haben sozioökonomische Elemente, die die Sozillage bestimmen – Bildung, Beruf und Einkommen - keineswegs ihre Bedeutung verloren. Sie bestimmen spezifische Alltagshandlungen, Bewusstseinsformen und Verhaltensweisen der Menschen weiterhin beträchtlich (ebd. 31).

Die Verabschiedung von den alten Ungleichheiten, wie Differenzierung durch soziale Herkunft, Ethnie, Rasse und Geschlecht, die durch bürgerliche Rechte und den Sozialstaat erreicht werden sollte, konnte nicht vollzogen werden. Heute findet man diese Ungleichheiten teils in den horizontalen sozialen Ungleichheiten wieder (vgl. Müller 1993: 38ff.). Von der vertikalen Ungleichheitsforschung zur horizontalen Wende der Lebensstilforschung hat sich in der Sozialstruktur per se nichts Wesentliches geändert; die Wahrnehmung der Ungleichheit ist aber schwieriger geworden.

Bildung ist für die Wissensgesellschaft zentral geworden; sie scheint den zentralen Anhaltspunkt dafür zu geben, wer man überhaupt ist. Ob man mit erworbener Bildung nun im Leben sattelfest ist, ist eine andere Frage. Allerdings wird nicht mehr eine grundlegende Bildung gefragt, sondern eine anwendungsorientierte (vgl. Richter 2005: 59): *„Disziplinäre Spezialisierung nach dem Fachkanon ist gar nicht mehr so vordringlich, viel eher problemlösungsorientierte Spezialisierung, in der interdisziplinär kooperiert wird. Problemlösungsorientierte Spezialisten braucht man aber nur so lange, solange das Problem besteht oder so lange man es lösen will.“ (ebd.)*

Wenn man die unterschiedlichen Milieus als Wissensmilieus betrachtet, die sich durch ähnliche Lebenslagen und Lebensstile charakterisieren lassen, sind mit ihnen auch unterschiedliche Lebenschancen verbunden. Dadurch werden neue Formen sozialer Ungleichheit konstruiert (vgl. Richter 2005: 63). Bildung kommt als zentrales Milieuzichen voll zur Geltung, wenn sie *„zum Zeichen für bestimmte Ausprägungen von Alltagswissen und Formen der Wirklichkeitsverarbeitung, für Problemdefinitionen und Problemignoranz“* wird (Schulze 2005: 192). So haben Wissensmilieus auch einen exklusiven Charakter, wenn Außenstehende von milieuspezifischen Wissensinhalten ausgeschlossen bleiben sollen.

3. Status quo in der Bildungsforschung: Die türkischen Gastarbeiterkinder

Die Datenlage zur Bildungsstatistik in Österreich erlaubt oft nur eine Differenzierung von „Migrationshintergrund“ versus „ohne Migrationshintergrund“ (vgl. Bacher 2010: 8). Genauere Erhebungen sind aber gerade im Bereich der Schul- und Bildungsforschung sehr wichtig, um die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund differenzierter zu erfassen, um auch eine Gegenüberstellung von Generationen machen zu können (vgl. Ditton und Aulinger 2011: 98).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die 262.800 Personen türkischer Herkunft, die in Österreich leben, mehrheitlich der ersten Generation (157.300) zuzurechnen sind; der zweiten Generation gehören 105.500 Personen an, deren Eltern in der Türkei, aber sie selbst bereits in Österreich geboren sind. Insgesamt entspricht ihre Zahl 3,1 Prozent der Gesamtbevölkerung in Österreich. Die türkische Bevölkerungsgruppe fällt im Vergleich zur ex-jugoslawischen – die ebenfalls den traditionellen Gastarbeitern zuzurechnen ist – mit ihrer hohen Einbürgerungsbereitschaft auf. Von den genannten 262.800 Personen türkischer Herkunft sind 149.000 Besitzer der österreichischen Staatsbürgerschaft, 113.800 sind Besitzer des türkischen Nationalitätsnachweises (vgl. Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2014).

Die Problematik bei den Bevölkerungs- und Bildungsangaben liegt bei der statistischen Kerngröße „Migrationshintergrund“. Dieser bezieht sich nämlich auf das Geburtsland der Elterngeneration. Ist mindestens ein Elternteil des Kindes in Österreich geboren und besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft, geht das Kind in die Statistik mit „*ohne Migrationshintergrund*“ ein, was zum Beispiel die genaue Überprüfung der sozialen Mobilität in (klassischen) Migrantenfamilien nicht mehr zulässt. Besser wäre die Erfassung der „Muttersprache“, was langsam schon in statistische Befragungen (z.B. PISA) einfließt, jedoch muss in der Bildungsstatistik speziell ausgewiesen werden, über welche Muttersprache(n) das Kind verfügt, damit bildungspolitische Maßnahmen richtig auf die einzelnen ethnischen Gruppen zugeschnitten werden können.

Die bisherige Datenlage zur Bildungsmobilität lässt vermuten, dass die Nachkommen der Gastarbeiter, welche bereits in Österreich geboren, aufgewachsen und durch ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich gegangen sind, bessere Bildungserfolge nachzuweisen haben, als angenommen wird. Denn ihr Erfolg wird meist von den Seiteneinsteigern, den

Kettenmigranten und den Heiratsmigranten, die im Laufe der 1990er Jahre und danach nach Österreich eingereist sind, verzerrt. Um dieses verfälschte Bild zu korrigieren, ist eine differenzierte Betrachtung der Nachkommen der Gastarbeitergeneration in der österreichischen Bildungsforschung deshalb dringend erforderlich.

3.1 Soziale Herkunft und sozioökonomischer Status

Betrachtet man die Gastarbeiterkinder der zweiten Generation, sind sie im Vergleich zu den einheimischen Jugendlichen im höheren Bildungssektor deutlich unterrepräsentiert. Die soziale Herkunft – mehrheitlich aus Arbeiterfamilien – beeinflusst neben regionalen Disparitäten wie das Wohnumfeld und diesbezüglich auch die Wahl der Schulen die Chancen der Jugendlichen (vgl. Weiss 2006: 38). In einigen Wiener Bezirken ist die Konzentration bestimmter ethnischer Gruppen so hoch, dass man mittlerweile von „Brennpunktschulen“ spricht. Zahlreiche Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass eine ethnische Konzentration sich benachteiligend auf die Bildungskarrieren der Jugendlichen auswirkt (Bacher 2005: 25).

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene betrachtet, gehören die türkischen Gastarbeiter und ihre Nachkommen überproportional zu dem sozioökonomischen Spektrum mit der geringsten Bildung und dem geringsten Einkommen (vgl. Leyendecker und Schölmerich 2005: 17), sodass eine Reproduktion von sozialem Status auf unterster Ebene zu beobachten ist. Mit dieser Statusreproduktion verursacht das österreichische Bildungssystem mit seiner frühen Trennung bereits im Alter von neun bzw. zehn Jahren, beim Übergang von der Primärstufe in die Sekundärstufe I, einen entscheidenden Einschnitt in die Bildungswegentscheidungen von Kindern und Jugendlichen, worin Selektionsmechanismen ihre Wirkungen entfalten können (vgl. Weiss 2006: 38).

Wird bei der Erklärung der geringen Bildungsbeteiligung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund der niedrige sozioökonomische Status der Migrantenfamilien in empirischen Analysen berücksichtigt, verschwinden bzw. reduzieren sich viele negative Zusammenhänge zwischen ethnischer Herkunft und bildungsbezogenen Merkmalen deutlich (vgl. Gresch/Becker 2010: 181). Daneben lassen sich drastische Unterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und Schülern ohne Migrationshintergrund feststellen: *„Sie haben in der Regel schlechtere Noten und erzielen niedrigere Leistungen*

in standardisierten Tests, der Anteil der Schulabbrecher ist höher als bei jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund und nicht zuletzt befinden sie sich in der Sekundarstufe seltener in Gymnasien und häufiger an den nicht primär akademisch orientierten Schulformen.“ (ebd.) Eben dieser Umstand wird in erster Linie mit dem niedrigen sozioökonomischen Status der Migrantenfamilien begründet.

Die Sozialisationsbedingungen, die bei Migrantenkindern bzw. (Gast)Arbeiterkindern vorgefunden werden, werden durch den niedrigen sozioökonomischen Status verstärkt, der sich als Startnachteil in ihrer Bildungslaufbahn niederschlägt. Neben dem verfügbaren ökonomischen Kapital in einem Haushalt erlangt genauso das soziale und kulturelle Kapital Signifikanz (vgl. Maaz et al 2010: 29), wodurch soziale Unterschiede durch das Merkmal der sozialen Herkunft verfestigt werden und diese sozialen Unterschiede im Bildungssystem aufrechterhalten und reproduziert werden. Denn *„für Kinder mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status bedeutet dies, dass die Diskontinuität zwischen der häuslichen Kultur und der Gesellschaftskultur, mit der sie im Kindergarten und in der Schule konfrontiert sind, durch sozioökonomische Unterschiede weiter vergrößert wird.“* (Leyendecker und Schölmerich 2005: 21)

Defizitorientierte Thesen vernachlässigen die „Reproduktionsfähigkeit des Bildungssystems“ und suchen Bildungsmisserfolge und die geringe Bildungsbeteiligung der Migrantenkinder in kulturalistischen Ansätzen und Erklärungen, worin der Misserfolg auf die herkunftsbedingte Sozialisation und auf den kulturellen Hintergrund zurückgeführt wird. Möchte man dieser Konfundierung entgehen, stellt sich eine differenzierte Sicht als wichtig heraus, um zwischen Effekten der sozialen Schicht und Effekten der Kultur zu unterscheiden (vgl. Leyendecker und Schölmerich 2005: 18).

Für Esser & Friedrichs (1990) sind die denkbaren Determinanten der Schulkarriere recht zahlreich: *individuelle bzw. auf die familiäre Struktur bezogene Faktoren wie der Bildungsgrad der Eltern, das kulturelle Milieu im Elternhaus, Erfahrungen im Herkunftsland.“* (Esser/Friedrichs 1990: 127) Daneben zählen sie globale und kontextuelle Faktoren, wie die Nationalitätszugehörigkeit oder die historische Situation, in der die Wanderung der Familie stattfand, als die Schulkarriere beeinflussende Faktoren auf. Genauso kommt es für die Autoren darauf an, welche Bedingungen Eingewanderte im Aufnahmeland vorfinden, wie zum Beispiel die ethnische Konzentration in der

Wohnumgebung oder die vorgefundenen Bedingungen im Bildungssystem des Aufnahmelandes (ebd.).

3.2 Akkulturationsprozesse in Migrantenfamilien

Im Prozess der Akkulturation wird davon ausgegangen, dass kulturelle Orientierung bzw. Angleichung an die Aufnahmegesellschaft sich positiv auf die Bildungskarrieren von Migrantenjünglichen auswirkt. Der meistverwendete Indikator, der bei empirischen Untersuchungen als erklärende Variable zum Einsatz kommt, ist dabei der interethnische Kontakt, also der Kontakt zu den Einheimischen, womit auch die Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache erklärt werden. Neben der intergenerativen Weitergabe von sozialem und kulturellem Kapital als eine individuelle Ressource der Migranten kommt es jedoch genauso darauf an, in welchem Ausmaß eine Wahrnehmung von Diskriminierung durch Einheimische vorliegt (vgl. Steinbach und Nauck 2005: 121). Im Eingliederungsprozess bestimmt diese wichtige Kontextbedingung wiederum den Anteil an intraethnischen Netzwerkkontakten „sowie die *eigenethnische Identifikation und damit die Akkulturation der Migranten.*“ (ebd.)

Dabei ist vor allem zu beachten, dass bei „soziozentrisch“ orientierten Gesellschaften – so wie die türkische Community – die sich durch starke familiäre Bindungen kennzeichnen und in „individualistisch orientierte“ Länder eingewandert sind (vgl. Leyendecker und Schölmerich 2005: 19), deren Effekt sich auch im Akkulturationsprozess zeigt: nämlich, dass bei diesen Gesellschaften sich der Prozess der Aneignung der Kultur der Aufnahmegesellschaft sich nur bedingt gestaltet.

Doch selbst die Familien der türkischen Gastarbeiter und die nachkommenden Generationen sind nicht homogen. Es müssen ebenfalls zwei typische Familienkonstellationen unterschieden werden, die der „Kollektivisten“ und die der „Individualisten“ (vgl. Raiser 2007: 89ff.).

Nach dieser Unterscheidung ist die Orientierung an den Werten des Herkunftslandes für kollektivistisch orientierte Familien zentral. Das Migrationsziel - welches einige Autoren als stark utilitaristisch beschreiben, worin eine gegenseitige und gesamtfamiliäre Nutzenerwartung gesehen wird (vgl. Nauck 1994: 50) – ist die Verwirklichung des sozialen Aufstiegs, die sich in der stark ausgeprägten Bildungsorientierung dieser Familien

zeigt. Der Aufstieg durch Bildung, die die Kinder der Gastarbeiter verwirklichen sollen, wird demnach zur gesamtfamiliären Aufgabe mit einem Resultat gemeinsamer Nutzenerwägung, zum Beispiel mit einer Verantwortung den Eltern gegenüber im hohen Alter. Dadurch, dass die Orientierung hauptsächlich in der Erfüllung dieses Bildungsprojektes liegt, wird die Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft nicht als notwendig erachtet, zumindest nicht für die erste Generation der Gastarbeiter. Die Bildungserwartung gegenüber dem Kind bzw. dem Jugendlichen zeigt sich in einem großen familiären Engagement, schulische Anforderungen werden zu einer gemeinsamen Aufgabe, was die innere Motivation des „Bildungsaufsteigers“ stärken soll (vgl. Raiser 2007: 90f.). Somit wird Bildung zu einem gemeinsamen Ziel der Familie, um die soziale Anerkennung der Familie sowohl im Aufnahmeland als auch im Herkunftsland zu sichern.

Das Migrationsziel bei den individualistisch orientierten Familien unterscheidet sich kaum von den „Kollektivisten“. Eine Statusaufwertung durch Bildungsaufstieg ist für diese Familien genauso zentral. Jedoch streben sie eine kulturelle und soziale Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft an, indem sie sich zugleich von den Werten ihrer Herkunftsgesellschaft distanzieren. Ulrich Raiser (2007) erklärt diese Distanzierung von der Herkunftskultur mit negativen Erfahrungen wie Ausgrenzung und Deprivation oder auch Furcht vor Verfolgung, Erfahrungen, denen sie in ihren Heimatländern ausgesetzt waren. Der Migrationskontext und Ausreisegrund dieser Migranten unterscheidet sich demnach von den „klassischen Arbeitsmigranten“, die in erster Linie wegen sozioökonomischer Bedingungen, wie Arbeitslosigkeit, ihre Heimat verlassen haben. Allerdings kann der Akkulturationsprozess der „Individualisten“ unterbrochen werden, wenn sie in der aufnehmenden Gesellschaft keine Resonanz erhalten; so würde es wieder zu einer Reorientierung am Herkunftskontext kommen (ebd.).

Sowohl bei den Kollektivisten als auch bei den Individualisten ist das gemeinsame familiäre Ziel dasselbe: die Realisierung des sozialen Aufstiegs, der sich von den Eltern auf die Kinder verlagert hat. Denn das Migrationsprojekt kann aufgrund des eigenen Scheiterns der Elterngeneration nur mehr generationenübergreifend verwirklicht werden. Die soziale Marginalisierung, die die Eltern selbst erleben mussten, erfährt somit eine für sie sinnvolle Umdeutung, um die Migrationsbedingungen als positiv zu erleben. Das gesamtfamiliäre Projekt ist es, die Lebensbedingungen ihrer Kinder zu verbessern (vgl. Raiser 2007: 94).

3.3 Zum ethnischen und kulturellen Kontext der Eingliederung ins Bildungssystem

Sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge gibt es keinen Konsens darüber, ob ausländische Schüler - und hier in erster Linie die türkischen und ex-jugoslawischen (Gast)Arbeiterkinder - durch ihre soziale Herkunft als Arbeiternachkommen benachteiligt werden oder ob ethnische und kulturelle Merkmale, d.h. eine ethnische Diskriminierung, in Selektionskriterien einfließen (vgl. Becker und Beck 2012: 138). Becker und Beck zufolge können auch andere Prozesse und Mechanismen für die geringeren Bildungschancen von Migrantenkindern verantwortlich sein, die nachzuweisen wären (ebd. 142). *„Viele Migrantenkinder wären dann deswegen im Nachteil,(...) weil ihre Eltern über deutlich geringere Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in die Bildung und die Stützung des Bildungserfolgs ihrer Kinder mobilisieren können.“* (ebd. 139)

Mangelndes Interesse an Bildung, was türkischstämmigen Eltern oft unterstellt wird, kann als alleinige Ursache für geringe Bildungsbeteiligung ausgeschlossen werden. Die hohe Bildungsaspiration türkischer Gastarbeiter wurde mehrmals bestätigt, was in erster Linie als Indiz für ihr Interesse an Bildung gelesen werden kann. Es ist zu vermuten, dass hier andere Ursachen wirksam werden, die noch unklar sind (Leyendecker und Schölmerich 2005: 26).

Mark Terkessidis' (2004) Untersuchung zufolge wird die vielzitierte Position „zwischen zwei Stühlen“ zu sitzen, die als charakteristisch für Migrantenkindern der zweiten Generation in Deutschland angesehen wird, von den Zuschreibungen in der Schule selbst kreiert (vgl. Terkessidis 2004: 164). *„Diese Unterstellung hat mit der Realität wenig zu tun, sondern mit einem Rahmen, der eine extreme Trennung zwischen „Deutschen“ und Ausländern“ vorgibt und gleichzeitig Zugehörigkeit mit Abstammung sowie Abstammung mit Sprache und Kultur verknüpft. Die Vorstellung, Migrantenkinder würden „zwischen zwei Stühlen“ sitzen, wird also in den Wissensbeständen der einheimischen Lehrer und Schüler erzeugt – und was als Erkenntnis über deren Situation verkauft wird, wirkt dann letztlich als weitere Zuschreibung auf die Schüler.“* (ebd.)

Die Schule als ein Ort, der eine „spezifische kulturelle Orientierung“ pflegt, begegnet solchen Schülern, die dieser spezifischen Kultur nicht entsprechen, mit sozialer Distanz;

Schulerfolg erfolgt nach schulisch-kulturellen Praktiken, deren Ursprung im Habitus der Institution Schule verankert ist. Diese im Habitus verankerten Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata der Institution Schule kann man als einen systemfunktionalen Mechanismus sehen, der dem Erhalt von Macht und Herrschaft dient (vgl. Ditton und Aulinger 2011: 100).

Maaz et al. (2010) halten fest, dass in der jüngeren empirischen Forschung in Deutschland „keine überzeugenden Belege für Wechselwirkungen zwischen Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler und schulischer Opportunitätskultur“ zu finden sind, wie die Bourdieu'sche Mittelschicht-Hypothese es besagt (vgl. Maaz et al. 2010:42). Die aktuelle empirische Erkenntnis kann aber als ein Beleg dafür gelesen werden, dass manche Schulen die Mittelschicht-Hypothese deutlicher abbilden als andere Schulen. „Die Ausbildung der Lehrkräfte und die „Kultur“ von Schule sind Phänomene, die auf bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen fußen und länderspezifisch unterschiedlich ausfallen.“ (ebd.)

Der Beweis, dass die Institution Schule nach der kulturellen Praxis der Mittelschicht agiert, erfordert noch genaue Untersuchungen. Vor allem der Schultyp „Gymnasium“ legt einen solchen Verdacht nahe: Wenn man die Übergangsempfehlungen an der Schnittstelle Volksschule zu Sekundarstufe I näher betrachtet, erkennt man eine schichtspezifische Praxis des Lehrpersonals in Übereinkunft mit den Eltern. Akademikerkinder werden von den Lehrkräften hauptsächlich für das Gymnasium empfohlen, während Arbeiterkinder überproportional in den Haupt- und Neuen Mittelschulen (NMS) vertreten sind. Da sich unter den Arbeiterkindern mehrheitlich Gastarbeiterkinder bzw. ausländische Schüler befinden, kommt es in bestimmten Schultypen zu einer ethnischen Schichtung. In Folge verringern sich die Chancen von Schulabgängern bestimmter Schulen, in denen der Anteil von Migrantenkindern überdurchschnittlich hoch ist, was die erfolgreiche Integration am Arbeitsmarkt erschwert (vgl. Gestring et al. 2006: 133).

Gestring et al. (2006) explizieren, dass Integrations- und Ausgrenzungsprozesse nicht nur durch strukturelle Faktoren zu erklären sind, sondern genauso durch personale, individuelle Faktoren (vgl. Gestring et al. 2006: 18). „Gesellschaftliche Bedingungen und Handlungsweisen von Gatekeepern einerseits und Qualifikationen, Verhaltensweisen und

Selbstdefinitionen der Individuen andererseits entscheiden darüber, wie diese Prozesse verlaufen.“ (ebd.)

Neben familiären Prozessen wird die Entwicklung der Jugendlichen und ihr Schulerfolg *„sehr wesentlich von den Rahmenbedingungen, die sie gesellschaftlich aber auch in ihrer jeweiligen ethnischen Community vorfinden, bestimmt.“* (Herzog-Punzenberger 2012: 253) Liegt eine ethnische Schichtung in Wohngebieten vor, was als soziale Segregation und Stigmatisierung von außen verstanden wird, vergrößert sich der Einfluss der ethnischen Community auf die Jugendlichen, sodass Ursachen benachteiligender Effekte wirksam werden (vgl. Gestring et al. 2006: 128). Denn *„der Rückzug ethnischer Minderheiten in die eigene kulturelle Gemeinschaft mit dem Ziel eines Ausschlusses von Angehörigen anderer ethnischer Gruppen hat normalerweise keinen großen Einfluss auf die Situation der Einheimischen. Die soziale Distanz der dominanten Mehrheit kann auf der Grundlage ihrer legitimierten staatlichen Machtposition dagegen zu weitreichenden Folgen für die ethnische Minderheit führen – sowohl auf der institutionellen Ebene als auch im alltäglichen Umgang der Menschen miteinander.“* (Steinbach 2004: 58) Es liegt nun am Individuum selbst, wie es die Elemente der Aufnahmekultur und der Herkunftskultur kombiniert. Eine Kombination beider kultureller Elemente (selective acculturation) wird in der Literatur als ein besonders erfolgreicher Weg für die schulische Karriere verstanden (ebd.).

Bezüglich eines „Unterschichtungsphänomens“ der Migrantenpopulation im Bildungssystem gibt es einer Schweizer Untersuchung zufolge keine belegbaren Anhaltspunkte. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Nachteile von Migrantenkindern auf ihre sprachlichen Probleme zurückzuführen sind. Migrantenkinder werden nach diesen Ergebnissen an der Schnittstelle Grundschule zur Sekundarstufe I deswegen selektiert, weil sie mangels Sprachkenntnissen den Anforderungen des Gymnasiums nicht entsprechen (oder angeblich nicht entsprechen). Wie bei der autochthonen Schülerschaft gelte hier im Wesentlichen die sozioökonomische Herkunft. Die Autoren halten weiter fest, dass trotz differenzierter Analysen keine eindeutigen Belege gefunden werden konnten, die dafür sprechen, dass Nachteile der Migrantenkinder im Bildungssystem ein *„Unterschichtungsphänomen“* darstellen. Demnach wäre genauer zu analysieren, *„welche herkunftsspezifischen Sozialisationsprozesse im Elternhaus,*

welche Lehr- und Lernprozesse in Schulen in Beziehung zu nachteiligen Leistungsentwicklungen und Bildungschancen stehen.“ (Beck et al. 2010: 333f.)

Anders als in der US-amerikanischen Literatur findet man in der deutschsprachigen Forschungslandschaft noch wenig bis gar keine Ansätze darüber, dass sich die Aspekte des kulturellen Hintergrundes von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur negativ, sondern auch positiv auf ihren Schulerfolg auswirken könnten (vgl. Diefenbach 2011: 462). Schulische Misserfolge von Migrantenkindern werden hauptsächlich aus der Sicht einer Kulturhegemonie durch kulturdefizitäre Annahmen erklärt. In diesem Verständnis wird von Migrantenkindern erwartet, dass eine Angleichung an die hegemoniale vorherrschende Kultur stattfinden sollte. Eine Dekonstruktion dieser Ansätze hat in der deutschsprachigen Literatur noch keine Resonanz gefunden.

Darüber hinaus liegen in der bisherigen Daten- und Forschungslage in Österreich keine Hinweise auf ethnische Diskriminierungen und Stigmatisierungen in der Schule vor (vgl. Bacher 2010: 11). *„SchülerInnen mit Migrationshintergrund berichten seltener, dass sie durch die Lehrkräfte benachteiligt werden.“* (ebd.) Das kann vor allem damit zu tun haben, dass ihnen das nicht bewusst ist. Vor allem ist zu bedenken, dass soziale Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse oft in indirekter Weise geschehen und sich Bewusstseinsinhalten der Individuen entziehen können. *„Dennoch kann Diskriminierung und Stigmatisierung in der Schule (...) nicht ausgeschlossen werden.“* (Bacher 2010: 11)

Auch ist nach den bisherigen Erkenntnissen nicht klar, ob Lehrkräfte sozial diskriminieren. Für die Autoren gibt es keinen zwingenden Grund dafür (vgl. Ditton 2010: 269). Hingegen legen empirische Belege nahe, dass Eltern höherer Schichten - die im Einklang mit dem kulturellen Kapital der Schule sind - ihr kulturelles Kapital an den Selektionsstellen mobilisieren, um somit Notengebung und Bildungsempfehlung der Lehrkräfte im Sinne ihrer Bildungsaspirationen zu beeinflussen. Daraus resultiert eine relative Schlechterstellung von Migrantenkindern erstens aufgrund ihres schichtspezifischen Status' und zweitens durch ihre Unkenntnis der kulturellen Handlungs- und Verhandlungsweisen der Schule. Somit wären andere Gruppen – Kenner kultureller Codes - eher in der Lage, sich Vorteile im Bildungssystem zu verschaffen (vgl. Becker und Beck 2012: 139).

Wenn Notengebung und Bildungsempfehlung der Lehrkräfte beeinflusst werden können, so muss man mit einem Zusammenspiel von Lehrkräften und Eltern privilegierter Schichten rechnen. In diesem Sinne kann eine ethnische und soziale Diskriminierung durch Lehrkräfte nicht ausgeschlossen werden. Es ist schwierig, den Prozess der Notengebung und der Übergangsempfehlung der Lehrkräfte zu kontrollieren, womit die empirische Überprüfbarkeit ins Stocken kommt und der Beweis nicht geliefert werden kann, ob die von den Lehrkräften verteilten Noten auch den tatsächlichen Leistungen der Schüler entsprechen (vgl. Kristen 2006: 82). *„Bei gleicher schulischer Performanz könnte ein Kind wegen seines Migrationsstatus (z.B. Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, Muttersprache etc.) als Gruppenmerkmal der „Produktivität“ oder aufgrund von Vorurteilen von Lehrkräften gegenüber bestimmten sozialen oder ethnischen Bevölkerungsgruppen schlechtere Schulnoten oder ungünstigere Bildungsempfehlungen erhalten.“* (Becker und Beck 2012: 139f.).

Um die Mechanismen der kulturellen Hegemonie bei der Produktion einer bestimmten Gruppe („die Türken“, „die Ausländer“ etc.) zu untersuchen, bedarf es nach Terkessidis noch weitaus mehr Forschung. Seine Erkenntnisse liefern den Nachweis, dass die *„Institutionen der Staatsangehörigkeit und der kulturellen Hegemonie sowie die zugehörigen ‚Idiome‘ und Wissensbestände an einer Trennung zwischen den ‚Deutschen‘ und den ‚Ausländern‘ arbeiten“*, die sich in der strukturellen Wirkung einer gesellschaftlichen Polarisierung bestätigt (vgl. Terkessidis 2004: 165).

3.4 Statusaufwertung oder Statusreproduktion? Über die Hintergründe der Bildungsbeteiligung von türkischen Gastarbeiterkindern

Im deutschsprachigen Raum – in Österreich, Deutschland und der Schweiz – sind Bildungschancen in erster Linie auf die soziale Herkunft der Schüler zurückzuführen, wodurch es zur Weitergabe von sozialem Status kommt und soziale Ungleichheit reproduziert wird. Die Ursache für diese Statusreproduktion wird in erster Linie in der institutionellen Struktur des nationalen Bildungssystems gesucht, allem voran in der Differenzierung des Sekundarschulsystems in voneinander getrennte Schulformen bzw. Bildungsgänge (vgl. Maaz et al. 2010: 27).

Neben der Differenzierung der Bildungswege in getrennten Schulformen und durch institutionelle Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen zwischen den

Bildungsinstitutionen werden soziale Ungleichheiten auch außerhalb des Bildungssystems verstärkt: in Familie, Nachbarschaft (Communities) und Region (ebd. 28).

Die Erklärung für die Ursachen der geringen Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund geht von unterschiedlichen Ansätzen aus. Neben sozioökonomischen und kulturellen Ansätzen war die Bildungsforschung vor allem durch sprachdefizitäre Erklärungen geprägt. Mittlerweile ist in den Untersuchungen eine Konzentration auf Diskriminierungsmerkmale wie die ethnische und institutionelle Diskriminierung zu beobachten (vgl. Bacher 2010: 9).

Da das Bildungssystem sich in einer kapitalistischen Gesellschaft immer mehr den Anforderungen des Arbeitsmarktes anpasst und neue Distinktionsmechanismen entwickelt werden, geraten sogar Angehörige der Mittelschicht unter Distinktionsdruck. Mit Bourdieu betrachtet, versteht sich die Schule als Ort der Mittelschicht, nach deren Prinzipien und Ordnungskriterien Aufstiegschancen vergeben werden. Als wichtigstes Ordnungskriterium für die Einschleusung eines Schülers in die nächsthöhere Bildungsstufe zählt, ob er Besitzer des inkorporierten kulturellen Kapitals ist. Türkische Arbeiterkinder können diesen spezifischen Bedingungen des Bildungssystems meistens nicht gerecht werden. Die Schule ist an der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit nicht interessiert; denn die Aufhebung von sozialer Ungleichheit gehört nicht zu ihrer Programmatik. Die Benachteiligungen für bestimmte Gruppen und zunehmend für ethnische Gruppen mit Arbeiterhintergrund – wie zum Beispiel bei Türken - kommen so besonders zum Tragen.

Dadurch, dass die Angehörigen der Mittelschicht neue Distinktionsmechanismen entwickeln müssen, um sich von der Arbeiterkultur zu distanzieren, ändern sich sowohl die Art als auch die Kriterien der Benachteiligung. Dadurch werden die Benachteiligungen, die sich in der Bildungslaufbahn ergeben, differenter.

Untersucht man die Bildungswege von türkischen Jugendlichen genauer, zeigt sich eine ganz spezifische Struktur:

Türkische Jugendliche sind überproportional an Hauptschulen bzw. in Neuen Mittelschulen (NMS) vertreten. 8 von 10 türkischen Jugendlichen in Wien besuchen die Hauptschule. Aufgrund der prekären sozioökonomischen Lage türkischer Familien wird

mit der ethnischen Konzentration türkischer Kinder in den Hauptschulen ihre Benachteiligung strukturell festgeschrieben. Diese strukturelle Exklusion kann durchaus als Grundlage für eine ethnische Diskriminierung im Bildungssystem gelesen werden, indem Bildungsbeteiligungen und Bildungschancen schon vorher festgelegt sind. Lediglich 2 von 10 türkischen Kindern in Wien besuchten im Schuljahr 2013/14 eine AHS Unterstufe. An den weiterführenden allgemeinen Schulen ist ihre Repräsentanz auch noch relativ gering.

Abbildung 1: Türkischsprachige Schüler in Sekundarstufe I & II Wien (2013/14)

	absolut	Anteile [%]	
			Gesamt
Hauptschule (inkl. NMS)	6.202	78,0%	Sekundar 1 7.958 49,5%
AHS (Unterstufe)	1.756	22,0%	
	7.958	100%	
Berufsschule	2.365	45%	Sekundar 2 5.261 32,7%
BMS	2.896	55%	
	5.261	100%	
AHS (Oberstufe)	1.077	38%	Sekundar 2 2.868 17,8%
BHS	1.791	62%	
	2.868	100%	
Gesamt	16.087		16.087
Q: Statistik Austria, Statcube, eigene Recherche			100%

Speziell in Wien ist eine ethnische Konzentration in den Hauptschulen zu beobachten. Auf Bundesländerebene ist die Qualität der Hauptschulen nicht in Verruf wie in Wien. Österreichweit besuchen 63,5 Prozent der deutschsprachigen Kinder die Hauptschule und 36,5 Prozent die AHS-Unterstufe.

Abbildung 2: Deutschsprachige Schüler in Sekundarstufe I Österreich (2013/14)

	absolut	Anteile [%]
Hauptschule (inkl. NMS)	156.740	63,5%
AHS (Unterstufe)	90.122	36,5%
	246.862	100%
Q: Statistik Austria, Statcube, eigene Recherche		

Mit der ansteigenden ethnischen Konzentration an Wiener Hauptschulen – aber nicht in allen Bezirken – werden deutschsprachige Kinder zunehmend in Gymnasien eingeschleust. Dem österreichischen Durchschnitt genau gegenläufig werden die Gymnasien in Wien immer mehr zu „deutschen Schulen“ umgemünzt. 7 von 10 deutschsprachigen Schülern

befanden sich im Schuljahr 2013/14 in der AHS-Unterstufe, während 3 von 10 eine Hauptschule besuchten. Die Tendenz, eine weiterführende höhere Schule zu besuchen, ist ebenso hoch. Berufsschulen oder berufsbildende mittlere Schulen werden von deutschsprachigen Schülern immer mehr gemieden.

Abbildung 3: deutschsprachige Schüler in Sekundarstufe I & II			
Wien (2013/14)	absolut	Anteile [%]	
			Gesamt
Hauptschule (inkl. NMS)	9.290	31,1%	Sekundar 1
AHS (Unterstufe)	20.600	68,9%	29.890
	29.890	100,0%	38%
Berufsschule	13.415	81%	Sekundar 2
BMS	3.155	19%	16.570
	16.570	100%	21,1%
AHS (Oberstufe)	16.502	51%	Sekundar 2
BHS	15.668	49%	32.170
	32.170	100%	40,9%
Gesamt	78.630		78.630
Q: Statistik Austria, Statcube, eigene Recherche			100%

Die Wahrscheinlichkeit, dass türkischsprachige Schüler nach Abschluss der Pflichtschule keine weitere Schule besuchen oder eine berufsbildende Schule wählen, ist sehr hoch. Dies legt die Interpretation einer Statusreproduktion sehr nahe, die von der Elterngeneration an die Kinder weitergegeben wird, was auch die Bildungsstatistiken belegen.

Statistiken zufolge waren österreichweit 16,5 Prozent (Wien: 15,8 Prozent) der 14-jährigen türkischen Schüler, die im Schuljahr 2011/12 die Pflichtschule abschlossen, im darauffolgenden Jahr 2012/13 ohne weitere Ausbildung. Im Vergleich dazu war der Anteil deutschsprachiger Kinder in Österreich, die ohne weitere Ausbildung blieben, mit 5,4 Prozent (Wien: 5,1 Prozent) relativ gering. In der Steiermark und in Tirol besuchte jeder fünfte türkische Jugendliche nach Abschluss der Pflichtschule keine weitere Ausbildung (vgl. Statistik Austria 2014: 185).

Abbildung 4: Ohne weitere Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I 2012/13 [%]

	türkisch	deutsch
Österreich	16,5	5,4
Burgenland	8,6	7,0
Kärnten	18,5	5,8
Niederösterreich	15,2	5,8
Oberösterreich	19,2	4,3
Salzburg	16,4	3,5
Steiermark	20,4	6,4
Tirol	20,9	6,6
Vorarlberg	13,3	3,9
Wien	15,8	5,1

Q: Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2014

Der Blick auf den Bildungsstand zeigt, dass zwei Drittel der türkischstämmigen Bevölkerung in Österreich nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Männer sind im Vergleich zu den türkischen Frauen etwas besser gebildet. Der Anteil der Akademiker ist mit 3,9 Prozent noch sehr gering. Die Bildungsmobilität der türkischen Gastarbeiterkinder zweiter und dritter Generation scheint sich auch durch den weiteren Familiennachzug wie zum Beispiel der Heiratsmigranten zu verzögern. Der Wanderungsstatistik zufolge wurden im Jahr 2013 4476 Zuzüge türkischer Staatsbürger nach Österreich errechnet (vgl. ÖIF 2014b: 35). Aufgrund der Datenlage kann noch keine differenzierte und präzisere Sicht auf die Bildungsmobilität zwischen Eltern- und Kindergeneration vorgenommen werden.

Abbildung 5: Bildungsstand der 25 - bis 64 - jährigen türkischstämmigen Bevölkerung in Österreich

	Pflichtschule	Lehre, BMS	AHS, BHS	Universität
gesamt	62,0	25,2	9,0	3,9
Frauen	71,3	16,5	8,3	3,9
Männer	53,0	33,5	9,6	3,9

Q: ÖIF Zahlen.Daten.Indikatoren 2014

Auch wenn die Arbeitereltern zumeist nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen und deren Kinder in der Folge zum Beispiel den Abschluss einer mittleren Schule vorlegen, kann man nicht, wie viele Autoren, davon ausgehen, dass hier soziale Mobilität vorliegt. Denn im Zeitalter der Wissensgesellschaft wird eine starke Abwertung von Bildungszertifikaten beobachtet, was die positive Mobilitätsentwicklung zunächst beeinträchtigt. Besonders Lehrabschlüsse oder die Abschlüsse der BMS (Berufsbildenden mittleren Schulen) wurden in den letzten Jahren deutlich abgewertet (vgl. Bacher 2010: 5).

Diese Abschlüsse versprechen keineswegs mehr eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt.

Untersuchungen zu elterlichen Bildungsaspirationen zeigen, dass türkische Eltern höhere Ziele als ihre Kinder haben, was diese verunsichert, ob sie den elterlichen Erwartungen genügen können (vgl. Steinbach und Nauck 2005: 115f). Dadurch, dass Migrantenfamilien ihre Lebenssituation in der Diaspora verbessern wollen, sind sie meist aufstiegsorientierter als nicht-migrantische Familien. Betrachtet man jedoch die Datenlage der Türkischstämmigen zur sozialen Mobilität, so stellt man fest, dass sich die hohen Bildungsaspirationen oft nur in eingeschränktem Maß in erfolgreichen Bildungskarrieren niederschlagen. Die Ursachen dafür sind in der sozialwissenschaftlichen Forschung noch nicht ganz klar. Viele Erklärungen berufen sich auf die soziale Herkunft und auf die eingeschränkten Ressourcen an Bildungskapital in türkischen Arbeiterfamilien. Das Nicht-Vorhandensein von Bildungskapital, welches für das Fortkommen im österreichischen Bildungssystem bedeutsam ist, beschränkt türkische Familien in ihrer Unterstützungsfähigkeit. Auf der anderen Seite reagieren institutionelle Gatekeeper für Kinder aus bildungsfernen Familien mit dem Hinleiten in Handwerksberufe. Die hohen elterlichen Erwartungen und Wünsche kollidieren in dieser Konstellation mit den Erwartungen der Schule, die den Verbleib und die Chancen im Bildungssystem nach sozialer Herkunft verteilt (vgl. Perchinig 2012: 6f.). So gesehen, erweisen sich die elterlichen Vorstellungen als *„größtenteils illusionär, obwohl der Druck der Eltern auf schulische Leistungen aus der Sicht der Jugendlichen sehr groß ist.“* (Weiss 2006: 33)

Relikowski et al. (2012) erklären die hohen Bildungsaspirationen türkischer Eltern folgendermaßen: Türkische Eltern interpretieren jene Informationen, die ihnen zugänglich sind, hauptsächlich im Kontext ihres spezifischen Migrationshintergrundes. Verglichen mit dem Herkunftsland schätzen sie die Bildungsmöglichkeiten ihrer Kinder im Aufnahmeland als besser ein und stützen sich bei der schulischen Erfolgswahrscheinlichkeit neben den Noten auf alternative Indikatoren wie die innere Motivation des Kindes. Weiters halten Relikowski et al. fest, dass türkische Eltern dazu tendieren, die Schulleistungen ihrer Kinder zu überschätzen und sich der Bedeutung der elterlichen Unterstützung im Bildungsprozess nicht bewusst sind. Sie schätzen die Erfolgchancen ihrer Kinder auch deswegen als besser ein, weil sie über institutionelle Barrieren nicht Bescheid wissen, was einen Hinweis auf die Relevanz der Informationsdefizit-Hypothese liefert (vgl. Relikowski

et al. 2012: 132). Genauso wird von den Autoren angenommen, dass eine Wahrnehmung von Diskriminierung vorliegt, was als Antriebsfaktor für erhöhte Bildungsaspirationen türkischer Eltern verstanden wird. Um die Wahrnehmung von Diskriminierung innerhalb ethnischer Gruppen zu vergleichen und ihren Einfluss auf die Bildungsaspirationen ethnischer Minderheiten zu überprüfen, empfehlen Relikowski et al. weitere tiefgehende Analysen (ebd. 132f.).

Bacher (2005) kommt auf Basis der Daten der PISA-Studie zu einem interessanten Ergebnis, welches das Problem der Vergleichbarkeit zwischen autochthonen und allochthonen Schülern vor Augen führt: Der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern von jungen Migranten hat weniger Einfluss auf den Schulbesuch der Kinder als bei einheimischen Kindern. Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, die Hintergründe der geringen Bildungsbeteiligung der Gastarbeiterkinder auf die richtigen Merkmale hin zu untersuchen. Ein Vergleich mit den Indikatoren, die für einheimische Schüler relevant sind, darf nicht von vornherein als relevant für migrantische Schüler angenommen werden. Neben herkunftsspezifischen Unterschieden muss die Stellung der Elterngeneration in der gesellschaftlichen Positionierung beachtet werden.

Für Herzog-Punzenberger (2005) liegt der Grund für die niedrige Bildungsbeteiligung und die Konzentration bestimmter ethnischer Gruppen – in erster Linie mit türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft - in bestimmten Schultypen im Verdrängungsmechanismus des österreichischen Schulsystems. *„Die vergleichsweise kurze Pflichtschuldauer, der späte Beginn der obligatorischen Schule und die hohe Selektivität des Schulsystems tragen zur Reproduktion sozialer Positionen bei.“* (vgl. Institut für Jugendforschung 2007: 29)

Auch die Praxis, dass Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten auf die Vorschulstufe rückgestellt werden, zeigt sich immer mehr als die übliche Entscheidung. Beinahe jeder Fünfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befand sich laut dem Nationalen Bildungsbericht 2012 in der Vorschulstufe. Über die letzten Jahre hin betrachtet, stieg der Anteil der mehrsprachigen Schüler hier innerhalb von vier Jahren um 9 Prozent. Dies ist als Hinweis auf eine veränderte Zuweisungspraxis zu deuten (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 24). Gleichzeitig aber betonen die gesetzlichen Regelungen, dass mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache kein Grund für den Besuch der Vorschulstufe sein sollten (ebd. 244). Schullaufbahnverzögerungen, die etwa durch den

Besuch der Vorschule oder Klassenwiederholungen zustande kommen, betreffen besonders türkischsprachige Schüler: Rund 30 Prozent aller türkischsprachigen Schüler besuchen im Alter von 15 Jahren noch die Hauptschule (vgl. Herzog-Punzenberger 2012: 248).

In den letzten Jahren hat sich vor allem der Begriff der institutionellen Diskriminierung in der Bildungsforschung etabliert. Damit sind Regelungen und Praktiken der Schule gemeint, die durch ihre spezifische habituelle Mittelschichtsstruktur bestimmte soziale Gruppen benachteiligen und für andere wiederum von Vorteil sind. *„Es handelt sich also nicht um eine mutwillige, von einzelnen Akteuren bewusst gewollte Diskriminierung, sondern um versteckte, teils auch nicht hinsichtlich ihrer Folgen bedachte Systemmechanismen. (...) Die diskriminierende Wirkung dieser Regeln ist oft nicht auf den ersten Blick zu erkennen.“* (Ditton und Aulinger 2011: 102) Nicht vergessen werden darf vor allem, dass die Schule kein Gegenmodell zur Gesellschaft sein kann. Bourdieu und Passeron (1971) haben schon vor Jahrzehnten darauf verwiesen. Schule als ein institutionelles Glied der Gesellschaft dient mit ihrer spezifischen Struktur dem Erhalt bestehender Macht- und Herrschaftsstrukturen (ebd.).

Den Erklärungsansatz der „institutionellen Diskriminierung“ verortet Heike Diefenbach (2011) im „Neuen Institutionalismus“, in dem Selektionsentscheidungen und damit zusammenhängende Verfahrensweisen im Interesse angeeigneter Normen, Werte und Überzeugungen der Bildungsinstitutionen legitimiert werden (vgl. Diefenbach 2011: 461).

Institutionelle Diskriminierung ist für Deutschlands Schulen auf der Grundlage qualitativer Forschungsansätze von Gomolla und Radtke (2002) nur bedingt belegt worden. In Österreich fehlt dieser Ansatz noch völlig. Das Problem der Diskriminierungsforschung, deren erklärende Annäherung zunächst nur qualitativ erhoben werden kann, liegt vor allem in der Erforschung des *„Unausgesprochenen einer Organisation“*: *„Lediglich zu Effekten des dreigliedrigen Sekundarschulsystems und zu Effekten der Klassenzusammensetzungen auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund lassen sich einige Aussagen machen. (...), dass sich die geringen Lernchancen von Schülern an Haupt- und Sonderschulen tatsächlich negativ auf ihre Leistungen niederschlagen, und weil Schüler mit Migrationshintergrund an diesen Schultypen überrepräsentiert sind, kann man sagen, dass die Erklärung ihrer Bildungsnachteile durch das schulische Kontextmerkmal „Beschulung in einem*

*hierarchisch gegliederten Schulsystem“ empirische Bestätigung gefunden hat.“
(Diefenbach 2001: 464)*

Um kurz auf den benachteiligenden Effekt der sogenannten „Brennpunktschulen“ zu kommen: Kristen (2002) hat den Effekt des Anteils ausländischer Kinder in der Schule auf ihre Chance, nach der Grundschule auf eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln, untersucht und hat für türkische und italienische Kinder belegt, dass ihre Chance, auf weiterbildende Schulen zu wechseln umso niedriger ist, je mehr ausländische Kinder in ihrer Grundschulklasse sind (vgl. Kristen 2002: 548).

Zu diesem Ergebnis kommt auch Hilde Weiss (2006) für nicht-deutschsprachige Kinder in Österreich. In ihrer empirischen Analyse für die Jugendlichen der zweiten Generation konzentriert sich Weiss auf die Herausarbeitung von Determinanten für die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsweges. Als ausschlaggebend für einen höheren Bildungserfolg stellen sich folgende Faktoren heraus: Bildung der Eltern, Deutschkenntnisse des Vaters, Region (der Wohnort Wien wirkt sich positiv auf die Bildungslaufbahn aus) sowie der Anteil der ausländischen Schüler in der Klasse; ein zu hoher Anteil ausländischer Schüler wirkt sich negativ auf die Bildungschancen der Jugendlichen aus. Genauso konnten in der Untersuchung die strukturellen Ursachen der Bildungsungleichheit bestätigt werden. Die Selektionswirkung sozialer Milieus wird durch die frühe Gabelung des Bildungssystems verstärkt (vgl. Weiss 2006: 38).

Zuletzt wird noch die Forschungslage zu intergenerationellen Aufstiegschancen in Betracht gezogen. Zum sozialen Aufstieg der Türkischstämmigen lässt sich festhalten, dass türkische Jugendliche ihren Eltern gegenüber höhere Bildungsabschlüsse vorweisen können, was allerdings noch keinen Grund zu Optimismus bietet. Die intergenerationelle Mobilität findet ausschließlich innerhalb des unteren Segments des Arbeitsmarktes statt, sodass man mehrheitlich von einer Statusweitergabe ausgehen kann (vgl. Institut für Jugendforschung 2007: 26).

Dass türkischstämmige Zuwanderer über Generationen hinweg ihre soziale Situation kaum verbessern können, wird in einer Untersuchung von Segeritz et al. bestätigt. *„Die geringe Aufwärtsmobilität findet sich darüber hinaus nicht nur in den Bildungsindikatoren, sondern auch im sozioökonomischen Hintergrund der Familie.“* (Segeritz et al. 2010: 134)

Auch Philipp Schnell (2014) setzte sich in seiner Arbeit mit der Bildungsmobilität der zweiten Generation türkischer Bevölkerung in Europa auseinander. Konkret verglich er das österreichische, das schwedische und das französische Bildungssystem miteinander und prüfte sie auf ihre Durchlässigkeit und Mobilität. Dabei bildete die internationale Vergleichsstudie TIES seine Datenbasis. Bei seinem länderübergreifenden Vergleich der Bildungswege der Türken in den einzelnen Ländern kam Schnell zu dem Schluss, dass die Türken, die in Frankreich oder in Schweden geboren, aufgewachsen und durch das Bildungssystem gegangen sind, im Vergleich zu ihren Eltern einen höheren Abschluss (mindestens Sekundarstufe II) vorweisen konnten als die Türken, die das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben. Im internationalen Vergleich hat die geringe Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems ebenso Bestätigung gefunden. Neben der unterschiedlichen Durchlässigkeit der Bildungssysteme arbeitete Schnell genauso Faktoren für die Bildungsmobilität heraus. Individuelle Faktoren genauso wie milieuspezifische und familiäre Einflüsse erwiesen sich als für den Bildungsweg der zweiten Generation der Türken bedeutend (vgl. Schnell 2014: 199-203).

Eines für den Bildungserfolg entscheidender Faktor und zugleich eine Ressource der Migrantenfamilien wird in der Diplomarbeit von Beate Favero (2010) in der unterstützenden Rolle von Geschwistern gesehen. Bildungserfolgreiche Geschwister leisten nach Favero Pionierarbeit, indem sie Wissen über das Schulsystem in die Familie bringen und so die Geschwister zum Widerstand anregen und ihnen Wege zeigen, wie sie sich bei schulischen Schwierigkeiten und Barrieren zur Wehr setzen können (vgl. Favero 2010: 28-33).

Während sich die gegenwärtige Bildungs- und Sozialforschung hauptsächlich auf den Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe konzentriert (vgl. Maaz et al. 2010: 34), gibt es kaum Forschung zur Professionalisierung des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen. Laut einer internationalen Erhebung „*Teaching and Learning International Survey*“ finden österreichische Lehrer interkulturelle Themen für ihre Weiterbildung, „*aber auch für die Beurteilung ihrer Unterrichtsqualität sowie der Schule insgesamt*“ wenig relevant (Herzog-Punzenberger 2012: 240). Die Ergebnisse der internationalen Werte zeigten, dass nur 34 Prozent der österreichischen Lehrer Weiterbildungsbedarf für das Unterrichten in einer multikulturellen Schule sahen. Der durchschnittliche Wert für alle

anderen Länder betrug hingegen 47 Prozent (ebd.). Vergleichsweise zeigen sich demnach österreichische Lehrer für interkulturelle Unterrichtsgestaltung weniger offen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es in der bisherigen Bildungsforschung noch keine Ansätze gibt, die mit innerethnischen Bildungsvergleichen arbeiten. Den wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge stellt es sich als wichtig heraus, Jugendliche mit gleichen Sozialisations- und Schulstartbedingungen miteinander zu vergleichen. Die Referenz auf deutschsprachige Schüler erlaubt meist keine fundierte Analyse der Hintergründe, da die Faktoren des Schulerfolgs bzw. des Misserfolgs sich oft voneinander unterscheiden. Der migrationspezifische Kontext ethnischer Gruppen ist hier ein entscheidender Ansatzpunkt für richtige methodische Herangehensweisen und anschließend für interpretative Rückschlüsse.

4. Forschungsdesign und methodischer Rahmen

In dieser Forschungsarbeit wurde die qualitative Methode verfolgt. Diese will keine Hypothesen prüfen, sondern ebendiese generieren. Es werden keine standardisierten Techniken angewandt, sondern es wird speziell auf die Untersuchungsteilnehmer eingegangen. Zu den zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung gehören *„Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität.“* (Lamnek 2005: 20f.) Außerdem muss Sozialforschung interpretativ, naturalistisch, kommunikativ, reflexiv und qualitativ sein; um die Prozesse, die die soziale Wirklichkeit bedingen, rekonstruieren zu können (vgl. ebd: 33). Bei qualitativen Forschungen wird eine zirkuläre Strategie verfolgt. *„Zirkulär heißt hier, dass eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt.“* (Witt 2001: Absatz 15, online-document)

Insgesamt wurden mit 26 türkischen Jugendlichen im Alter von 16 bis 30 biografisch-narrative, fokussierte Interviews im Raum Wien durchgeführt, die im Schnitt zwischen einer Stunde und eineinhalb Stunden dauerten. Zur Auswertung wurden 24 Interviews mit Jugendlichen aus Arbeiterfamilien herangezogen. Zwei Interviews, welche mit Jugendlichen aus Akademikerfamilien geführt wurden, gingen in die Analyse als Kontrastpersonen ein.

Der Forschungsfrage folgend, lag die Konzentration bei der Wahl der zu untersuchenden Gruppe vor allem auf der Gruppe der Hochschulabsolventen („Bildungsaufsteiger“) und der Schulabbrecher („Bildungserben“). Daneben wurden Jugendliche interviewt, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in schulischer beziehungsweise universitärer Ausbildung befanden:

		männlich	weiblich
Gruppe 1 „Bildungsaufsteiger“	Akademischer Abschluss bzw. in universitärer Ausbildung	4	7
Gruppe 2 „Bildungserben“	Schulabbruch	3	2
	Mittlerer Abschluss bzw. noch in mittlerer Ausbildung	2	4
Kontrollgruppe	Jugendliche aus Akademikerfamilien	2	
		11	13
insgesamt		24	

Die Rekrutierung der Interviewpartner erfolgte mittels Schneeballsystem. Als besonders schwierig stellte sich der Zugang zu jungen Schulabbrechern heraus, die erst nach langwierigen Bemühungen größtenteils im Rahmen von Arbeitsmarktmaßnahmen für junge Menschen wie „space lab“ als Gesprächspartner gewonnen werden konnten. Um die Kommunikationsbasis zwischen Interviewer und Interviewpartner zu verbessern, wurden als Interviewsprache Deutsch und Türkisch angeboten, wobei auf Türkisch geführte Interviews nach der Transkription von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt wurden. Alle Interviews wurden mittels eines Aufnahmegerätes akustisch aufgezeichnet. Die Namen aller interviewten Personen wurden anonymisiert bzw. durch frei erfundene Namen ersetzt.

Im Forschungsverlauf stellte sich die Einholung von Expertenstatements als wichtig heraus, weshalb mit sechs türkischsprachigen Lehrern themengeleitete Leitfadeninterviews (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014) durchgeführt wurden, um die Erfahrungen der Jugendlichen mit denen der unterrichtenden Lehrkräfte abzugleichen. Anschließend wurden die Interviews gemäß dem Ansatz der Grounded Theory thematisch kategorisiert und inhaltsanalytisch - die gebildeten Kategorien aufeinander beziehend und vergleichend - ausgewertet.

Elterliche Ressourcen und schulische Erfahrungen von türkischen Bildungsaufsteigern und Bildungserben werden aufeinander bezogen untersucht, um die Merkmale ihrer Bildungserfolge auf der einen Seite und ihrer Bildungsmisserfolge auf der anderen Seite herauszuarbeiten.

Die Besonderheit dieser Herangehensweise liegt darin, türkische Jugendliche mit gleichen bzw. ähnlichen Startbedingungen zu untersuchen, um deren Lebensrealitäten und Erfahrungen in ihren Bildungslaufbahnen in den Blick zu nehmen. Die wichtigste Ausgangsfrage ist hierbei:

Warum konnte bei gleichen Ausgangsbedingungen – soziale Zugehörigkeit zu einer (Gast)Arbeiterfamilie - die eine Gruppe den sozialen Aufstieg verwirklichen, woran sind die anderen gescheitert?

Unterschiede innerhalb einer ethnischen Gruppe, die sich ins Bildungs(un)bewusstsein niederschlagen, könnten die Kenntnisse über die türkischen Arbeiterfamilien erhöhen. In die familiäre Sozialisation fließt nicht nur (in diesem Fall) die schichtspezifische Arbeiterkultur, sondern genauso die herkunftsspezifische (türkische) Migrationskultur ein, die sich von der gelebten Kultur der in der Türkei lebenden Türken gleicher Schicht durch den Umstand ihrer gesellschaftlichen Positionierung – Unterschichtungsphänomen - sichtlich unterscheidet.

Nach der Abhandlung des familiären Kontextes werden unter Einbeziehung des elterlichen Unterstützungspotenzials die schulischen Mechanismen und ihre Wirkungen auf die Bildungsentscheidungen dieser zwei Gruppen analysiert: Bildungsaufsteiger und Bildungserben.

In einem letzten Punkt wird gezeigt, wie neben soziostrukturellen Selektionsmechanismen auch Prozesse des „Otherings“ den Schulalltag türkischer Kinder und Jugendlicher prägen und die Schullaufbahn entscheidend beeinflussen können. In diesem Zusammenhang werden auch Diskriminierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen - kategorisiert in soziale, kulturelle und religiöse Diskriminierung - diskutiert werden.

4.1 Erhebungsmethoden

Die Erhebungsphase konzentrierte sich auf zwei methodische Ansätze: Mit den Jugendlichen wurden (schul)biografisch-narrativ angelegte, fokussierte Interviews durchgeführt. Mit den Experten wurden themengeleitete Leitfadeninterviews durchgeführt, wobei das Interview an sich auch eine narrative, also eine erzählgenerierende Struktur hatte (vgl. Hopf 2013: 355).

4.1.1 Zur Explikation der biografisch-narrativen und fokussierten Interviews

Wie eingangs schon erwähnt, wurden mit den Jugendlichen erzählgenerierende, biografisch angelegte Interviews durchgeführt. Der Fokus der Erzählung lag bei den Bildungsbiographien und dem familiären Hintergrund der Jugendlichen, weshalb man diese Interviewmethode als „fokussiert“ bezeichnet. Bei dieser Methode werden Erzählrahmen und Thema vom Interviewer festgelegt. Eine Standardisierung der Fragen fällt weg. Es wurde die offene Erzählmethode deshalb gewählt, um der theoretischen (Vor)Bestimmtheit des Themas entgegenzuwirken und so vom Forschenden unbeachtete, aber für das Forschungsfeld relevante Themen seitens der Interviewpersonen einzubringen (vgl. Hopf 2013: 354). Diese Vorgangsweise ist eine Besonderheit des qualitativen Ansatzes, um einerseits neue Erkenntnisse über das Forschungsfeld zu gewinnen und andererseits neue Theorien zu generieren.

Ursprünglich wurden fokussierte Interviews von Merton & Kendall (1979) in Zusammenhang von Kommunikationsforschung und Propagandaanalyse entwickelt und in erster Linie in Form von Gruppeninterviews eingesetzt, in denen Gesprächsteilnehmer auf einen Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsreiz reagierten, wie zum Beispiel einen Film, der den Teilnehmern gezeigt wurde, oder einen Artikel, den sie vorher lesen mussten. Jedoch bleibt die Reichweite der fokussierten Interviewmethode nicht auf Gruppeninterviews beschränkt. Sie können genauso in Einzelgesprächen zum Einsatz kommen. Hierbei wird wiederum der Fokus an einen Gesprächsgegenstand oder an eine Situation geknüpft, an der die Gesprächspartner teilhatten (vgl. Hopf 2013: 353). In unserem Fall ging es um ihre spezifischen Erfahrungen in der Schule und ihren familiären Kontext in Bezug auf ihre Bildungslaufbahnen.

In dieser Arbeit wurde die Methode des „fokussierten Interviews“ – durch die Rahmen- und Themenvorgabe gekennzeichnet – mit der Methode des „narrativen Interviews“ kombiniert, um einerseits die Reichweite des Erzählens stets offen zu halten und andererseits aber auch den Fokus des biografischen Lebensabschnittes, eben die Ausbildungszeit, zu setzen.

Nach Fischer-Rosenthal & Rosenthal (1997) ist das narrative Interview in vier Phasen gegliedert:

- die Erzählaufforderung, die Einstiegsfrage, durch die das Gesprächsthema zum Ausdruck kommt, zugleich aber auch das Gespräch angeregt werden soll.
- Erzählgenerierendes Nachfragen: Während der Erzählphase werden Notizen gemacht, um nach Beendigung der Erzählphase bei einzelnen Punkten nachzufragen und sie zu explizieren.
- Externes Nachfragen: Bei dieser Phase werden Fragen gestellt, die von der Interviewperson selbst nicht eingebracht wurden, aber für die Beantwortung der Forschungsfrage Relevanz haben.
- Interviewabschluss (vgl. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997: 414ff.)

Die thematische Rahmung der Interviews mit den Jugendlichen erfolgte folgendermaßen:

- Vorstellung: *„Ich bedanke mich, dass du dich für das Interview bereit erklärt hast. Ich würde vorschlagen, dass wir damit beginnen, dass du dich vorstellst und einen Überblick über deine Bildungslaufbahn gibst.“*
- Entscheidungen an den Schnittstellen (Übergang von der Volksschule zu Sekundarstufe I, Übergang von der Hauptschule ins Gymnasium bzw. Hochschulstudium) wie und von wem gefällt?
- Bildungshintergrund der Familie (Eltern, Geschwister)
- Familiäre Ressourcen: Unterstützungspotenzial der Familie, Lernunterstützung, Geschwister, Vorbilder (Signifikant Andere)
- Schulkultur vs. Familienkultur: Gibt es Unterschiede?
- Bedeutung der Bildung in der Familie wie bekanntgemacht?
- Bildungsaspirationen der Eltern und der Jugendlichen selbst
- Erfahrungen und Eindrücke aus der Schulzeit: Situationsbeschreibungen (positiv, negativ)

- Konkretes Fragen nach den Erfahrungen mit Lehrern, Mitschülern
- Eltern-Lehrer-Kommunikation bzw. Eltern-Schule-Verhältnis
- Gefühl der Benachteiligung, Ausgrenzungserfahrungen, Diskriminierungserfahrungen
- Worauf wird Erfolg und Misserfolg in der Schule zurückgeführt?
- Falls Schulabbruch: Warum?

Nach Abschluss des Interviews wurden folgende *soziodemografische Daten* erhoben, falls sie während des Interviews nicht zur Sprache gebracht wurden:

- Alter
- Geburtsort (falls Geburtsort Türkei: Einreisejahr nach Österreich)
- Wohnort
- Bildungsstand, Beruf und Arbeitsstatus der Eltern
- Bildungsstand, Beruf und Arbeitsstatus der Geschwister

4.1.2 Zur Explikation der Experteninterviews

Nach Przyborski & Wohlrab-Sahr sind „*Experten Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen.*“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 121) Drei verschiedene Formen des Expertenwissens können durch Experteninterviews bereitgestellt werden:

- a.) Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in Institutionen, deren Repräsentanten die Experten sind
- b.) Deutungswissen, das in einer bestimmten Diskursarena zum Ausdruck kommt
- c.) Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche (ebd.)

Die beiden Methodikerinnen sind der Ansicht, dass Expertengespräche nicht nach der bekannten Vorgehensweise als Leitfadeninterviews konzipiert werden sollten. Den allgemeinen Prinzipien der Gesprächsführung bei qualitativen Interviews sollte hier genauso Rechnung getragen werden, sprich: Offenheit, Prozess,- und Kommunikationscharakter des qualitativen Ansatzes. Im Gespräch sollte versucht werden, das spezifische Rollenwissen des Experten einzubringen, indem der Rahmen des Themas vorgegeben wird, gleichzeitig aber Raum dafür Erfahrungswissen aus ihrem

institutionellen Bereich einzubringen, das konträr zur Unternehmensphilosophie und deren Selbstdarstellung sein kann. Deswegen wird auch bei den Experten neben ihrer Kompetenz Deutungswissen zu theoretisieren und generalisieren zu können, das immanente Nachfragen und die Explikation des Erzählten bedeutsam (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 122-125). Diese methodische Vorgehensweise der qualitativen Gesprächsführung, wie sie Przyborski und Wohlrab-Sahr vorschlagen, wurde übernommen und praktiziert.

Die themengeleiteten Leitfadeninterviews konzentrierten sich auf den Themenkomplex Elternhaus-Schule. Um die Bildungsbeteiligungen der Jugendlichen und deren Problemlagen besser zu verstehen, stellte sich die Einholung der Expertenmeinungen als bedeutsam heraus.

Dabei wurden türkischsprachige Lehrer gewählt, weil diese als Angehörige der türkischen Community die soziale Lage, die Sozialisationsbedingungen und schulspezifischen Herausforderungen einerseits aus der Sicht der Familien der Jugendlichen und andererseits als Kenner des schulischen Alltags und somit als Akteure des Bildungssystems einzuschätzen vermögen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist ihre Rolle als Experten beider Kulturen, der türkischen sowie der schulspezifischen Kultur, wichtig und entscheidend. Die Einholung ihrer Sicht hatte neben diesen theoretischen Überlegungen auch einen methodischen Wert: nämlich der methodische Abgleich der Aussagen und Wahrnehmungen türkischer Jugendlicher mit ihren Aussagen und Meinungen zur sozialen Lage des Elternhauses und zu ihren Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Schule.

Insgesamt wurden *sechs türkischsprachige Lehrer* befragt. Die Interviews dauerten im Schnitt zwischen einer Stunde und zwei Stunden. Als Interviewpartner konnten gewonnen werden:

- eine Muttersprachlehrerin und Soziologin
- eine Mathematiklehrerin
- ein Religionslehrer
- ein Mathematiklehrer
- ein Begleitlehrer
- eine Pädagogin und Jugendcoach

Wie bei der Befragung der Jugendlichen hatten auch die Experteninterviews eine narrative Struktur. Um den Interviews einen Rahmen zu geben, wurden jedoch vorher auf die Befragten und ihre Gebiete abgestimmte Leitthemen zu Elternhaus-Schule vorbereitet. Fragen, die sich während des Interviews ergaben bzw. neu dazukamen, wurden notiert und während des Interviewverlaufs behandelt.

Der Leitfaden beinhaltete je nach Gebiet des Experten folgende Themenstruktur:

- Vorstellungsrunde: Selbstprofil der Person (eigener Bildungsweg und Tätigkeitsbereiche)
- Bildungssituation von türkischen Jugendlichen; Vergleich mit der eigenen Schulzeit
- Sozioökonomische Lage in türkischen Familien
- Sozialisationsbedingungen in türkischen Familien (Vorteile, Nachteile für die Schule)
- Bedeutung der Bildung in türkischen Familien
- Eltern-Lehrer-Beziehung
- Bedürfnisse und Probleme der Kinder in der Schule
- Gründe für die geringe Bildungsbeteiligung bei türkischen Kindern
- Gründe für Schulabbruch
- Schwierigkeiten, Hürden, Probleme der sozialen Mobilität
- Gründe für die überproportionale Empfehlung türkischsprachiger Kinder für Hauptschule/Mittelschule (Leistungen, Vorurteile der Lehrer)
- Zuweisung türkischer Kinder in die Sonderschule
- Liegt im Vergleich zu anderen ethnischen Gruppen eine Benachteiligung türkischsprachiger Kinder vor?
- Erfahrungen, Situationsbeschreibungen mit Eltern, Kindern, Lehrern (zum Beispiel Entscheidungssituationen)
- Diskriminierungserfahrungen in der Schule (als Lehrperson und als Beobachter)
- Erfahrungen mit Vorurteilen und Stereotypisierungen in der Schule

Auch hier wurden alle Interviews akustisch aufgezeichnet und anschließend eigenhändig transkribiert.

4.2 Auswertungsmethoden

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte nach einer methodischen Kombination der Grounded Theory, was eine offene Herangehensweise an das Material garantierte und der Inhaltsanalyse nach Mayring, bestimmt durch die Regelgeleitetheit und die Struktur der Fragestellung. Aus methodischer Sicht sind die vorher definierten Kategorien Elternhaus und Schule als vordefinierte Schlüsselkategorien zu verstehen.

4.2.1 Zur Explikation der Grounded Theory

Die Methode der Grounded Theory wurde in den 60er Jahren von Glaser & Strauss (1967) entwickelt und versteht sich als eine interpretative Basisstrategie, bei welcher die induktive Kategorienbildung einen wichtigen Bestandteil darstellt.

Aufgrund ihres methodologischen Spezifikums ist die Grounded Theory eine Erhebungs- und Auswertungsmethode zugleich, weshalb man auch von einer Methodologie dieser sprechen kann. Bei der Grounded Theory kommt der Prozesscharakter des qualitativen Forschungsansatzes voll zur Geltung. Als solche ist die Grounded Theory eine Kunstlehre und keine spezifische Methode oder Technik. *„Sie ist vielmehr als Stil zu verstehen, nach dem man Daten interpretativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u.a. das theoretische Sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.“* (Strauss 1991: 30)

Während der ersten Interviews kristallisierten sich bereits mögliche Verbindungen zu den vorab bestimmten Schlüsselkategorien Elternhaus und Schule heraus. Dabei wurde auf manche Themenbereiche wie „Erziehungsstil der Eltern“ und „Familienkultur“ von den Jugendlichen nicht eingegangen, weshalb diese Themen nach den ersten zwei, drei Interviews ausscheiden mussten. Da für die Erforschung der Bedingungen des Bildungsaufstiegs bzw. der Ursachen der Statusvererbung die Wahrnehmung und Erfahrungswerte der Jugendlichen zentral war, haben sich diese zwei Themen für diese als nicht relevant erwiesen. So rückten beispielsweise schulische Mechanismen und die elterlichen Ressourcen in den Vordergrund der Erzählungen.

Die Daten wurden zunächst offen analysiert und vorab Codes bestimmt, die sich unmittelbar auf die Daten beziehen, also noch nicht einer Abstraktheit oder Allgemeinheit entsprechen (offenes Kodieren). Beim zweiten Schritt kommt es bereits zur Verdichtung der Daten, zum Beispiel kommen einige Codes häufiger vor als andere oder einige Codes können zu einer Kategorie zusammengefasst werden usw. So kann man sich auf bestimmte Textstellen konzentrieren, die für die Beantwortung der Forschungsfrage immanent werden (axiales Kodieren). Beim letzten Schritt der theoretischen Verdichtung fixiert man sich auf einige wenige Schlüsselkategorien und setzt die Kategorien und Codes in Bezug zueinander (vgl. Lueger 2010: 220ff.).

4.2.2 Zur Explikation der Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) scheint der analytischen Vorgehensweise der Grounded Theory sehr zu ähneln, auch hier steht ein Kategoriensystem im Zentrum der Analyse, jedoch ist ihre Forschungslogik eine vollkommen andere. Wie schon unter Punkt 4.2.1 erläutert, ist die Grounded Theory ein sehr offen gehaltener qualitativer Forschungsstil. Sie findet oft in explorativen Forschungsphasen Anwendung und dient zur Bildung neuer Theorien. Die Inhaltsanalyse hingegen folgt einem vorab strukturierten Ablaufschema und setzt auf die Nachvollziehbarkeit seiner Analyseschritte (vgl. Mayring 2013: 472). Zudem muss das Analysematerial auch nicht immer selbst erhoben werden, wenn beispielsweise Diskurse in Tageszeitungen analysiert werden müssen. Die Fragestellung muss klar und konkret sein, um auch wirklich das spezifische Datenmaterial zu sammeln. Diese Strukturiertheit ist bei der Grounded Theory nicht gegeben, da es sich meist um die Erkundung neuer Forschungsfelder handelt und deshalb explorativ und flexibel mit der Fragestellung und Methodik umgegangen wird.

Die Systematik der Inhaltsanalyse setzt aber Regel- und Theoriegeleitetheit voraus. Genauso hat sie den Anspruch, die Intercoder-Reliabilität zu erfüllen, d.h. dass mehrere Inhaltsanalytiker zumindest an Materialabschnitten zu ähnlichen Ergebnissen kommen sollten (vgl. Mayring 2013: 471). Dieser Reliabilitätsanspruch ist der quantitativen Methodologie zuzurechnen, weshalb mittels inhaltsanalytischer Vorgehensweise durch computergestützte Auswertungsprogramme wie Atlas TI Quantifizierungen gemacht (wie z.B.: das Vorkommen bestimmter Tendenzen in Zusammenhang mit dem Thema „Ausländer“ in Printmedien) beziehungsweise das analysierte Material für quantitative Analysen aufbereitet werden können (ebd. 475).

4.2.3 Kombination der Methoden

Zunächst wurde das ganze Analysematerial (alle Interviews einschließlich Experteninterviews) in die Kategorien „Elternhaus“ und „Schule“ gegliedert. Die Kategorien Elternhaus und Schule wurden als bedingende Faktoren für Schulerfolg schon vor der Analyse bestimmt (=inhaltsanalytische Vorgehensweise in der Datenerhebungsphase). Textstellen, die thematisch nicht diesen zwei Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden zunächst unter der Kategorie „Sonstiges“ gesammelt und nach Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage im Laufe des Kodierens in die Analyse einbezogen.

Das offene Forschungsparadigma der Grounded Theory spielte bei der richtigen Strukturierung der Daten, konkret bei der Bezugssetzung der Kategorien zueinander, eine wesentliche Rolle (selektives Kodieren). Bedeutende Faktoren im Elternhaus für den sozialen Aufstieg bzw. für die Statusvererbung konnten mit dieser offenen Herangehensweise herausgearbeitet werden. Diese stellten sich als wichtig bei der Umgehung schulischer Selektionsmechanismen heraus. Genauso konnten unterschiedliche Selektionsmechanismen aufgedeckt werden.

5. Darstellung der Bildungsbiografien anhand der Analysekategorien

In diesem Punkt wird wie folgt vorgegangen: Zuerst werden die Bildungsbiografien der interviewten Jugendlichen in Form von tabellarischen Kurzbiografien dargestellt, mit dem Fokus auf die Analysekategorien „schulische und familiäre Faktoren“ als den Bildungsweg bestimmende Faktoren. Dieser Schritt dient der Nachvollziehbarkeit weiterer Analyse- und Interpretationsschritte. Auf deren Grundlage erfolgt nämlich die Ergebnispräsentation ab Punkt 6.

In dieser Aufbereitungsphase werden nun die Jugendlichen in drei Gruppen bzw. unter Zuziehung der Kontrastpersonen in vier Gruppen gegliedert. Die Gliederung erfolgte auf der Grundlage ihrer Bildungswege, die durch Bildungsaufstieg und/oder Statusreproduktion gekennzeichnet sind, folgendermaßen:

- Schulabbrecher
- Jugendliche mit mittlerem Abschluss bzw. noch in mittlerer Ausbildung
- Jugendliche mit akademischem Abschluss bzw. noch in akademischer Ausbildung

- Kontrastpersonen (Jugendliche aus Akademikerfamilien)

Zur Konzeption einer analytisch sinnvollen Kontrastgruppe

Dabei handelt es sich um zwei Jugendliche, die aus einem akademischen Elternhaus kommen. Diese wurden bei der Generierung der Kodierungen und im letzten interpretativen Schritt bedeutsam. Es erwies sich als eine sehr hilfreiche methodische Herangehensweise, um einerseits die verfügbaren familiären Ressourcen (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) mit den Ressourcen in den Arbeiterfamilien abzugleichen und andererseits die Wirkungen von schulischen Selektionsmechanismen zu beleuchten, und zwar darin, wann diese zum Einsatz kommen und wann nicht.

Diese Jugendlichen, unterschieden sich von den Jugendlichen aus Arbeiterfamilien nicht nur durch die Verfügbarkeit aller Kapitalarten in ihren Familien, sondern wuchsen auch in nicht-segregierten Wohngebieten auf und waren somit durch ihre interethnischen Beziehungen und Kontakten anderen Sozialisationsbedingungen ausgesetzt als die Jugendlichen aus Arbeiterfamilien, die hauptsächlich in Wohngebieten aufwuchsen, die ihre innerethnischen Beziehungen stark formten.

Ein Jugendlicher, nämlich ein männlicher Student - Ibrahim (29) – war ein analytischer Grenzfall. Er stammt ebenfalls aus einer akademischen Familie, jedoch verlief sein Bildungsweg nicht linear. Damit ist der direkte Weg Volksschule-Gymnasium-Hochschule gemeint. Das war für ein Akademikerkind untypisch. Durch diesen Bildungsweg, der über den Umweg der Hauptschule an die Hochschule führte, war seine Sozialisation stark innerethnisch geprägt und ähnelte den Sozialisationsbedingungen und Bildungswegen der türkischen Arbeiterkinder. Deshalb wurde er in der Gruppe der „Bildungsaufsteiger“ erfasst.

5.1 Schulabbrecher

Im Folgenden werden die Bildungsbiografien von *fünf* Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Interviewführung die Schule abgebrochen hatten und somit nur über einen Pflichtschulabschluss verfügten, als tabellarische Darstellungen erfasst.

Bildungsstand	Altan, 23 männlich Geburtsort: Wien 3. Generation Pflichtschule
Bildungslaufbahn	Volksschule und Hauptschule Besuch vierjährige Fachschule (Bautechnik); nach zweimaligem Versuch die Abschlussprüfung nicht geschafft, daher kein Abschlussprüfungszeugnis erlangt
Schulische Faktoren	Selektionswirkung an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I Kulturelle Ausschließungsmechanismen – Entwertung der Muttersprache
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Interesse am Schulgeschehen Mobilisierung elterlicher Ressourcen
Bildungsstand Familie	
Vater	Lehre
Mutter	Pflichtschule
ältere Schwester	Lehre
ältere Schwester	Matura
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Früh-Pensionist
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Ayse, 24 weiblich Geburtsort: Samsun (Türkei) 1, 5 Generation (mit 10 Jahren nach Ö eingereist) Pflichtschule
Bildungslaufbahn	Volksschule in der Türkei Besuch vierjährige Fachschule (Bautechnik); Schriftliche Abschlussprüfung absolviert, kein Antritt zur mündlichen Prüfung, kein Abschlussprüfungszeugnis
Schulische Faktoren	Lehrer als Wegweiser
Familiäre Faktoren	Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Keine Orientierungshilfe Fehlen elterlicher Unterstützung Hohe Bildungserwartung und Leistungsdruck
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
ältere Schwester	Pflichtschule
ältere Schwester	BMS
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Bauarbeiter (Hilfsarbeit)
Mutter	Hilfsarbeiterin

Bildungsstand	Emir, 22 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Pflichtschule
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule und Hauptschule Abbruch der HTL nach der ersten Klasse Abbruch der Lehre als Medientechniker
Schulische Faktoren	Demotivation durch Lehrer
Familiäre Faktoren	Fehlende Bildungsaspiration Fehlen elterlicher Konkretheit gegenüber Bildungsziel; stattdessen Zielvorgabe „Das Kind soll Fußballer werden“
Bildungsstand Familie Vater Mutter Jüngerer Bruder Jüngerer Bruder	Lehre (in der Türkei) Pflichtschule besucht die HAK besucht die HTL
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	Schlosser und Schweißer Raumpflegerin

Bildungsstand	Hakan, 21 männlich Geburtsort: Wien 3. Generation Pflichtschule
Bildungslaufbahn	Volksschule (Klassenwiederholung) Hauptschule Abbruch der HTL nach einem Jahr Oberstufenrealgymnasium: Wiederholung der 5. Klasse, Aufstieg bis in die 7. Klasse, Wiederholung der 7. Klasse, Wechsel von der Tagesschule in die Abendschule, keine Motivation für Abschluss
Schulische Faktoren	Selektionswirkung durch Klassenwiederholung Selektionswirkung der deutschen Sprache (sprachliche Distinktion der weiterführenden Schulen) - „immer im Fach Deutsch durchgefallen“ Wirkung der ethnischen Konzentration (hoher Anteil ausländischer Schüler)
Familiäre Faktoren	Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung elterlicher Ressourcen
Bildungsstand Familie Vater Mutter Ältere Schwester Jüngerer Bruder	Lehre Gymnasium (in der Türkei) Studentin besucht die Sonderschule
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	arbeitslos (Spengler) Hausfrau

Bildungsstand	Meryem, 16 weiblich Geburtsort: Wien 2. Generation kein Pflichtschulabschluss
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule: nach der dritten Klasse Schulwechsel; Wiederholung der 3. Klasse in der neuen Schule Zweijähriger Gymnasiumbesuch Wechsel in die Hauptschule, Wiederholung der 2.Klasse, Aufstieg in die 3. Klasse, Klassenwiederholung, danach nicht mehr berechtigt, die Schule abzuschließen; Nachholversuch des Pflichtschulabschlusses in einer externen Bildungsinstitution gescheitert
Schulische Faktoren	Selektionswirkung durch Klassenwiederholung; Wegfall Lehrer als Motivationsquelle Demotivation durch Lehrer; Ausgrenzungserfahrungen (Isolation)
Familiäre Faktoren	Keine elterliche Bildungsaspiration (keine Aufstiegsorientierung) Fehlen elterlicher Unterstützung im Schulgeschehen
Bildungsstand Familie Vater Mutter Älterer Bruder	Pflichtschule Pflichtschule Lehre
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	Bauarbeiter Hilfsarbeiterin

5.2 Jugendliche mit mittlerem Abschluss

Darunter werden die Bildungsbiografien von *sechs* Jugendlichen als tabellarische Kurzzusammenfassung erarbeitet, die zum Zeitpunkt der Interviewführung über einen mittleren Schulabschluss verfügen (Lehre oder berufsbildende mittlere Schule) bzw. noch in mittlerer Ausbildung befinden.

Bildungsstand	Kübra, 18 weiblich Geburtsort: Kırşehir (Türkei) 2. Generation (mit 5 Jahren nach Ö eingereist) besucht die Handelsschule
Bildungslaufbahn	Kindergarten Vorschulbesuch Volksschule, Wiederholung der 1. Klasse; Schulwechsel nach der Wiederholung Hauptschulbesuch derzeit Besuch der Handelsschule (Abschlussklasse)
Schulische Faktoren	Selektionswirkung durch Vorschulbesuch und Klassenwiederholung Selektionswirkung der deutschen Sprache – Probleme im Fach „Deutsch“ Motivationstreiber Lehrer
Familiäre Faktoren	Keine elterliche Bildungsaspiration (keine Aufstiegsorientierung) Fehlen elterlicher Unterstützung im Schulgeschehen Krankheit (gesundheitliche Probleme der Mutter)
Bildungsstand Familie	
Vater	Lehre
Mutter	Pflichtschule
Ältere Schwester	Lehre
Jüngerer Bruder	besucht einjährige Fachmittelschule
Jüngerer Bruder	besucht die Volksschule
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	arbeitslos (Schweißer)
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Banu, 22 weiblich Geburtsort: Wien 2. Generation Lehre
Bildungslaufbahn	Volksschule, Wiederholung der 1. Klasse, Schulwechsel ab der 2. Klasse; Überweisung in die Sonderschule ab der 3. Klasse Abschluss der Hauptschule in der Sonderschule Abbruch Lehre als Einzelhandelskauffrau Abschluss Lehre als Zahnarztassistentin
Schulische Faktoren	Selektionswirkung durch Abschiebung in die Sonderschule
Familiäre Faktoren	Zerrissenheit und soziale Probleme in der Familie Keine elterliche Bildungsaspiration (keine Aufstiegsorientierung) Fehlen elterlicher Unterstützung im Schulgeschehen Unterstützung durch Schwester
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Ältere Schwester	Pflichtschule
Älterer Bruder	Lehre
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Hilfsarbeiter
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Kenan, 16 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Lehrling
Bildungslaufbahn	Volksschule, Wiederholung der 1. Klasse, Schulwechsel ab der 2. Klasse; Hauptschule Beginn Lehre als Einzelhandelskaufmann
Schulische Faktoren	Selektionswirkung durch Klassenwiederholung Wirkung von ethnischer Konzentration (Anteil ausländischer Schüler)
Familiäre Faktoren	Scheidung der Eltern Zerrissenheit und Arbeitslosigkeit; Keine Aufstiegsorientierung
Bildungsstand Familie	
Vater	Keine Angabe
Mutter	Pflichtschule
Ältere Schwester	Pflichtschule
Älterer Bruder	besucht die HTL
Jüngere Schwester	besucht die Hauptschule
Jüngere Schwester	besucht die Volksschule
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	keine Angabe
Mutter	arbeitslos

Bildungsstand	Murat, 27 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Doppellehre
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule und Hauptschule Besuch der Handelsschule, Wiederholung der 1. Klasse; Abbruch im 2. Schuljahr; Zweieinhalbjähriger Besuch der Handelsakademie in der Abendschule; Abbruch Abschluss Lehre als Einzelhandelskaufmann und Elektrotechniker
Schulische Faktoren	Wegfall Lehrer als Motivationsquelle Demotivation durch Lehrer Selektionswirkung durch Klassenwiederholung; Selektionswirkung der deutschen Sprache – Probleme mit Deutschlehrern
Familiäre Faktoren	Scheidung der Eltern Zerrissenheit und eine Zeit lang Arbeitslosigkeit des Vaters; Väterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Fehlen von Interesse am Schulgeschehen Fehlende Orientierungsvorgabe Fehlende Konkretheit gegenüber Bildungsziel
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Selbstständigkeit
Mutter	keine Angabe

Bildungsstand	Gül, 23 weiblich Geburtsort: Wien 3. Generation Lehre
Bildungslaufbahn	Kindergarten Klassenwiederholung in der 2. Klasse Volksschule Hauptschule, Schulwechsel nach der 2. Klasse wegen Umzugs Abbruch der HTL nach der ersten Klasse Abschluss Lehre als Bürokauffrau Versuch Nachholung der Matura in der Abendschule; zweimal bei der Deutschprüfung durchgefallen
Schulische Faktoren	Selektionswirkung an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I Isolation aus dem Klassenverband durch Einstellung des Lehrers gegenüber religiösen Symbolen; Ideologische Themendiskussion in der Abendschule (mündliche Matura)
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Hoher Leistungsdruck Mobilisierung elterlicher Ressourcen
Bildungsstand Familie Vater Mutter Ältere Schwester Jüngere Schwester Jüngere Schwester	Studienabbruch in der Türkei Pflichtschule Matura besucht die Handelsschule besucht die Volksschule
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	arbeitslos (selbstständig) Hausfrau

Bildungsstand	Zuhal, 16 weiblich Geburtsort: Wien 2. Generation Lehrling (überbetriebliche Lehre)
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule, Wiederholung der 1. Klasse, Schulwechsel ab der 2. Klasse wegen Umzugs; Hauptschule AMS-Initiative „Jugend am Werk“ Beginn überbetriebliche Lehre als Einzelhandelskauffrau
Schulische Faktoren	Wirkung von ethnischer Konzentration (Anteil ausländischer Schüler) Lehrer als Motivations- und Demotivationstreiber; Ausgrenzung und Mobbing durch Mitschüler aufgrund prekärer sozialer Lage
Familiäre Faktoren	Krankheit des Vaters Arbeitslosigkeit Zerrissenheit Konflikt mit Vater, deshalb aus Wohnung ausgezogen und wohnt in einer WG Keine Aufstiegsorientierung
Bildungsstand Familie Vater Mutter Ältere Schwester Älterer Schwester Älterer Bruder	Pflichtschule Pflichtschule Pflichtschule Pflichtschule Kein Pflichtschulabschluss
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	arbeitslos (Krankheit) Hausfrau

5.3 Jugendliche mit akademischem Abschluss

Im Folgenden werden die Bildungsbiografien von *elf* Jugendlichen, die über einen akademischen Abschluss verfügen bzw. zum Zeitpunkt der Interviewführung noch in akademischer Ausbildung waren, in Form von tabellarischen Kurzdarstellungen zusammengefasst.

Bildungsstand	Ayla, 21 weiblich Geburtsort: Wien 2. Generation Studentin
Bildungslaufbahn	Volksschule: Zweijähriger Besuch der Volksschule in der Türkei; ab der dritten Klasse Besuch der Volksschule in Wien, Rückstufung in die 2. Klasse; mit Bruder in der gleichen Klasse; Halbsemester 3. Klasse Schulwechsel wegen Umzugs Hauptschule: mit Bruder in der gleichen Klasse Abschluss des Oberstufenrealgymnasiums Lehramt-Studentin an der Uni Wien
Schulische Faktoren	Selektionsversuch an der Schnittstelle Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II; Demotivation durch Lehrer; (schlechte) Leistungsbeurteilung in Deutsch – sprachliche Distinktionsversuche
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Orientierungsvorgabe durch Eltern Elterliches Interesse im Schulgeschehen und psychische Motivation Rolle der Mutter im Bildungsbewusstsein Selbstpositionierungsfähigkeit
Bildungsstand Familie	
Vater	Lehre (in der Türkei)
Mutter	Pflichtschule
Jüngerer Bruder	Pflichtschule (holt Matura nach)
Jüngerer Bruder	Besuch der NMS
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Selbstständigkeit
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Emine, 21 weiblich Geburtsort: Hainburg (NÖ) 3. Generation Studentin
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule: nach einem Semester nach Eisenstadt umgezogen und dort abgeschlossen Gymnasium: Unter- und Oberstufe in Eisenstadt besucht und maturiert Lehramt-Studentin an der Uni Wien
Schulische Faktoren	Gymnasiumsbesuch auf Empfehlung der Volksschullehrerin; Im Gymnasium: Einsamkeit und Fremdheitsgefühl kulturelle Schließungsmechanismen
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Orientierungsvorgabe durch Eltern Elterliches Interesse im Schulgeschehen und psychische Motivation Selbstpositionierungsfähigkeit (als Pionierleistung)
Bildungsstand Familie Vater Mutter Jüngere Schwester Jüngerer Bruder	Pflichtschule (Abbruch Gymnasium i. d. TR) Gymnasium (i. d. Türkei) Besuch der Handelsakademie Besuch der NMS
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	Fahrer Koran-Lehrerin am Islam. Institut

Bildungsstand	Ebru, 24 weiblich Geburtsort: Wien 3. Generation Studentin
Bildungslaufbahn	Volksschule und Hauptschule Besuch des Oberstufenrealgymnasiums: Klassenwiederholungen in der 7. und 8. Klasse; danach Schulwechsel und Absolvierung der Matura Eignungstest für Medizin nicht bestanden Abbruch des Studiums der Rechtswissenschaften Studentin an der Kunstakademie
Schulische Faktoren	Kritische Reflexion der ethnischen Konzentration in der (Haupt)Schule Im Gymnasium: Einsamkeit und Fremdheitsgefühl kulturelle Schließungsmechanismen sprachliche Selektionsversuche im Fach „Deutsch“ Selektionsversuche durch Klassenwiederholung Demotivation durch Lehrer
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Orientierungsvorgabe durch Eltern Psychische Motivation Selbstpositionierungsfähigkeit (als Pionierleistung)
Bildungsstand Familie Vater Mutter Jüngerer Bruder Jüngerer Bruder	Lehre Gymnasium (in der Türkei) Pflichtschule (Abbruch des Gymnasiums) Besuch der Sonderschule
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	arbeitslos (Spengler) Hausfrau

Bildungsstand	Lale, 25 weiblich Geburtsort: Wien 2. Generation Studentin
Bildungslaufbahn	Vorschulbesuch Volksschule und Hauptschule Matura an der Handelsakademie: Klassenwiederholung in der 4. Klasse Abbruch des Studiums Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien; Studentin an der FH (Marketing)
Schulische Faktoren	Selektionsversuch durch Klassenwiederholung; Leistungsbeurteilung im Fach „Deutsch“ -sprachliche Selektionsversuche
Familiäre Faktoren	Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Orientierungsvorgabe durch Eltern Psychische Motivation Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion für Geschwister
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Älterer Bruder	Pflichtschule (hat Gymnasium abgebrochen)
Jüngerer Bruder	Student an der WU
Jüngerer Bruder	Besuch des Gymnasiums
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Früh-Pensionist
Mutter	Raumpflegerin

Bildungsstand	Mustafa, 26 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Student
Bildungslaufbahn	Kindergartenbesuch Volksschule Gymnasium (Unterstufe) Matura an der HTL Student an der Technischen Universität Wien (Bauingenieurwesen)
Schulische Faktoren	Empfehlung des Gymnasiums durch Lehrer (als Anker: Vorbilder Geschwister) Kulturelle Schließungsmechanismen in der weiterführenden Schule; Demotivation durch Lehrer
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Orientierungsvorgabe durch Eltern Rolle der Mutter im Bildungsbewusstsein Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion der Geschwister
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Älterer Bruder	Matura (Studienabbruch)
Ältere Schwester	Akademikerin
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Maurer
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Suna, 23 weiblich Geburtsort: Wien 2. Generation Studentin
Bildungslaufbahn	Vorschulbesuch Volksschule und Hauptschule Matura am Oberstufenrealgymnasium Pharmazie-Studentin
Schulische Faktoren	Selektionswirkung an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I Kulturelle Schließungsmechanismen
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Orientierungsvorgabe durch Eltern Rolle der Mutter (Leistungsdruck) Selbstpositionierungsfähigkeit
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Älterer Bruder	Lehre
Älterer Bruder	Handelsschule
Jüngere Schwester	Besuch der NMS
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Koch
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Can, 29 männlich Geburtsort: Konya (Türkei) 1,5 Generation (Einreise mit 10 Jahren) Akademiker
Bildungslaufbahn	Volksschule in der Türkei Letztes Volksschuljahr in Schladming (Steiermark) wiederholt; Hauptschule in Öblarn (Steiermark) HTL Aufnahmeprüfung nicht bestanden; Matura am Oberstufenrealgymnasium (hat Übergangsklasse vorher besucht) Abbruch des Studiums Bauingenieurwesens nach einem Semester Abschluss des Diplomstudiums Volkswirtschaftslehre an der Uni Wien
Schulische Faktoren	Motivation durch Lehrer in der Hauptschule; Soziale Distanz seitens Schüler, aber nicht seitens Lehrer
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Mobilisierung der familiären Ressourcen Elterliche Unterstützung und Motivation Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion der Geschwister
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Älterer Bruder	Akademiker
Jüngere Schwester	Studentin
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	LKW-Fahrer
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Sude, 30 weiblich Geburtsort: Wien 3. Generation Akademikerin
Bildungslaufbahn	Volksschule Gymnasium (Unter-und Oberstufe) Abschluss des Studiums Informatik an der Technischen Universität Wien
Schulische Faktoren	Kulturelle Schließungsmechanismen an weiterführenden Schulen; Sprache als Distinktionsmechanismus – Nichtanerkennung der Deutschkenntnisse; Ethnisch-kulturelle Entwertung des Herkunftslandes durch Lehrpersonal (kultureller Rassismus); Ideologische Diskussionen im Schulunterricht – Entwertung der Religion Diskriminierung in Schulbüchern;
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Klare Orientierungsvorgabe Mobilisierung der familiären Ressourcen Elterliche Unterstützung und Motivation Rolle der Mutter im Bildungsbewusstsein Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion der Geschwister
Bildungsstand Familie	
Vater	
Mutter	Matura (Studienabbruch in Wien)
Ältere Schwester	Kein Pflichtschulabschluss
Ältere Schwester	Akademikerin Akademikerin
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	
Mutter	Keine Angabe Hausfrau

Bildungsstand	Hülya, 25 weiblich Geburtsort: Wien 3. Generation Akademikerin
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule Gymnasium (Unter-und Oberstufe); nach der 3. Klasse Schulwechsel Abschluss des Studiums Wirtschaftsrecht an der Wirtschaftsuniversität Wien Studentin im Masterprogramm
Schulische Faktoren	Motivation durch Lehrer Sprache als Distinktionsmechanismus – Nichtanerkennung der Deutschkenntnisse; Religiöse Diskriminierung - Schulwechsel Diskriminierung unter ausländischen Schülern (Kampf um Anerkennung)
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Orientierungsvorgabe Mobilisierung der familiären Ressourcen Elterliche Unterstützung und Motivation Rolle der Mutter im Bildungsbewusstsein Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion der Geschwister
Bildungsstand Familie	
Vater	Pflichtschule
Mutter	Pflichtschule
Ältere Schwester	Akademikerin
Jüngerer Bruder	Matura
Jüngerer Bruder	Doppellehre
Jüngere Schwester	Besuch der HTL-Fachschule
Berufs,- und Arbeitsstatus	
Vater	Selbstständigkeit
Mutter	Hausfrau

Bildungsstand	Erkan, 25 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Akademiker
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule Nach einjährigem Hauptschulbesuch Wechsel ins Gymnasium; Abschluss des Gymnasiums mit Matura Abschluss des Studiums Wirtschaftsrecht an der Wirtschaftsuniversität Wien Student im Masterprogramm
Schulische Faktoren	Selektionswirkung an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I Inklusion durch Klassenvorstand – Verhinderung sprachlicher Distinktionsversuche des Deutschlehrers, Korrektur der Deutschnote
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Aufstiegsorientierung) Korrektur der schulischen Selektion durch Eingriff der Eltern Mobilisierung der familiären Ressourcen Elterliche Unterstützung und Motivation Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion des Vaters und der Geschwister
Bildungsstand Familie Vater Mutter Älterer Bruder Jüngerer Bruder	Pädagogische Akademie in der Türkei Pflichtschule Akademiker Matura
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	arbeitslos (Selbstständigkeit) Stubenmädchen

Bildungsstand	Ibrahim, 29 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Akademiker
Bildungslaufbahn	Volksschule und Hauptschule Matura am Oberstufenrealgymnasium Abschluss des Studiums Islamische Theologie in Nordafrika Abschluss des Diplomstudiums Orientalistik an der Uni Wien
Schulische Faktoren	Selektionswirkung an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I Demotivation durch Lehrer; Ethnische und kulturelle Differenz Kritische Reflexion der ethnischen Konzentration in der Hauptschule; Ungerechte Bewertung von Leistungen;
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration Verfügbarkeit von kulturellem Kapital Ausbildung zur Kritikfähigkeit Elterliche Unterstützung und Motivation Selbstpositionierungsfähigkeit Vorbildfunktion des Vaters
Bildungsstand Familie Vater Mutter Geschwister	Akademiker Gymnasium (in der Türkei) Keine Angabe
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	Leitende Funktion Hausfrau

5.4 Jugendliche aus akademischem Elternhaus (Kontrastgruppe)

Darunter werden die Biografien von zwei Jugendlichen vorgestellt, bei denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt. Wie schon erläutert dient diese Gruppe als ein analytischer Abgleich mit den Sozialisationsbedingungen und Bildungslaufbahnen der Jugendlichen aus Arbeiterhaushalten.

Bildungsstand	Burak, 28 männlich Geburtsort: Wien 2. Generation Akademiker
Bildungslaufbahn	Kinderkrippe und Kindergarten Volksschule Gymnasium – Matura Abschluss eines zweijährigen Tourismuslehrganges an der Wirtschaftsuniversität Wien; Diplomstudium Politikwissenschaften an der Uni Wien; Auslandssemester in den USA Master Political Science am University College (London) mit Schwerpunkt Democracy
Schulische Faktoren	Wirkungslosigkeit der Selektionsmechanismen Kulturelle Differenz, Vermittlung des Anders-Seins in Diskussionen über die Türkei (z.B: die Frage ihrer EU-Mitgliedschaft)
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Statussicherung) Verfügbarkeit von kulturellem Kapital Klare Zielvorgabe und Bestimmtheit des Bildungsweges Vorbildfunktion der Eltern Rolle der Mutter im Bildungsbewusstsein
Bildungsstand Familie Vater Mutter	Akademiker Akademiker
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	Pensionist Beamtin

Bildungsstand	Tarik, 21 männlich Geburtsort: Wien 3. Generation Pflichtschule
Bildungslaufbahn	Kindergarten Volksschule Gymnasiumabbruch in der 6. Klasse (Grund: Entdeckung seines Organisationstalentes, ging seiner Tätigkeit als „Veranstalter“ nach) Abbruch des außerordentlichen Studiums Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien nach zwei Semestern
Schulische Faktoren	Wirkungslosigkeit der Selektionsmechanismen
Familiäre Faktoren	Stabilität Elterliche Bildungsaspiration (Statussicherung) Verfügbarkeit von kulturellem Kapital Klare Zielvorgabe und Bestimmtheit des Bildungsweges Vorbildfunktion des Vaters und der Onkel Rolle der Mutter im Bildungsbewusstsein Individualisierung und Kompetenz zur rationalen Entscheidung
Bildungsstand Familie Vater Mutter	Akademiker Gymnasium (in der Türkei)
Berufs,- und Arbeitsstatus Vater Mutter	Diplomingenieur, Teamleiter Kinderbetreuerin

Die Gliederung in drei Gruppen diene lediglich der Darstellung der Bildungsbiografien. Analytisch werden in weiterer Folge die Gruppe der Schulabbrecher und der Jugendlichen mit mittlerem Abschluss bzw. noch in mittlerer Ausbildung der Gruppe der „Bildungserben“ zugeordnet. Denn auch wenn Jugendliche über einen erfolgreichen Lehrabschluss oder über eine ähnliche Ausbildung verfügen, entsprechen ihre Abschlüsse meist nur bedingt den Voraussetzungen des Arbeitsmarktes.

Jugendliche mit akademischem Abschluss bzw. noch in akademischer Ausbildung werden unter der Gruppe der „Bildungsaufsteiger“ zusammengefasst. Dabei wird die Kontrastgruppe, die als analytischer Abgleich konzipiert wurde, in den Hintergrund gerückt, bleibt aber stets als Analysekategorie in den nachfolgenden Interpretationsschritten präsent:

Bildungserben	Schulabbrecher; Jugendliche mit mittlerem Abschluss bzw. noch in mittlerer Ausbildung (Lehre, BMS)
Bildungsaufsteiger	Jugendliche mit einem akademischen Abschluss bzw. noch in akademischer Ausbildung
Kontrastgruppe	Jugendliche aus Akademikerfamilien

6. Ergebnisse der empirischen Analyse Teil I: Familiäre Faktoren im Kontext von sozialem Aufstieg bzw. Statusreproduktion

In diesem Punkt werden die Ergebnisse, die den *familiären Kontext* betreffen, herausgearbeitet. Es wird schrittweise erklärt, in welchen Prozessen eine intergenerative Mobilisierung von Bildungszielen übernommen wird und unter welchen Umständen diese ausfällt. Konkret wird der Frage nachgegangen:

Unter welchen Bedingungen kann der soziale Aufstieg verwirklicht werden, wann erfolgt eine Statusreproduktion im Kontext von familiären Faktoren?

6.1 Internalisierung von Bildungszielen: Die aktivierende Rolle der Familie

Den Erzählungen der Jugendlichen zufolge gibt es eine starke elterliche Bildungsaspiration, die sich in den Erwartungen der Eltern gegenüber ihren Kindern manifestiert. Wie bereits in der theoretischen Auseinandersetzung erläutert, ist die Realisierung dieses Zieles nicht immer mit Erfolg verbunden, was die dringende Frage aufwirft, wie dieser Prozess der erfolgreichen Mobilität vonstattgeht und welche familiären Ressourcen dafür notwendig sind.

Eingangs kann festgehalten werden: Für Jugendliche, die den niedrigen Bildungsstatus ihrer Eltern erben, ist kennzeichnend, dass weder von der Familie noch von der Schule für sie ein *Orientierungsrahmen* vorgegeben wird, nach dem sie handeln können. Mit ihrer Entscheidungsfindung sind sie meist sich selbst überlassen:

„Damals war es ja so, keine Berufsschule, such dir irgendeine Schule aus, HTL oder Gymnasium oder HAK. Irgendwie bekommst du von der Familie das Gefühl, dass du in die Berufsschule nicht gehen darfst, nicht gehen sollst. So ein schlechtes Gewissen habe ich gehabt und ich ja, dann gehen wir halt in die Schule.“ (Ayse 24, Schulabbrecherin)

„Und meine Eltern haben mir eigentlich auch gesagt, nach der Hauptschule, ich soll in die Schule gehen, wenn ich es wirklich möchte. Sie haben mir auch gleich am Anfang gesagt, wenn ich es nach ein paar Jahren abbrechen werde, dann soll ich mir gleich einen Job finden und halt eine Lehre machen, weil dann hab ich was davon, haben sie mir gesagt. Aber natürlich wollten sie, dass ich halt die Schule mache. Das hat ihnen natürlich mehr gefallen, wie ich gesagt habe, nein, ich will unbedingt die Schule machen.“ (Altan 23, Schulabbrecher)

Bei den Aufsteigern hingegen spielen die Eltern eine aktive und wegweisende Rolle. Die soziale – meist prekäre - Lage der Familie wird von den Jugendlichen oft als Motivationstreiber erfahren, um ihren Status in der gesellschaftlichen Stellung aufzuwerten. Dabei ist es interessant, dass es sich um einen biographischen Bewusstseinsprozess handelt. Das Kind wird von klein auf mit der familiären Situation konfrontiert:

„(...) immer Motivation von klein auf, zum Beispiel es gibt das Zitat von Hazreti Ali, wo er sagt, „wer mir ein Wort beibringt, dem bin ich für tausend Jahre sein Sklave.“ Somit haben sie den Stellenwert der Bildung einfach für uns kenntlich gemacht, dass es sehr wichtig ist, Bildung zu ergattern, und dann auch für die Zukunft, dass es dann einfach leichter ist, quasi im Vergleich zu der Situation in der sie stecken, wo sie auch teilweise Drecksarbeiten verrichten müssen, weil sie eben genau keine Ausbildung haben.“ (Erkan 25, Akademiker)

Die erste familiäre Ressource auf dem Weg zum sozialen Aufstieg zeigt sich ganz entscheidend in der aktivierenden Rolle der Eltern. Im Vergleich mit den Bildungserben wird dieser beträchtliche Unterschied sehr deutlich. Denn wenn die Familie ihre „aktivierende“ Rolle im Bildungsgeschehen der Kinder nicht einnimmt, bleiben die

Bildungswege viel stärker von den schulischen Mechanismen abhängig. Bei Arbeiterfamilien, die nicht über Bildungskapital verfügen, sieht das Bildungssystem für diese Kinder und Jugendlichen eine Berufsausbildung beispielsweise in Form einer Lehre vor (Perchinig 2012: 7). Die soziale Zugehörigkeit zur Arbeiterfamilie kann dann von schulischen Akteuren als „Mitglied der Organisation Schule“ für ihre schichtspezifische Auslese herangezogen werden. Deswegen ist die Orientierungsvorgabe durch die Eltern als „Signifikant Andere“ für den weiteren Bildungsweg entscheidend.

Das alleinige Interesse der Familien am sozialen Aufstieg – das mittlerweile ein für türkische Familien typisches Phänomen ist – ist für dessen Realisierung nicht ausreichend. Bestimmte Voraussetzungen im Elternhaus erweisen sich für diese Anspruchserfüllung als notwendig. D.h. auch wenn Eltern eine hohe Bildungsaspiration zeigen, führt das nicht notwendigerweise zu einem sozialen Aufstieg, solange der Orientierungsrahmen durch die Familie wegfällt, wie in diesem Fall:

„Also in der vierten Klasse hab ich mir Gedanken darüber gemacht, was ich tun soll, was ich machen soll. Ich hab’s bis dahin noch immer nicht g’wusst. Weiß nicht. Ich hab auch öfter meinen Vater gefragt, was soll ich machen und hin und her. Er hat g’sagt, ja werd Arzt, werd Arzt.“ (Murat 27, mittlerer Abschluss)

Bekannt ist, dass türkische Eltern sich auf angesehene Berufsvorstellungen für ihre Kinder konzentrieren wie Arzt, Rechtsanwalt oder Ingenieur, um sich in der Mitte der Gesellschaft zu platzieren. Diese Berufsgruppen zählen nicht nur in Österreich, sondern auch – wenn nicht mehr – in der Türkei zu den sozial angesehensten Berufen. Demnach ist das Interesse der Eltern, eine Statusaufwertung auch im Herkunftsland zu erfahren, sehr groß.

Im Prozess der sozialen Mobilität ist eine weitere maßgebende Voraussetzung die **Internalisierung von Bildungszielen** der Eltern durch ihre Kinder. Mitunter wird die Aufstiegsrealisierung im Bildungssystem nur dann möglich sein, wenn die **Identifikation** der Kinder mit den Erwartungen ihrer Eltern übereinstimmt. D.h., bei der intergenerativen Weitergabe von **Bildungszielen** der Eltern an ihre Kinder ist der Internalisierungsprozess eine wichtige Bedingung. Bei den jungen Aufsteigern erweist sich dieses Merkmal als für deren Erfolg im Bildungssystem charakteristisch:

„Die Matura war mein Ziel, das Studium auch, und die Lehre ist nie in Frage gekommen bei mir, also, nie, auch bei den Eltern nicht, also meine Eltern haben auch nie eine Lehre mir angeboten, also sie hab´n nicht g´ sagt, schau, du kannst das machen, das war bei uns nicht einmal, also das ist nicht in Frage gekommen.“ (Suna 23, Studentin)

Hingegen kann bei den Statuserben festgestellt werden, dass der Prozess der Internalisierung des Bildungsaufstiegs ausbleibt. Genauer gesagt: Es erfolgt eine **„gegenläufige Internalisierung“**, nämlich die Übernahme von unsicherem Status und Chancenlosigkeit der Eltern durch ihre Kinder, was als Ursache und Quelle für Vererbung von geringem Bildungsniveau verstanden werden kann:

„Ich habe so viele Kinder gehört, die gesagt haben, Frau Lehrerin, ich kann´s nicht, ich werd´s nicht schaffen, ich bin zu dumm. Wer sagt das? Meine Mutter, mein Vater, meine Lehrerin.“ (Mathematiklehrerin)

Durch die Perspektivaneignung von meinungsprägenden Personen im Umfeld - wie zum Beispiel Eltern, Peers und auch Lehrkräften – halten Jugendliche es nicht für möglich, dass sie in einer höheren Schule Erfolg haben könnten. Den Kindern wird ein Handlungsspielraum eingeräumt, bestimmt von eingegrenzten Möglichkeiten in diesem Raum. Lehrkräfte als Akteure der Aufnahmegesellschaft können diese Orientierungsvorgabe im vorgegebenen Handlungsrahmen übernehmen bzw. ihr nicht weiter entgegen, um den Auftrag der schulische Selektion zu erfüllen. Auf der anderen Seite sind sich die Eltern und das Nahumfeld des Jugendlichen (Peers) der Vorgehensweise der schulischen Akteure nicht bewusst und agieren nach den Erwartungen, die an sie gestellt werden. In diesem Sinne kommt der Besuch einer weiterführenden Schule nicht in Frage, er wird oft nicht einmal in Erwägung gezogen, da das soziale Umfeld des Jugendlichen nur den einen Weg der Berufsausbildung kennt und vorzeigt. In dem Fall erfolgt die Orientierung durch das Elternhaus auch in Richtung Berufsausbildung:

„Mein Bruder und meine Schwester waren dort [in der Hauptschule, Anmerkung des Verf.:], danach hat meine Mutter gesagt, gemma dort hin, ok und so, keine Ahnung, meine Noten waren eh nicht so gut für ein Gymnasium und so. (...) Ich wollt auch nicht Schule weitermachen oder so, keine Ahnung, ich wollte arbeiten, Lehre machen.“ (Kenan 16,

Lehrling)

Neben dieser Perspektivaneignung des sozialen Umfelds müssen jedoch andere soziale Faktoren und Gründe genannt werden, die für das Ausbleiben des Internalisierungsprozesses bei jungen Stuserben verantwortlich sein können. Dieser Prozess ist für den sozialen Aufstieg notwendig. Neben der sozioökonomischen Benachteiligung, die laut empirischen Ergebnissen als ein Resultat ihres migrationsspezifischen Kontextes im Aufnahmeland gesehen wird und sich als benachteiligender Effekt auf die niedrige Bildungsbeteiligung der Jugendlichen auswirkt (vgl. Segeritz et al. 2010: 129ff.), können andere soziale Faktoren genannt werden, die ebenfalls unter Migrationsbedingungen entstehen. Die Analyse der bildungsbiographischen Erzählungen führt vor Augen, dass ungünstige familiäre Situationen die Weiterbildungsentscheidungen der Jugendlichen wesentlich beeinflussen und den Internalisierungsprozess erheblich einschränken können.

Zu den wichtigsten ungünstigen familiären Situationen können gezählt werden:

- Die sozioökonomische Lage der Familie und der Erwerbsstatus der Eltern (Arbeitslosigkeit)
- gesundheitliche Probleme von Familienmitgliedern
- instabile Familienverhältnisse wie Zerrissenheit
- Nicht-Vorhandensein von Rollenbildern (Signifikant Andere)

Da türkische Migranten hauptsächlich im Niedriglohnsektor erwerbstätig sind, sodass deren Beschäftigung starken Arbeitsmarktschwankungen unterliegt, sind sie überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen. Bei türkischen Staatsbürgern betrug die Arbeitslosenquote für das Jahr 2013 15,4 Prozent (österreichische Staatsbürger: 7,0 Prozent). Bei Personen nur mit Pflichtschulabschluss lag die Arbeitslosenquote sogar bei 24 Prozent (vgl. ÖIF 2014b: 59). Die ungünstige Positionierung der Elterngeneration am unteren Ende der Lohnhierarchie (vgl. Beck-Gernsheim 2007: 172) wirkt sich negativ auf die soziale Mobilität ihrer Nachfahren aus, sodass türkische Jugendliche ihre Aufgabe darin sehen, so bald wie möglich ihre Familien finanziell zu unterstützen. Zudem ist in einer türkischen Familiensozialisation die internalisierte Form von Verantwortung und Selbstständigkeit zumeist nicht individualistisch, sondern kollektiv. Man ist nicht für sich, sondern füreinander da (vgl. Azizfendioglu 2000: 51). Unter Migrationsbedingungen wird

dieses Verantwortungsgefühl gegenüber der Familie sogar noch verstärkt, weil die Familie oft die einzige Instanz ist, die gegenüber Ausgrenzung und Isolation Rückhalt gibt:

„Meine Eltern sind arbeitslos, weil mein Vater sitzt im Rollstuhl, er kann seit zirka zehn Jahren nicht gehen und meine Mutter tut ihn pflegen. Ja, deswegen sind sie arbeitslos. Aber wo er gehen konnte, hat er sieben Jahre lang in Bücherei gearbeitet, mein Vater, meine Mutter war immer schon Hausfrau“ (Zuhal 16, Lehrling)

Familiäre Verhältnisse wie (Langzeit)Arbeitslosigkeit - insbesondere des Vaters (als Familienernährer) - wirken auf das Kind bzw. den Jugendlichen sehr belastend, was sie in der Schule entweder zum **resignierten** oder zum **rebellischen Typ** macht. Dieser Umstand wird von den schulischen Akteuren meistens als „verhaltensauffällig und störend“ gedeutet, um in der Folge einen Ausschluss aus dem Bildungssystem auf Merkmale ihrer sozialen Herkunft zurückzuführen (Liebau 2008: 366). Somit erfahren sie eine **doppelte Benachteiligung** durch das Elternhaus und durch die Schule. Die Beschäftigung mit den **sozialen Lebensbedingungen** von Schülern sehen schulische Akteure nicht als ihren Verantwortungsbereich an (vgl. Hawighorst 2009: 58) und blenden diese Tatsache größtenteils aus:

„(...) wo die Lehrerin gesagt hat, bringt zehn Schilling mit für'n Klassenausflug so halt, und er [Vater] hat immer g'sagt, ja, er kann sich's nicht leisten, hat er jedes mal g'sagt, na und die Lehrerin is halt immer so rumg'ritten und das Theater immer der Klasse erzählt, ja, Murat kann sich das nicht leisten und hin und her. (...) Man fühlt sich halt Scheiße, keine Ahnung, weil du denkst dir, ok, ich kann jetzt auch nicht arbeiten gehen, dass ich Geld verdiene, weißt eh, denkst dir halt, ich kann auch nicht arbeiten gehen, super, was soll ich jetzt machen, oida, ja, wuarscht, schaut halt auf die Uhr, ok, es ist eh bald zwölf, eins, gehst dann heim und fertig. (...) Zum Beispiel waren wir mal in einer Burg, irgendwo außerhalb von Wien, da gab's so alte Holzbänke und Schwerte und so weiter und ich bin halt neugierig und ich greif halt an, wie sich das anfühlt, und so eine Klassenkollegin ist herg'kommen und hat g'sagt, hey, greift das nicht an, das ist zu teuer, du kannst dir ja nicht einmal einen Zauberer leisten, wie willst das bezahlen. Die

Lehrerin hat das zwar gehört, hat kurz herg'schaut, aber hat nicht darauf reagiert.“ (Murat 27, Lehrabschluss)

Genauso sind in Migrantenfamilien Krankheiten keine Seltenheit. Aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse der Elterngeneration fungieren Jugendliche oft als Begleiter bei ärztlichen Terminen, um die Funktion des Dolmetschers zu übernehmen. In Österreich ist ein Viertel der erwerbstätigen Männer mit Migrationshintergrund – darunter auch türkische Männer bzw. Väter - im Bauwesen oder Verkehrswesen beschäftigt (ÖIF 2014b: 56). Türkische Frauen im Erwerbstätigkeitsalter von 25 bis 64 Jahren gehen hingegen in großem Ausmaß (60 Prozent) keiner Erwerbstätigkeit nach und sind rollentypisch für den Haushalt zuständig. Der überwiegende Anteil (42 Prozent) arbeitender Mütter ist im Bereich der Unternehmensdienstleistungen (hauptsächlich Gebäudereinigung) beschäftigt (ebd.), die mit körperlichen Belastungen verbunden sind. Deswegen ist die Wahrscheinlichkeit gesundheitlicher Beschwerden im höheren Alter sehr groß. Schwerkranke bzw. chronisch Kranke können die familiäre Stimmung erheblich belasten und das kann sich auf die schulische Leistungen der Kinder auswirken:

„(...) bevor ich in der Früh zur Schule ging, bin ich vorher immer ins Spital gefahren, um nach meiner Mutter zu sehen, ob die Morgenvisite gekommen ist, ob die Ärzte sie schon kontrolliert haben. Insgesamt drei, vier Jahre meines Lebens habe ich in Krankenhauskorridoren verbracht. (...) Meine Mutter ist krank, leider. Da es auch öfter vorkommt, dass es ihr schlecht geht, mindestens zweimal im Monat fahren wir mit ihr zum Spital, hat man auch diesen Stress und dann mag man nicht mehr so lernen, es demotiviert. Manchmal bleibt mir keine Zeit übrig zu lernen, auch wenn es nicht so viel ist, dass ich vorher anfangen zum Lernen. Es geht sich meistens nicht aus. Wenn ich rechtzeitig lernen würde, würde es mir vieles erleichtern.“ (Kübra 18, Schülerin)

Die soziale Lage türkischer (Gast)Arbeiter lässt sich nicht nur durch die sozioökonomischen Bedingungen erklären. Die sozioökonomischen Bedingungen sind zwar Resultat ihrer gesellschaftlichen Unterschichtung (vgl. Terkessidis 2004: 133), jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass meist prekäre soziale Lagen andere soziale Probleme – wie oben angeführt: Arbeitslosigkeit, Krankheitsfälle oder Konfliktsituationen

- in sich tragen, die die familiäre Integrität direkt betreffen und sich in prekären Sozialisationsbedingungen manifestieren (vgl. Albert et al. 2010: 53f.). Ein Aufwachsen unter solchen Sozialisationsbedingungen haftet als „Erbe“ am Kind:

„Mein Vater war früher Spieler. Er hat viel gespielt. Alkohol hat er auch getrunken. Seit sieben Jahren ist er nicht so, er hat sich verändert. (...) Meine Eltern hatten öfter Streit, sie haben sich getrennt und sind wieder zusammengekommen. Mein Vater kam mal mit viel Geld, was er beim Glücksspiel gewonnen hatte, und sagte zu meiner Mutter „Schau, ich habe Geld gebracht!“ Meine Mutter warf ihn aus der Wohnung hinaus. An das kann ich mich erinnern. Wir haben ihm mit meiner Schwester gemeinsam heimlich Decke und Polster mitgegeben, damit er draußen schlafen konnte. Mein Vater ist öfter aus der Wohnung rausgeschmissen worden. Meine Eltern hatten öfter Streit, jetzt streiten sie auch miteinander, sie fluchen einander. Sie sind so. Sie brüllen sich einander an, fluchen einander, aber nach einer viertel Stunde legt sich wieder alles.“ (Banu 22, mittlerer Abschluss)

Wir haben festgehalten, dass die Familie unter Migrationsbedingungen gegenüber gesellschaftlicher Isolation und Ausgrenzung Rückhalt gibt. Dieser familiäre Rückhalt kann dem Kind aber nur gewährt werden, solange man von einer Stabilität sprechen kann und wenn das Kind mit beiden Elternteilen zusammenlebt. Existiert die Kernfamilie nicht mehr bzw. liegt eine elterliche Trennung in Form von Scheidung oder durch Todesfall vor, erfüllt die Familie diese Funktion des Rückhaltes nur mehr bedingt. Heranwachsende Jugendliche – insbesondere männliche Jugendliche – übernehmen in kollektiv-orientierten türkischen Familien dann die Funktion des „Vaters“ als Familienernährer. Unter solchen familiären Bedingungen und Konstellationen wird meistens die Entscheidung für eine Berufsausbildung gefällt, um die Familie finanziell unterstützen zu können. Die soziale Distanz zu einem Studium ist in solchen Familien sehr groß (vgl. Lörz: 2012: 306). Seine Berufsentscheidung hat Kenan nach diesem Hintergrund gefällt:

„Aber sonst, ich muss auf sie aufpassen, sie ist meine Mutter. Was, wenn was passiert? Dann sind wir ganz alleine. Ich hab kein Vater und so. Ich hab schon ein Vater, aber der interessiert mich nicht mehr.“ (Kenan 16, Lehrling)

Rückschließend bedeutet das: Im Migrationsstatus werden *stabile Familienverhältnisse* besonders wichtig (vgl. Azizefendioglu 2000: 51). Dadurch, dass bestimmte Einwanderungsgruppen der ablehnenden und diskriminierenden Haltung der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt sind, gewinnt der Binnenraum der Familie für sie an Bedeutung, weil sie als Zufluchtsort ihre Mitglieder vor Isolation schützt und bewahrt (vgl. Beck-Gernsheim 2007: 39). Ein kennzeichnendes Merkmal der Bildungsaufsteiger ist genau dieser beträchtliche Unterschied zu den jungen Stuserben; nämlich, dass der stabile Rückhalt durch die Familie gegeben ist und dieser sie vor Diskriminierung und Ausgrenzung schützt und bewahrt:

„Wenn wir zu den Erfolgreichen kommen, sind ausschlaggebende Aspekte für ihren Erfolg die stabilen Familienverhältnisse, das Interesse der Familien an der Bildung ihrer Kinder, das Kind im Schulgeschehen unterstützen und begleiten.“ (Lehrer für Rechnungswesen)

Die türkischstämmigen Jugendlichen sind sich der marginalen Stellung ihrer Familien in der Gesellschaft bewusst. Jedoch kann die elterliche Bildungsaspiration ihre Wirkung erst dann entfalten, wenn die Erwartungshaltung des sozialen Aufstiegs von ihren Kindern auch internalisiert wird. Als wichtigste Voraussetzung für die Realisierung des sozialen Aufstiegs stellen sich daher stabile Familienverhältnisse heraus.

Zuletzt lässt sich zu dem Punkt noch dokumentieren, dass bei Bildungswegentscheidungen der *Einfluss von Signifikant Anderen* besonders wichtig ist (vgl. Teltemann 2014: 261). Bei Jugendlichen, die die soziale Stellung der Familie erben, fehlt es in ihrem gesellschaftlichen Milieu meist an positiven Rollenbildern, die für eine Weiterbildungsentscheidung besonders bedeutsam wären. Dieser Umstand begünstigt ebenfalls eine „gegenläufige Internalisierung“ beim Jugendlichen, eben die Übernahme der Chancenlosigkeit und Resigniertheit seines natürlichen Umfeldes (vgl. Terkessidis 2004: 133), welche durch Prozesse der Segregation hervorgebracht wurden.

6.2 Über die feinen Unterschiede: Die „Einen“ und die „Anderen“ Bildungsaspiranten

Beim sozialen Aufstieg kommt es tatsächlich auf die handlungsleitenden „feinen Unterschiede“ der Eltern an. Diese sind, wenn wir weiterhin im Elternhaus bleiben, mit dem *Unterstützungspotenzial der Familie* erklärbar. Denn elterliche Bildungsaspiration allein hat keinen Effekt auf die Kinder, wenn elterliche Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden. Elterliche Unterstützung bei türkischen Gastarbeiterkindern ist in diesem Zusammenhang eher sinnbildlich und in einer emotional-symbiotischen Betrachtungsweise zu verstehen.

Aufgrund ihrer sozialen Zugehörigkeit zum Arbeitermilieu verfügen türkische Arbeiterfamilien nur über begrenztes ökonomisches und soziales Kapital. Das inkorporierte kulturelle Kapital in Form von Bildungsabschlüssen ist auch nicht vorhanden. Der routinierte Umgang mit der Institution Schule fehlt aus zweierlei Gründen: Erstens bedingt durch die schichtspezifische Unkenntnis der Übergangsformen zwischen den einzelnen Bildungsstufen – diesbezüglich auch des Umgangs mit pädagogischen Codes und Distinktionsmechanismen - (vgl. Sertl 2014: 74) und zweitens durch ihren Migrationsstatus sowie durch den Migrationsstatus verursacht, fehlende oder nicht vervollständigte Akkulturationsprozesse (vgl. Perchinig 2012: 15). Vor allem ist es dadurch zu erklären, dass es mit der Migrationserfahrung zu einem Lebenslaufeinschnitt kommt, wodurch vorhandene Kapitalien im Aufnahmeland entwertet werden (vgl. Nauck et al. 1998: 719), und eine neue Kapitalakkumulation davon abhängt, ob gesellschaftliche Strukturen des Aufnahmelandes diese Kapitalaneignung erneut ermöglichen. Auch aufgrund der mehrheitlich muslimisch-türkischen Herkunft der türkischen Familie vollzieht sich der Akkulturationsprozess nicht einfach, da sie der sozialen Distanz der Mehrheitsgesellschaft besonders ausgesetzt sind (vgl. Steinbach 2004: 76f.).

Um diese Schwierigkeiten zu umgehen, brauchen Eltern im Umgang mit Schule andere *kompensierende Faktoren*, die den sozialen Aufstieg ihrer Kinder ermöglichen. Da Bildungsstrukturen in diesen Familien meist noch nicht vorgezeichnet sind, müssen diese zuerst erprobt und in weiterer Folge verfestigt werden, um diese an Geschwister bzw. an die nachkommenden Generationen weitergeben zu können (vgl. Hillmert 2012: 328). Dies bedeutet aber noch keinesfalls, dass Bildungsaufsteiger „*hinsichtlich der Bildungschancen*

der nachfolgenden Generationen in jedem Fall mit den „Etablierten“ gleichziehen können.“ (ebd.)

Zu den angesprochenen kompensierenden Faktoren, auf die hier genau eingegangen wird, zählen: **Konkretisierung von Bildungszielen, elterliches Engagement und Einsatzbereitschaft, Vorbildfunktion, Bedeutung der mütterlichen Rolle** und die **Selbstplatzierung der Jugendlichen** selbst.

Die grundsätzliche Bedingung für die Realisierung des sozialen Aufstiegs hat einen handlungsleitenden Charakter: nämlich die **Explikation und Konkretisierung elterlicher Bildungserwartungen** gegenüber ihren Kindern. Damit es zu einer intergenerativen Übernahme von Bildungszielen kommen kann, ist in diesem Prozess die Rolle der Eltern als „Signifikant Andere“ eine entscheidende. Um die Kinder in ihrem Schulalltag begleiten und verstehen zu können, müssen Eltern sich dieser Rolle bewusst sein (vgl. Ditton und Wohlkinger 2012: 47). Die biographisch angelegten Erzählungen zeigen, dass die bewusste Ausführung dieser elterlichen Rolle im Schulalltag, begleitet durch tägliche Gespräche mit den Kindern und konkrete Handlungsanleitungen der Eltern, die sich in erster Linie im „elterlichen Interesse“ offenbaren, für den Internalisierungsprozess sehr wichtig war:

„Es gab keine Frage, nicht eine einzige Frage, die ich nicht beantwortet bekam. Nicht eine einzige Frage. Bis ich nach einem gewissen Alter dann eben hab erfahren müssen, dass es auch Sachen gibt, die mein Vater eben nicht weiß. Weil man intensiviert sich dann nachher. Man fängt an, langsam die Welt wahrzunehmen, und stellt dann Fragen, die der Vater vielleicht nicht beantworten kann. Und dann merkt man, er ist auch ein Mensch, er weiß zwar sehr viel, aber nicht alles. Das heißt, er kann mich nicht vervollständigen. Das muss wiederum ich selber tun. Aber bis dahin hat er mal schon den Weg geebnet, dass man überhaupt geneigt ist, sich Wissen aneignen zu wollen. Und das kommt eben erst zustande, wenn man die Fragen präzise und wirklich mit Wichtigkeit beantwortet. Tut man das nicht, dann verspürt dieses Kind von klein auf gar kein Interesse mehr an Wissen, weil es vom Elternhaus sich selber gegenüber so kritisch ist und behauptet, nichts verstehen zu können, auch wenn man es ihm erklärt. Das Kind bekommt immer nur zu hören "Du würdest

das nicht verstehen [weil du ein Kind bist]“ („sen anlamazsin“).

Das ist der Fehler, den wir machen.“ (Ibrahim 29, Akademiker)

Einer der bedeutendsten Unterschiede der Aufsteiger im Vergleich zu den Stuserben zeigt sich genau im **elterlichen Engagement und in der Einsatzbereitschaft** gegenüber dem Kind. Dieses Interesse wird in einem Interview vor allem als **psychische Zuwendung** beschrieben, die den Jugendlichen entscheidend geprägt hat. Auch andere erfolgreiche Jugendliche beschreiben diese unterstützende Funktion sehr ähnlich:

„(...) sie waren halt immer psychisch da, das finde ich sehr, sehr wichtig, auch wenn sie jetzt vom Lernstoff her nicht helfen können, dass sie dir einfach beistehen, weil du kennst es ja, dieser Prüfungsstress und Matura genauso, dann musst du halt wissen, dass dich irgendwer unterstützt und versteht.“ (Emine 21, Studentin)

Das Kind erfährt von den Eltern die notwendige Aufmerksamkeit auch dadurch, dass schulischen Themen bei Familiengesprächen eine zentrale Bedeutung zugemessen wird (vgl. Hawighorst 2009: 55). Diesen Bewusstseinsbildungsprozess macht die Aussage eines Studenten **„Bei uns zu Hause hat es sonst kein anderes Thema gegeben. Unbedingt lernen und studieren!“** (Mustafa 26, Student) besonders deutlich. Auch wenn Eltern sich im Bildungssystem nicht auskennen, ist das Zeigen der Geste **„Ich bin für dich da“** ein entscheidender Ausdruck, um ihren Kindern die notwendige Motivation mitzugeben, auch schulische Barrieren erfolgreich zu umgehen:

„Dass sie allgemein immer dahinter waren und immer versucht haben, nach bestem Wissen und Gewissen uns zu unterstützen, immer wieder fast jeden Tag gefragt haben, wie war´s heute in der Schule, das macht auch einiges aus, hast du die Hausaufgaben gemacht, nicht, dass sie das korrigiert haben, aber allein die Frage "Hast du die Hausübungen gemacht?" hat schon gereicht.“ (Erkan 25, Akademiker)

Die Hürde des sozialen Aufstiegs ist für den Jugendlichen von Barrieren und schulischen Selektionskriterien begleitet, weswegen es umso mehr innere Motivation braucht, um mit Schwierigkeiten umzugehen. Das Gefühl, im Schulalltag allein zu sein und den Weg einer erfolgreichen Bildungskarriere ohne elterliche Unterstützung meistern zu müssen, wirkt auf den Jugendlichen belastend (vgl. Schuchart 2009: 492). Weil eine konkrete

Unterstützung fehlt, interpretieren Jugendliche die elterlichen Erwartungen als „zu hoch“ und nicht realisierbar (vgl. Hawighorst 2009: 55). Der Druck, den sie seitens ihrer Eltern spüren, ist groß, ihre emotionale Unterstützungsleistung hingegen sehr niedrig:

„Sie haben sich da nicht einmal eingemischt, in welche Schule ich gehen soll. Mein Klassenvorstand in der Hauptschule hat das vorgeschlagen, dass ich unbedingt ein TGM oder eine HTL machen sollte. Sie hat mich eigentlich dazu gebracht. Die Eltern haben keine Ahnung gehabt. Woher sollen sie das wissen? Sie kennen sich zwar aus, aber mit den Höheren Schulen eher nicht. Das erwarte ich von meinen Eltern eh nicht. Aber zu Hause unterstützen können sie mich auch nicht. (...) Aber das, was sie mir geben konnten, um diese Erwartungen zu erfüllen, war nicht viel. Sie können mir ja nicht in Mathe oder sonst wo helfen. Halt mach, mach, mach, aber ich kann dir nicht helfen.“ (Ayse 24, Schulabbrecherin)

Aufstieg wird in kollektivistischen Familien – wie es die türkische Familie auch ist – zu einem gemeinsamen Ziel der Eltern und der Kinder. Kinder und Jugendliche sind bis zur Aneignung einer gewissen **Fähigkeit zur Selbstplatzierung** besonders auf die elterliche Motivation und Aufmerksamkeit angewiesen (vgl. Beck-Gernsheim 2007: 128f.). Dieser Typus erweist sich bei erfolgreichen türkischen Jugendlichen als charakteristisch:

„Meine Motivation wurde am Anfang von meinen Eltern hergeleitet, aber dann im weiteren Verlauf habe ich mich selber motiviert. Ich wollte immer die Beste, die Tollste, immer die Klassenbeste sein, weil ich es den Leuten zeigen wollte, die Muslime, die Türken können es auch schaffen. Die Muslime, die Türken können Klassenbeste sein, Jahrgangsbeste sein, können die Matura abschließen und zur Uni gehen. Das war meine Motivation, um zu zeigen, ich will nicht in eine Schublade gesteckt werden. Ich bestimme selber, wer ich bin, und ich habe für mich die Entscheidung getroffen, die Beste zu sein.“ (Sude 30, Akademikerin)

Jedoch kann die Entwicklung einer Selbstplatzierung nur dann funktionieren, wenn elterliche Bildungserwartungen durch ihre Kinder erfolgreich internalisiert wurden. Eine

Selbstplatzierung von „isolierten“ Kindern und Jugendlichen – wenn die **Konkretisierung des Bildungsziels** durch die Eltern wegfällt - würde im Regelfall zu deren Scheitern bzw. Ausscheiden aus dem Bildungssystem führen. Wenn Signifikant Andere in der Familie fehlen und dies durch die Schule oder das soziale Umfeld nicht kompensiert werden kann, – in vielen Fällen wird es durch die Schule tatsächlich nicht kompensiert – ist ihr (vorzeitiger) Ausschluss aus dem Bildungssystem schon vorgezeichnet. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht vor allem, dass es zu einem frühzeitigen Abbruch des Internalisierungsprozesses gekommen ist. Aufgrund der Unvollständigkeit dieses sozialen Prozesses am Kind konnte auch nicht die Fähigkeit zur Selbstplatzierung ausgebildet werden:

„(...) dass eam im Grunde wurscht ist, was ich in der Schule mache oder so, es war ihm wirklich immer wuarscht, Elternabende is er nie hingangen, Mitteilungsheft hat er sowieso nie kontrolliert, er hat sich nicht einmal meine Schularbeiten angeschaut, die hab ich alle unterschrieben. (...) egal, ob Volksschule oder Hauptschule, die haben ihm immer g’sagt, weißt eh, helfen Sie ihm bei den Hausübungen, Mitteilungsheft kontrollieren und Terminliste, man hat immer am Anfang des Jahres so Terminliste g’kriegt, was man so macht, wann Ferien sind und so weiter, hat er sich nie angeschaut, weil er sich da nie auskannt hat, wann wo was is, solche Sachen (...) Weil ihn nie interessiert hat, was wir machen, weißt eh so, das hat ihn nie interessiert. (...) Na ja, wenn er zu Hause war, hab ich nicht viel mitgekriegt, ich war in mein Zimmer, er hat auf der Couch ferng’schaut, das war’s. Nur in der ersten Klasse Volksschule hat er g’sagt, komm her, schau ma sich deine Sachen an, aber dann, wo die Lehrerin gesagt hat, er ist der Klassenbeste, war ihm dann alles wurscht.“ (Murat 27, Lehrabschluss)

Fehlt in wichtigen **Entscheidungsfindungen** bzw. an **bildungslaufbestimmenden Schnittstellen** die elterliche Präsenz, kann diese Abwesenheit beim Kind auch eine traumatische Wirkung hinterlassen. Eine Schülerin schildert ihre Erfahrung folgendermaßen:

Eines werde ich zum Beispiel mein Leben lang nicht vergessen: Ich habe mich sowohl in die Hauptschule als auch in die Handelsschule selber einschreiben lassen. Weder meine Schwester, weder mein Vater, weder meine Mutter war bei mir. Niemand war bei mir. Andere Kinder gehen, die Hand ihrer Eltern haltend, zur Einschreibung. Ich bin alleine hingegangen. (...) Dieses Ereignis wird mich immer begleiten, dass mein Vater nicht mit mir gekommen ist. Ich werde mich immer daran erinnern. Das werde ich nie vergessen.“ (Kübra 18, Schülerin)

Weil der Bildungsaufstieg für den überwiegenden Teil türkischer Familien in Österreich ein neues Terrain der Erkundung darstellt, über dessen kulturelle Codierung sie nicht Bescheid wissen, ist eine stabile Haltung der Eltern in ihren Erwartungen gegenüber dem Kind umso wichtiger, d.h. die Explikation und die Konkretisierung des Bildungsziels. Deswegen sind die angesprochenen **stabilen Familienverhältnisse und die handlungsleitenden Vorgaben** durch die Eltern so notwendig. Diese vom Bildungssystem gestellte Bedingung, nämlich die Bedeutung der elterlichen Entscheidungsmacht und die Rolle der sozialen Herkunft in Bildungsbiographien, haben aufstiegsorientierte türkische Eltern richtig gedeutet. Ihre Erwartungen finden Ausdruck in Aussagen wie:

„(...) Du gehst aufs Gymnasium! Du gehst nicht in die Hauptschule! Dann gehst du auf die Uni! Also meine Mutter und mein Vater haben das schon vorgezeichnet, wie unser Weg verlaufen wird. Also Volksschule, Gymnasium, Uni. Was anderes geht nicht.“ (Sude 30, Akademikerin)

Im Kontrast zum gerade angeführten Zitat führt die folgende Aussage vor Augen, welche Folgen elterliche Handlungsinkompatibilität haben kann, nämlich Isolation und Rückzug des Jugendlichen:

„Wenn ich was brauche, frage ich meine Mutter und sie sagt weder ja noch nein und schickt mich zu meinem Vater und mein Vater schickt mich wieder zu meiner Mutter und sagt, frag deine Mutter. Und ich frage meistens direkt meinen Bruder. (...) Manchmal ärgere ich mich über meine Mutter, ohne Grund. Bin ich mal ausgezuckt, bin ich dann

auf jeden sauer. Ich frag dann meinen Bruder, darf ich das und jenes machen. Manchmal bin ich sauer auf alle und mache gar nichts. Ich geh rauf in mein Zimmer und lege mich hin und schlafe.“ (Meryem 16, Schulabbrecherin)

Gerade für türkische Töchter, aber auch für Söhne ist die **Rolle der Mutter** sehr wichtig. Um kurz auf Statistiken Bezug zu nehmen: Der Anteil weiblicher Jugendlicher, die nach Pflichtschulabschluss die Schule verlassen, wird in Wien auf 16,3 Prozent (männliche Jugendliche hingegen 15,3 Prozent) geschätzt. In Tirol trifft das sogar auf jedes fünfte türkische Mädchen (19,9 Prozent) zu. Die genannten Zahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2010/2011. Jedenfalls waren diese Jugendlichen im darauffolgenden Jahr (2011/12) in keiner weiteren Ausbildungsinstitution gemeldet (vgl. Statistik Austria 2014: 185). Auf Bundesländerebene ist die Situation in Tirol im Vergleich zu Wien sogar dramatischer. Die meisten Vererbungsmerkmale weisen nämlich weibliche und männliche türkische Jugendliche in Tirol auf. Auf die genauen Gründe kann jedoch hier nicht eingegangen werden. Diese müssten eigens untersucht werden.

Da besonders türkische Frauen von Bildungsarmut betroffen sind und ihre Bildungswünsche in der Türkei, aber auch hier in Österreich – betroffen davon ist die erste und auch die zweite Generation türkischer Frauen im mittleren Alter - durch „anatolisch“ geprägte Gesellschaftsbilder meist vom „entscheidungsbefugten“ Vater unterbunden wurden, hat sich dieser Einfluss ihrer Eltern bei vielen Müttern zu einer Art Bildungsbeflissenheit gewandelt. Sie haben ihr Bildungsziel in erster Linie auf ihre Töchter übertragen:

„Meine Mutter sagte immer zu mir, ich hatte nicht die Möglichkeit zu studieren, mein Vater sagte es mir zwar auch, aber meine Mutter noch mehr, ich hatte nicht die Möglichkeit zu studieren, damals hatte dein Großvater die Ansicht, dass man Mädchen nicht in die Schule schickt, deswegen konnte ich mich auch nicht weiterbilden, ich möchte, dass du studierst und Ärztin wirst. Sie hat das überall so verbreitet. Meine Tochter wird studieren und Ärztin werden, weil sie selber Ärztin werden wollte. Meine größte Unterstützung war meine Mutter.“ (Ayla 21, Studentin)

Dem Umstand zufolge, dass türkische Väter meist in schwierigen, körperlich belastenden Beschäftigungssparten arbeiten, werden besonders innerhäusliche Aufgaben, darunter auch die schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen, der überwiegend in Haushalt tätigen Mutter überantwortet. Neben der mütterlichen Aufmerksamkeit für schulische Belange wird in neueren wissenschaftlichen Arbeiten auf die Bedeutung des Bildungshintergrunds der türkischen Mütter hingewiesen (vgl. Tuppat und Becker 2014: 237f.). Den statuserbenden Jugendlichen fehlt aber diese mütterliche Unterstützung überwiegend. Die Bedeutung der mütterlichen Rolle für den Bildungserfolg von türkischen Kindern und Jugendlichen müsste aber noch einer detaillierten Analyse unterzogen werden. Jedenfalls wird ihre Bedeutung auch in unseren biographischen Falldarstellungen klar erkenntlich:

„Ansonsten hat sich sowohl meine Mutter als auch mein Vater nicht wirklich um meine Schulaufgaben gekümmert. Sie haben nie gesagt, setz dich hin, so und so musst du das machen, nie. Das hatte ich nicht.“
(Banu 22, Lehrabschluss)

Eine, nicht zu vernachlässigende Ressource stellen neben elterlicher Unterstützung vor allem die **Vorbilder in der Familie** dar. Das können die Eltern selbst sein oder Geschwister, die ebenfalls höhere Schulen besuchen (vgl. Perchinig 2012: 39). Dass ältere Geschwister schon den Werdegang eines erfolgreichen Bildungszieles vorzeichnen und erproben, kann in Bezug auf schulische Erfahrungen des Geschwisterteils (vgl. Schuchart 2009: 492) und auch bei Umgehungsversuchen von Aufstiegsbarrieren hilfreich sein:

„Ich hatte nie Nachhilfe, aber Bruder oder Schwester haben mich doch also, wenn ich mal Prüfung hatte oder Fragen hatte so, habe ich dann doch mich mit zum Beispiel bei Geometrie hat mir mein Bruder geholfen, bei Mathematik meine Schwester zum Beispiel. Ich hab da schon Unterstützung gehabt. Aber so in anderen Fächern hab ich dann auch selber gelernt oder auch mit Freunden. Also Eltern haben mir nicht helfen können. Mein Vater hat mir bei Baukonstruktionen helfen können so, wie ist ein Dach konstruiert zum Beispiel. Ich hab ihm auch manchmal so praxisrelevante Fragen gestellt, die er mir dann beantworten konnte.“ (Mustafa 26, Student)

Bei jungen Aufsteigern, die keine Vorbilder in der Familie haben, also wenn es insbesondere das erste Kind in der Geschwisterreihe ist oder andere Geschwister unterschiedliche Bildungswege vorweisen und die Erprobung des sozialen Aufstiegs als Pionierarbeit geleistet werden muss, müssen diese Jugendlichen auf ihre Selbstpositionierungsfähigkeit zurückgreifen, damit internalisierte Bildungsaspiration zur Geltung kommt:

*„Ich war in der Hauptschule sehr gut. Ich habe lauter Einser und Zweier gehabt. Und die Eltern haben immer gesagt, ich soll, ich soll, ich soll. Und ich war auch so ein Mensch, der zugehört hat. Ich wollte nur Matura fertigmachen, und das war's dann, mehr nicht. Da hab ich mir gedacht, das ist das Beste, was ich machen kann. Man hat auch keine Vorbilder. Das ist auch eine Sache. Rechts gibt's niemanden, links gibt's niemanden, man kann nicht sagen, der hat's geschafft, ich könnte es auch schaffen. Man sieht nur die Österreicher, die maturieren, und da denkt man sich, die sind eh anders, die sind eh privilegierter, ich könnte es eh nie schaffen. Ich war zum Beispiel in der Familie die Erste, die damals maturiert hat. Danach kamen andere.“
(Ebru 24, Studentin)*

Diese Vorbilder, seien es die Eltern oder die Geschwister, fehlen bei jungen Statuserben völlig. Weil diese wichtigen Instanzen nicht vorhanden sind, wirkt die ethnische Konzentration in ihren Wohnsiedlungen und auch in den von ihnen besuchten Schulen besonders stark auf sie ein (vgl. Diefenbach 2011: 459; Bacher 2010: 12). Die Bildungsbeteiligung bzw. die Bildungsziele der Jugendlichen können durch das segregierte Wohnviertel und den Schulstandort erheblich beeinträchtigt werden. Segregierte Wohnviertel haben für das Leben der jungen Erwachsenen zweierlei Konsequenzen: Die erste Konsequenz ist: Die Jugendlichen werden dazu gedrängt, Schulen im Wohnviertel zu besuchen. Zweitens wird durch die „stark strukturell determinierte“ Schulwahl eine „kurze“ Bildungsbeteiligung strukturell vorgezeichnet, die entweder im (frühzeitigen) Schulabbruch oder in der dualen Berufsausbildung mündet. So hat die Konsequenz benachteiligender Bildungsstrukturen die Benachteiligung auch am Arbeitsmarkt zur Folge:

*„Wir waren vierzehn Türken in der HTL, vierzehn Türken, alle aus Yozgat. Wie willst du da deutsch reden? Neben dir steht Mikail, wieso sollst du dich mit Thomas unterhalten? Neben dir steht Nuri und Osman, wieso sollst du zum Hans hingehen? Du machst es nicht.“
(Hakan 21, Schulabbrecher)*

„In unserer Klasse war nur ein Österreicher, sonst keiner. In der Schule vielleicht allgemein zehn, zwanzig.“ (Kenan 16, Lehrling)

„Das, was ich gesehen hab in dieser Zeit der Lehrtätigkeit, diese Kinder haben keine role models und diese Kinder haben keine Motivation. Weil die Motivation ist ein, ich seh das so, wenn man so das System hat und das Kind da drinnen, Motivation ist so ein trigger, ein Impuls von außen. Es muss ein Impuls von außen kommen. Wenn diesen Kindern der Impuls von außen, seien es die Eltern, die Gesellschaft, diese role models fehlen, dann bedarf es einer hohen Eigeninitiative, sich selber von innen zu motivieren, wenn das überhaupt nicht gegeben ist. Und das ist es. Fehlende role models, wie gesagt, wenn ich, als türkische Lehrerin in der Klasse stehe, wenn ich als Roma-Lehrer in der Klasse stehe, bin ich schon ein role model. Und das wirkt sich auf die Kinder aus. (Mathematiklehrerin)

Ein Punkt ist hierzu jedoch anzumerken: Die **segregierende Wirkung der ethnischen Konzentration** im Wohnviertel und auch am Schulstandort führt nicht immer zu einer negativen Entfaltung. Entgegen den vorliegenden Forschungsergebnissen, die den Einfluss der ethnischen Konzentration in Ortschaften und Schulen untersuchen und den Beleg liefern, dass eine ethnische Konzentration bestimmter Gruppen in Schulen (in unserem Fall die türkische Community) den Schulerfolg determinieren und negativ beeinflussen (vgl. Teltemann 2014: 262), wäre dies einzuschränken: Nur unter bestimmten Bedingungen wirkt die ethnische Konzentration im Wohnviertel und Schulstandort besonders negativ auf die Jugendlichen ein. Hier erweisen sich die familiären Sozialisationsbedingungen (vgl. Azizefendioglu 2000: 41) und in diesem Zusammenhang wieder die Rolle der Familie bei Bildungsentscheidungen als besonders wichtig. Bei den Aufsteigern lässt sich nämlich diese segregierende Wirkung nicht feststellen.

7. Ergebnisse der empirischen Analyse Teil II: Strukturierte Strukturen als Faktoren für Bildungs-(miss)-erfolg?

Im vorherigen Ergebnisabschnitt war die Konzentration der Ergebnisdarstellung für Bildungserfolg bzw. Bildungsmisserfolg auf familiäre Faktoren und Ressourcen beschränkt. Anhand der Ergebnisse konnte bisher die bedeutende Rolle des elterlichen Unterstützungspotenzials für den sozialen Aufstieg nachgewiesen werden. Dabei zeigte sich die familiäre Stabilität als wesentlicher Einflussfaktor für die Erfolge von jungen Aufsteigern türkischer Herkunft. Denn bei Jugendlichen, die den niedrigen Status ihrer Eltern erben, manifestierte sich die sozioökonomische Lage der Familie in Zusammenhang mit familiärer Instabilität wie Zerrissenheit und Trennung in ihren Bildungsbiographien als benachteiligender, den Schulerfolg determinierender Faktor. Arbeitslosigkeit, Krankheitsfälle und vor allem das Fehlen von Signifikant-Anderen verstärkten die prekäre sozioökonomische Lage dieser Jugendlichen beträchtlich, die dann in der Folge sich an ihrer geringen Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Schulen bzw. im frühzeitigen Schulabbruch zeigte. Durch diese Sozialisationsbedingungen, welchen türkische Jugendliche in erheblichem Maße ausgesetzt sind, kam es auch zu keiner Internalisierung elterlicher Bildungsaspirationen und in der Folge konnte auch die Fähigkeit zur Selbstplatzierung nicht ausgebildet werden, die sich bei Bildungsaufsteigern zu einem charakteristischen Merkmal formte. Das Resultat bei den jungen Stuserben ist dann „keine Aufstiegsorientierung“ und eine gegenläufige Internalisierung, d.h. die Übernahme eines Möglichkeitsraumes, der ihnen entlang der gesellschaftlichen Hierarchie heraus zugesprochen wird: die Verdrängung in den Niedriglohnsektor, also eine Positionsvererbung ihrer Gastarbeitervorfahren (vgl. Terkessidis 2004: 133).

Unter Mitberücksichtigung bisheriger Erkenntnisse über die familiären Strukturen erfolgt nun die thematische Eingliederung schulischer Faktoren in die weitere Analyse. Der Hauptanalysefaden in diesem Abschnitt umspannt die Beantwortung folgender Fragen:

- *Unter welchen Bedingungen kann der soziale Aufstieg verwirklicht werden, wann erfolgt eine Statusreproduktion im Kontext von schulischen Faktoren?*
- *Welche Mechanismen der Eingliederung werden von schulischen Akteuren eingesetzt, damit soziale Mobilität gelingt?*

- *Welche Mechanismen der Exklusion sind am Werk, um die weitere Bildungsbeteiligung türkischer Arbeiterkinder an höherbildenden Schulen zu unterbinden?*
- *Welche Rolle spielt in diesen Prozessen der Ein- und Ausgliederung in das Bildungssystem die Familie?*

7.1 Über den Habitus des Bildungssystems

Wie im folgenden dargestellt wird, ist unter Einbezug des schulischen Kontextes die elterliche Unterstützungsrolle ein entscheidender Faktor, um der schulischen Selektionspraxis entgegen zu wirken. Neben der institutionellen Ausgrenzung liegt auch eine ethnisch-kulturelle Diskriminierung vor, die von den Interviewpersonen – sowohl von Schülern als auch von Experten (Lehrern) - öfters zur Sprache gebracht wurde. Die Rolle des Elternhauses wird daher für die Realisierung des sozialen Aufstiegs umso bedeutender.

Selektionsmechanismen kommen, wie noch gezeigt werden wird, in unterschiedlicher Art und Weise zur Geltung. Da die Schule nicht als ein in sich geschlossenes System gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen bzw. Entwicklungen verstanden werden kann, ist auch ihre Selektionspraxis eine dynamische, sich verändernde Praxis, die sich je nach Bedingung entfaltet (vgl. Liebau 2008: 358).

Bei der Konstruktion „des Anderen“ – als einer Vorgehensweise zur Herstellung gesellschaftlicher Ungleichheit – spielen alltägliche Handlungen schulischer Akteure im Bildungssystem eine wesentliche Rolle. Doch kam es bisher zur systematischen Ausklammerung der Rolle schulischer Akteure, wenn es darum ging zu untersuchen, wie soziale Ungleichheit im schulischen Alltag hergestellt und reproduziert wird (vgl. Lehmkuhl et al. 2013: 215ff.). Es gibt nur wenige Untersuchungen zum Verhalten des Lehrpersonals und zur Frage nach welchen Kriterien sie ihre Weiterbildungsempfehlungen aussprechen.

Die entscheidendste Selektionslinie im Aussortierungsprozess der Schule erfolgt auf der sprachlichen Ebene, die der kulturellen Basis der Mittelschicht zuzuordnen ist. In diesem Zusammenhang spricht man auch mit Bourdieu von der Schule als einem Ort der Mittelschichtskultur. Nach dieser Logik sind Nichtkenner dieser Sprache in ihren

Bildungschancen beeinträchtigt (vgl. Geißler 1987: 96). Das heißt, in erster Instanz wird Sprache in der Schule zum wichtigsten Unterscheidungskriterium sozialer Schichten, wobei dieses Kriterium zur Grenzziehung zwischen „Etablierten“ und „Außenseitern“ herangezogen wird. Durch sprachliche Codes – nämlich die Verwendung eines „elaborierten Sprachcodes“, der sich in seinen spezialisierten Kontexten und in seiner Abstraktheit deutlich zeigt, wird Hegemonie in die konkrete Praxis übersetzt; ist die Sprache der Arbeiter ist im Unterschied dazu durch alltägliche und nicht-spezialisierte Kontexte geprägt (vgl. Sertl 2014: 74ff.).

Rückblickend auf ihre Erfahrungen berichten besonders türkische Schüler über Situationen, in denen sie das Gefühl der „Kulturfremdheit“ spürten und an ihren Sprachkenntnissen zweifelten. Denn *„im Rahmen der kulturellen Hegemonie wird insbesondere die höhere Schule als „deutsche Schule“ definiert.“* (Terkessidis 2004: 161) Nach dieser Tatsache nehmen türkische Schüler in Gymnasien lediglich eine Sonderrolle ein. Diese „gesonderte“ Positionszuschreibung des Schülers kommt insbesondere in den sichtbaren und unsichtbaren Formen der Differenzherstellung durch die Lehrkräfte zum Ausdruck (vgl. Sertl 2014: 76). Dies äußert sich z.B. im nicht dazugehören können:

„Man geht in die Klasse rein und ist die einzige, die schwarze Haare hat. Vom Aussehen her ist man halt anders. Und dann ist man mit der Aussprache ganz anders. Also man spricht viel schlechter Deutsch als die anderen. Dann verstehst du nur die Hälfte, was die Lehrerin sagt, weil sie redet auch akademisch und die Fachwörter verstehst du einfach nicht. Und die hatten einfach die Gruppierungen, also, drei, vier Leute da, drei, vier Leute dort und so weiter. Es gab gute Menschen, die mir gesagt haben, Ebru, komm zu uns, magst du nicht zu uns kommen, aber es waren sehr wenige aus der Klasse, mit denen hab ich mich eh dann reingezogen, aber für denen war das auch, glaub ich, neu, dass irgend jemand gekommen ist in die Klasse, die anders war. Es war halt beidseitig. Ich hab mich zurückgezogen, weil ich halt mich vielleicht geschämt habe, irgendwelche Fehler zu machen, das ist das Schlimmste. Ich konnte nicht einmal aufzeigen, obwohl ich die Antwort wusste, weil ich mir gedacht habe, ich werd's nicht richtig formulieren. Du kennst dich aus, weißt, was das ist, du kannst aber nicht aufzeigen, weil du nicht weißt, was passiert, wenn's falsch ist.“ (Ebru 24,

Studentin)

Im theoretischen Teil wurde bereits darauf hingewiesen, dass für das reibungslose Fortkommen im Bildungssystem die soziale Herkunft des Kindes entscheidend ist. Ein Akademikerkind, dem das institutionalisierte kulturelle Kapital vom Elternhaus mitgegeben wird und das dieses erfolgreich akkumuliert hat, wird von der Institution Schule als solches erkannt und seine Weiterbildung wird begünstigt. Denn es ist ein Mitglied dieser spezifischen Kultur, es gehört zu den Etablierten:

„Es geht auch darum, dass Arbeiterkinder Arbeiterkinder bleiben sollen. Es ist ein Klassenkampf. Und zusätzlich hat man auch noch Sündenböcke, womit man legitimieren kann, warum die österreichische Schule und Schulpolitik nicht effizient genug ist. Dann sagt man, ja, wir machen eh alles super, aber die können halt nicht lesen und schreiben, diese anatolischen Ziegenhirten. Ja, das sind auch Ausdrücke, die Lehrerinnen in den Schulen verwenden.“ (Pädagogin und Jugendcoach)

Eine Schule, die nach sozialer Herkunft sortiert und Chancen verteilt, wird in der Bildungsforschung in erster Linie als Ursache für die intergenerationelle Reproduktion von sozialer und ethnischer Ungleichheit gesehen. Die wachsenden sozialen Disparitäten zwischen den Gruppen sind für viele Autoren in der selektiven Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstruktur in Bildungsinstitutionen zu suchen (vgl. Maaz et al. 2010: 39). Ein Beispiel aus einem Interviewausschnitt mit einer Mathematiklehrerin untermauert diese selektive Herangehensweise der Schule:

„Und die Lehrer natürlich, die nie mit solchen Menschen aufgewachsen sind, die meisten, kommen dann in solche Brennpunktschulen und sind dann überfordert. Und dann kommen sie mit irgendwelchen Vorurteilen daher und dann sehen sie zum Beispiel, bei mir an der Schule gab’s auch schon den Ausdruck "Yozgatkinder". Die haben wirklich gesagt, ja, das sind diese typischen Yozgatkinder; die Lehrer, ja, weil sie immer diese Menschen gesehen haben, eben aus Yozgat und witzigerweise gibt es sehr viele aus Yozgat und das waren für sie die Türken, die Muslime, was anderes gibt’s nicht. Das wurde mir auch gesagt, es gibt keine

Türken, die erfolgreich sind, oder Muslime. Ich hab gesagt, ja, ich. Ja, du bist eine Ausnahme.“ (Mathematiklehrerin)

Betrachtet man die demografische Entwicklung allein in Wien, so hat jedes zweite Kind in der Volksschule eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Statistik Austria 2014: 157). Die Schulstatistik macht diesen Verdrängungsprozess besonders deutlich: Denn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders in Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert. Bezogen auf das Schuljahr 2012/13 haben 70,7 Prozent der Hauptschüler und 56,7 Prozent der Sonderschüler in Wien eine nicht-deutsche Umgangssprache (ebd.). Genauso waren rund 30 Prozent der türkischsprachigen Schüler im Alter von 15 Jahren noch in der Hauptschule, was ein Indiz für Schullaufbahnverzögerung sowie Klassenwiederholung ist (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 248).

Von dieser ethnischen Segregation sind vor allem türkischsprachige und ex-jugoslawische Kinder betroffen. Allein anhand demografischer Zahlen kann man den Schluss ziehen, dass hier eine ethnische Separation vorliegt, indem die Empfehlungspraktiken der schulischen Akteure zunehmend nach askriptiven Merkmalen erfolgen. In der Folge kommt es zur ethnischen Konzentration bestimmter ethnischer Gruppen an Schultypen, wie es die Hauptschule ist. Wiener Hauptschulen nämlich werden zunehmend zu „Ausländerschulen“ umorganisiert:

„(...) bei mir an der Schule war es so, siebzehn türkische Kinder in einer Klasse. Das kann's nicht sein. Wo ist hier die Mischung? Es gibt keine Mischung. Das ist mal das eine; aufgrund von Kostenproblemen, wenn man alle Kinder in die gleiche Klasse stopft und nicht auf diese Verteilung schaut. Man schaut nicht auf die soziologischen, demographischen Verhältnisse, man schaut darauf gar nicht. Was passiert dann? Ghettoisierung in der Klasse. Alle Türken halten zusammen. Alle Serben halten zusammen. (Mathematiklehrerin)

Bei dieser Entscheidungspraxis werden dem Lehrer und seinen Vorurteilen, die sich in seinem Verhalten gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen auffällig zeigen, ein entsprechend großzügiger Handlungsspielraum eingeräumt (vgl. Becker 2011: 127f.). Dieser Handlungsspielraum der Lehrkräfte wird in zwei Interviewsituationen folgendermaßen geschildert:

„Zum Beispiel ein Fall ist interessant, wo die Eltern immer interessiert waren und gefragt haben, ja wie ist unser Kind und so, und die Lehrerin, ja super, ihr Kind ist ganz toll super gut, arbeitet gut mit und dann hat es am Schulschluss einen Dreier in Deutsch bekommen und die Eltern waren fassungslos, wie gibt's das, sie haben doch immer gesagt, ja super sehr gut, sagt sie, eine Drei ist doch sehr gut für ein Migrantenkind.“ (Pädagogin und Jugendcoach)

Was ich als Religionslehrer an den Schulen beobachte, ist zweierlei. Dass eben Lehrer vorhanden sind, die überhaupt nicht voreingenommen sind, und Lehrer, die das wirklich nicht mehr verheimlichen. Die so weit gegangen sind, dass sie das nicht mehr verheimlichen, weil sie eben von niemandem aufgehalten werden. Niemand hat irgendwelche Einwände, niemand widerspricht dem, was dieser Lehrer oder die Lehrerin tut. (...) Das heißt, wenn wir jetzt wieder zum Anfang kommen, finde ich das System nicht lückenhaft, was ich lückenhaft finde, sind die Lehrer selber, die eine Lücke dem System unterjubeln und da fehlt dann wiederum dieser Kontrollmechanismus, dass sich diese Lehrer einfach zu viel erlauben, weil niemand halt sagt.“ (Religionslehrer)

Hartmut Ditton warnt davor, dass es mit der Selektion nicht zu systematischen Benachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen kommen darf (vgl. Ditton 2010: 55). Dadurch, dass der Vollzug schulischer Selektion sehr komplex ist, stehen den Lehrkräften auch eine Vielzahl von Variationen und Anwendungsoptionen zur Verfügung (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 266), um ihre Praxis des Ausschlusses zu legitimieren. Ginge es bei der Verteilung von Bildungszertifikaten um meritokratische Leistungsprinzipien, wie sie in modernen Gesellschaften propagiert werden, müsste ein fairer Leistungswettbewerb zwischen allen Beteiligten stattfinden. Jedoch fällt diese Ideologie „gerechter Bildungschancen“ in der Praxis anders aus, als in der Theorie diskutiert wird. In der praktischen Ausführung werden soziale Ungleichheiten im Bildungssystem durch die Annahme, dass alle Schüler die gleichen Startbedingungen und gleiche Chancen auf Erfolg hätten, verstärkt (vgl. Becker und Hadjar 2011: 51f.). Somit stellt sich die meritokratische Formel lediglich als eine „Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung

und *Legitimation sozialer Ungleichheiten*“ dar (Becker und Hadjar 2011: 58), um Erfolg und Erfolglosigkeit den Fähigkeiten des Einzelnen zuzuschreiben. Die Schuld für Fehlleistung trägt somit das Individuum selbst:

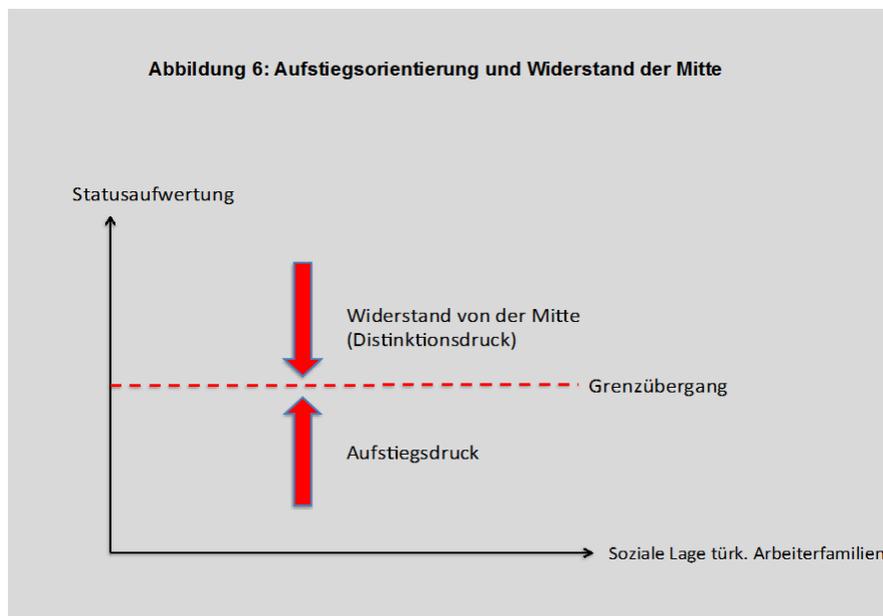
„Aber was tut man, um diese Kinder vor der Exklusion zu bewahren? Denn sie schließen sich für mich, so sehe ich das als Beobachter, als Lehrer an den Schulen, selbst aus. Das heißt, man bereitet ihnen den Weg, und wenn sie sich dann selbst ausschließen, sagt man, du bist selber gegangen. Wir wollten doch, dass du bleibst. Wir waren doch lieb zu dir, Ahmet oder Bekir. Aber jetzt willst du gehen und du spielst nicht mehr mit. Und Bekir ist schuld. Bekir hat jetzt Schuldgefühle und denkt sich, für diese Gesellschaft mach ich nichts mehr.“
(Religionslehrer)

Auch durch den Umstand, dass die Inklusion in das „soziale System Schule“ nach **Kriterien der Mittelschichtsangehörigen** erfolgt, zu denen auch die Lehrkräfte gehören, gestaltet sich der soziale Aufstieg von türkischen Jugendlichen als Angehörigen der Arbeiterkultur und einer fremden Kultur (türkisch und islamisch) nicht barrierefrei (vgl. Diefenbach 2011: 456). Eine Schule mit monokulturellem und mittelständischem Hintergrund ist daran interessiert, weiterhin diesen monokulturellen Habitus aufrechtzuerhalten, ohne dabei gesellschaftliche Veränderungen in den Blick zu nehmen (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 267). Deswegen wird durch Angehörige der Mittelschicht stets der Versuch unternommen, „kapitalfremden Außenstehenden“ das Privileg eines Bildungszertifikates zu verweigern. Denn das würde bedeuten, um die ohnehin knappen reservierten Bildungsabschlüsse mit „fremden Außenseitern“ zu konkurrieren (vgl. Mau und Verwiebe 2009: 161). Der soziale Aufstieg des einen würde in der Folge den sozialen Abstieg des anderen bedeuten, solange nicht andere Disktinktionsmechanismen entwickelt werden, um diesen Abstand zwischen Unten und Mitte wieder herzustellen:

„Ja, also so deutlich machen sie es nicht vielleicht, aber sie spüren das. Das hängt natürlich vom Lehrer und Lehrerin ab. In der Abendschule kann ich mir so etwas eher wenig vorstellen, aber wenn sie von den Tagesschulen kommen, kommen dann die Schüler mit einigen solchen Problemen, nicht nur religiöse Besonderheiten, sondern einfach eben, dass sie das nicht schaffen können, weil Deutsch nicht ihre

Muttersprache sei, und dass sie lieber einen einfacheren Weg gehen sollen und so weiter. (...) Vielleicht meinen sie, dass die Kinder es nach ihrer Meinung nicht schaffen können und dass sie sich nicht umsonst bemühen und so weiter. Aber auf der anderen Seite möchten viele wahrscheinlich nicht, dass diese Kinder später in höhere Positionen kommen.“ (Türkischlehrerin)

Je höher (Gast)Arbeiterkinder die soziale Leiter des Aufstiegs hinaufklettern wollen, desto mehr sind sie mit dem sozialen Widerstand der „Mitte“ konfrontiert, weil sie den ihnen zugesprochenen Raum, nämlich den weiteren Verbleib im unteren Arbeitermilieu verlassen möchten. Abbildung 6 veranschaulicht den Druck der Mitte bildlich:



Hamburger spricht in diesem Zusammenhang davon, dass das Bildungsinteresse der Gastarbeiterkinder - besonders der zweiten Generation, weil sie sich mit dem Status ihrer Eltern nicht identifizieren konnten – zum Schutz der einheimischen Bevölkerung abgeschwächt wurde, indem ihnen eine „Identitätsdiffusion“ zugeschrieben wurde, die die Angehörigen der zweiten Generation „verwirrte“. So wie heute die Assoziationen von wissenschaftlichen Beiträgen, dass die zu Hause gesprochene Sprache die Bildungswege von ausländischen Kindern und Jugendlichen negativ beeinflusse, der gleichen Logik folgen, d.h. die aufstiegsorientierten (Gast)Arbeiterkinder vom Bildungsaufstieg zurückhalten (vgl. Hamburger 2011: 92).

In diesem Zusammenhang ist auch die interessante Bildungsstruktur der Migranten erwähnenswert: Sie sind entweder in den höchsten oder in den niedrigsten Bildungsschichten überproportional vertreten, während die inländische Bevölkerung in der Mitte angesiedelt ist (vgl. ÖIF 2014b: 48).

Als direkte „vollzugsbemächtigte“ Akteure in der Schule nehmen die Lehrkräfte mit ihrem positiven und negativen Einfluss im Prozess der strukturellen Inklusion bzw. Exklusion türkischer Arbeiterkinder eine zentrale Stellung ein, wie dies in den Interviews sehr häufig auch zur Sprache kam. In diesem Sinne ist die Praxis der Subjekte auch immer als eine gesellschaftliche Praxis zu verstehen, weil gesellschaftliche Praxis nur von Subjekten hervorgebracht werden kann (vgl. Liebau 2008: 357).

7.2 Über die Praxis schulischer Exklusionsmechanismen

Unter diesem Punkt sollen anhand der vorliegenden Berichte die Praktiken der schulischen Selektion analysiert werden. Diese sind vielfältig und dynamisch und folgen gesellschaftspolitischen Veränderungen, d.h. Prozesse in der Schule, ihre Entscheidungsgrundlagen bzw. Entscheidungsbegründungen und diesbezüglich auch die spezifische Anwendung ihrer Selektionsmechanismen unterliegen dem medialen, (bildungs)politischen und wissenschaftlichen Diskurs und müssen aus dieser Perspektive verstanden werden. Beispielsweise wird eine politische Diskussion über die vermeintliche „Integrationsunwilligkeit der Türken“ in Österreich ihren Eingang in der Organisation Schule finden und in den Manifestationen ihrer Akteure. Der „problemzentrierte und kulturalistische“ Blick des Lehrpersonals auf die türkischen Schüler wird sich zur Zuschreibung eines gruppenspezifischen Merkmals verdichten und Vorurteile dieser ethnischen Gruppe gegenüber verstärken (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 285), die sich in schulischen Exklusionsprozessen zeigen werden. In vielerlei Hinsicht kann man schulische Selektionsmechanismen als Prozesse der Exklusion beschreiben, weil sie insbesondere auf Schüler mit Migrationshintergrund einen exkludierenden Charakter haben. Nach einer kurzen Identifikation der Exklusionsmechanismen erfolgt der analytische Bezug auf die Interviews, die diese Mechanismen belegen werden.

Um welche Mechanismen des Ausschlusses handelt es sich hauptsächlich?

- **Selektion beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I**, deren Legitimation hauptsächlich in der sozialen Herkunft des Kindes liegt. Es werden aber andere Faktoren wie kultureller Hintergrund (z.B. die Annahme, dass türkische Eltern kein Interesse an einer Weiterbildung ihrer Kinder hätten, fehlende Bildungsaspiration, fehlende Deutschkenntnisse der Eltern u.a.), fehlende Akkulturation an die Aufnahmegesellschaft, unzureichende Sprachkenntnisse von schulischen Entscheidungsträgern für eine Gymnasialempfehlung herangezogen werden können. In der Folge kommt es mit zunehmender Empfehlungspraxis für eine Hauptschule/Mittelschule zu ethnischen Konzentrationen bestimmter Gruppen, den sogenannten „Ausländerschulen“ bzw. „Brennpunktschulen“.
- **Zurückstufung auf die Vorschule** aufgrund fehlender Deutschkenntnisse, da die Beherrschung der Unterrichtssprache als schulisches Kriterium von der Schule erwartet wird. Diese Voraussetzung wurde früher nicht erwartet. Somit ist dies als ein Hinweis auf eine veränderte Aufnahmepraxis der Organisation Schule zu verstehen. Dieser verzögerte Schulstart kann sich negativ auf die weitere Schullaufbahn des Kindes auswirken (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 269ff.).
- **Klassenwiederholungen**, haben demotivierenden Charakter. Bei Klassenwiederholungsentscheidungen, die ausländische Schüler als nicht gerechtfertigt erleben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es zu einem Schulabbruch kommt. Dieser Mechanismus struktureller Selektion kommt besonders in weiterführenden Schulen zur Anwendung.
- **Abschiebung in die Sonderschule** erfolgt bei ausländischen Kindern vor allem durch Erklärungen von Entscheidungsträgern, die sich auf Merkmale wie Lernschwierigkeiten und Motivationsstörungen des Kindes beziehen – mit dem Hinweis auf die besonderen Belastungen, die mit der Migration verbunden seien - um auch das weitere Bestehen von Sonderschulen als Schultyp zu legitimieren. Auch kulturalistische Erklärungen können als Grund für die Zuweisungspraxis herangezogen werden. Immer mehr Kinder mit nicht-deutscher Sprache werden in

Sonderschulen abgeschoben, sodass von einer Ethnisierung der Sonderschulen gesprochen werden kann. Vor allem wird derjenige, der sich nicht wehren kann, ein Kandidat für eine Überweisung. Deswegen sind türkische Kinder, deren Eltern nicht die entsprechende Kenntnis des österreichischen Bildungssystems haben, besonders von dieser Entscheidung der Schule betroffen.

- *Distinktion durch die deutsche Sprache* hat ihren Ursprung schon in der Volksschule, wo die meisten nicht-deutschsprachigen Kinder deswegen auf die Vorschulstufe zurückgestuft werden. In ihrer weiteren Schullaufbahn werden die „fehlenden Deutschkenntnisse“ durch das Lehrpersonal immer wieder unterstrichen. Somit wird (ethnische) Differenz zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Kindern in Erinnerung gerufen. Die Empfehlung von bestimmten Schultypen (Hauptschule, Lehre u.a.), Schullaufbahnverzögerungen und Klassenwiederholungen haben den Sinn einer ethnischen Ordnung. Im Regelfall erfolgt die Bestimmung der bildungsbiographischen Schullaufbahn mittels einer „differenzierten“ Leistungsbeurteilung der nicht-deutschsprachigen Kinder im Fach Deutsch, wobei die Beurteilungsbasis der Lehrkräfte meist nicht nachvollziehbar bzw. kontrollierbar ist. Den ausländischen Schülern wird aus der defizitären Perspektive das Gefühl vermittelt, dass nur deutschsprachige Kinder die deutsche Sprache perfekt beherrschen können. Diese Perspektive wird von den Kindern übernommen, sodass sie auch selbst ihre Deutschkenntnisse als defizitär erleben, weil dieses Bewusstsein in den Interaktionen in der Schule tagtäglich hergestellt und essentialisiert wird. So kann man den Schluss ziehen, dass die deutsche Sprache sich als am häufigsten zur Anwendung kommender Mechanismus des Ausschlusses zeigt. Er ist überall einsetzbar und hat etwas Besonderes an sich: Als unsichtbares und als solches nicht direkt erkennbares Merkmal der Selektionspraxis ist Sprache die erste Instanz für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Die perfekte Beherrschung der deutschen Sprache ist die Bedingung und das Maß zugleich, mit dem die Aussicht auf Erfolg gemessen wird (ebd. 269-274).

Dass türkische Arbeiterkinder überproportional in den Hauptschulen vertreten sind, wurde bereits an mehreren Stellen angesprochen. In diesem Zusammenhang kann man von einer *herkunftsspezifischen Leistungsbeurteilung* der Lehrerschaft sprechen, die Aspekte der

sozialen Herkunft zur Leistungsbeurteilung heranzieht und Bildungsungleichheit reproduziert (vgl. Liebau 2008: 367). Gleichzeitig ist bekannt, dass Lehrkräfte trotz „gymnasiumtauglicher“ Noten türkischen Kindern das Gymnasium nicht empfehlen (vgl. Ditton und Wohlkinger 2012: 44), sondern einen Hauptschulbesuch nahelegen:

„Und zwar habe ich sehr gute Noten gehabt in der Volksschule, ich habe glaub ich nur zwei Zweier gehabt und sonst nur Einser. Und meine Eltern haben sich wirklich sehr gefreut, sie haben gesagt, ok, er hat sehr gute Noten, wir können ihn ins Gymnasium schicken. Er soll mal dort versuchen zumindest, und wenn er es nicht kann, dann schauen wir, dass er in die Hauptschule kommt, aber versuchen wollte ich auch selber und meine Eltern wollten auch, dass ich das probiere. Meine Lehrerin hat zu meinen Eltern gesagt, nein, er soll gleich in die Hauptschule gehen, es ist besser für ihn. Eigentlich hat sie für mich die Entscheidung getroffen. Und wie gesagt, meine Eltern sind jetzt keine Professoren oder sind sehr gebildet, deswegen haben sie an meine Lehrerin geglaubt und haben mich in die Hauptschule geschickt. (...) Ich verstehe das bis heute nicht, weil das ist ja ihre Entscheidung. Wenn sie wollte, hätte sie mir auch eine schlechtere Note geben können, wo ich jetzt nicht ins Gymnasium gehen kann. Wieso gibt sie mir dann eine gute Note und sagt, dass ich das Gymnasium nicht schaffen könnte. Das versteh ich bis heute nicht.“ (Altan 23, Schulabbrecher)

In diese Praxis können leistungsfremde Kriterien einfließen, sodass die Nachvollziehbarkeit dieser Empfehlung für den Schüler und seine Familie nicht gegeben ist. Die Argumentationslinien der Lehrkräfte fallen sehr unterschiedlich aus, sodass es Migrantenfamilien schwer fällt, ein habitualisiertes, nachvollziehbares Reglement darin zu erkennen. Aufgrund der Unkenntnis des Bildungssystems überlässt die Familie in solchen Fällen oft auch dem Kind die Entscheidung. Und in den meisten Fällen entscheidet es sich für den niedrigen Schultyp:

„Und na ja, da haben´s meinem Vater erklärt, weißt eh Hauptschule und Gymnasium ja, und ja er fragt halt gleich, was ist besser, Hauptschule oder Gymnasium, und die Lehrerin hat eben g´sagt, Gymnasium ist zwar besser, aber für Murat ist besser, wenn er in die

Hauptschule geht, es ist nicht so schwer und er ist dann nicht überfordert, so auf die Art. So haben's halt geredet. Aber der Wunsch von meinem Vater war, dass ich ins Gymnasium komme. Mir hat er immer versucht einzureden, na meld ma dich ins Gymnasium an. Bei den Lehrern hat er dann nimmer mitdiskutiert, entweder hat er aufgegeben oder er hat nicht gewusst, was er sagen soll, mir hat er immer gesagt, na ja, Gymnasium, Gymnasium.“ (Murat 27, Lehrabschluss)

An dieser Stelle wird die Frage dringlich, ob die Schule ihre Bildungszertifikate nicht anhand von transparenten Leistungskriterien verteilen sollte. Nach neuen Erkenntnissen gibt es bei der Notenvergabe signifikante Unterschiede zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schülern. Forscher erklären dies damit, dass vor allem bei der Vergabe der Deutschnote die Beurteilung nach sozialer Herkunft erfolgt (vgl. Becker und Beck 2012: 149-155). In diesem Sinne kann mit Bourdieu und Passeron von einer „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) gesprochen und das Bildungssystem als eine Institution verortet werden, die nicht herkunftsneutral agiert:

„Ich mach meine Hausaufgaben, sie fangt an, das hast du dir von irgendwo abgeschaut, weil Hausübung war, aus Stichwörtern einen Zeitungsartikel schreiben, weißt eh, ich hab's g'macht, ich les so vor, sie schaut so ur verwundert so, Murat, von wo hast du das, na ich hab's g'schrieben, na das hast du von einer Zeitung abgeschrieben, ich so na das ist von mir, glauben Sie wirklich, ich bin so deppat und kann das ned schreiben oder was, Sie so, ned frech werden, sie hat mir eine Vier g'geben. Immer solche Sachen ja. (...) Diese Deutschlehrerin hat sich dann mit meinem Klassenvorstand zusammengesetzt und die haben mich beide g'rufen zu einem Gespräch, bin ich hin'gangen zum Gespräch und die zwei wollten mir einreden, dass ich angeblich nicht motiviert wäre, nichts mitarbeite und dass ich mehr Gas geben müsste, weil ich ansonsten sitzenbleibe, dann hab ich g'fragt, in welchem Fach werd ich sitzenbleiben, und sie hat g'sagt, na Deutsch, und ich so, sehen Sie, das ist ja das Problem, Sie haben was gegen mich, Sie wollen mir schlechte Noten geben, urlang herumdiskutiert, sie hat's natürlich nicht zugegeben und ich hab g'sagt, na hören'S zu, wenn Sie so

weitermachen wie bisher, werde ich zum Stadtschulrat gehen und ich werd mich beschweren und ich kann alles beweisen, weil ich alles kopiert hab, alle Hausaufgaben, alle Schularbeiten von mir, die Sie benotet haben, ich hab alles kopiert und ich weiß, dass Sie aus Fleiß mir eine schlechtere Note geben. (...) Ja dann war ich beim Stadtschulrat, hab mich beschwert, die haben auch g´ sagt, nutz lieber die Aufstiegsklausel und lass es nicht drauf ankommen, das haben die mir so empfohlen. Ich war halt deppat, ich hab g´ sagt, ja, ok, passt, ich nehm die Aufstiegsklausel, hab ich die Aufstiegsklausel g´ nommen, weißt eh, aber du bist danach einfach nicht mehr motiviert.“ (Murat 27, Lehrabschluss)

Pierre Bourdieu hält fest, dass mit dem Anstieg der sozialen Herkunft die Bildungsentscheidung - beispielsweise an der Schnittstelle Volksschule und Sekundarstufe I – von den Eltern gefällt wird, während gleichzeitig, die Bedeutung des Lehrkörpers abnimmt (vgl. Bourdieu 2007: 26). Ein Beispiel aus einem Interview mit einem türkischen Akademikerkind (beide Elternteile gehören dem akademischen Milieu an) soll das veranschaulichen. Es wird zwar die Meinung des Lehrkörpers eingeholt, sie hat aber für den Entscheidungsprozess keine Relevanz:

„(...) ich war der Klassenbeste in der Volksschule, ich hatte sogar bessere Deutschschularbeiten als die Österreicher. Ich kann mich erinnern, dass die Deutschlehrerin meine Schularbeiten den österreichischen Eltern gegeben hat, so nach dem Motto, so schreibt man einen Aufsatz. Also irgendwie so gesehen, die Lehrerin war auf jeden Fall sehr überzeugt davon, sie hat meinen Eltern gesagt, ja auf jeden Fall ins Gymnasium und so weiter, er kann das und was auch immer. Meine Mutter hat, ich glaub in der zweiten Klasse, schon irgendwie einen Platz angesucht quasi im Gymnasium und frühzeitig schon angemeldet. Dann war der Weg sozusagen geebnet. Also das war von mir aus natürlich keine bewusste Entscheidung. (...) das war immer so, es gibt das Gymnasium und alles andere ist schlecht.“ (Burak 28, Akademiker)

(Migrantische) Arbeiterfamilien überlassen diese Entscheidungsbefugnis hauptsächlich dem Lehrer und enteignen sich damit selbst, allerdings auch mit der Annahme, dass sie nicht ausreichend über Ressourcen verfügen, um ihre Kinder in ihren Bildungsverläufen zu unterstützen. Sie tun dies aber nicht nur vor diesem Hintergrund. Ein entscheidender Faktor ist auch der Vergleich mit dem Bildungssystem ihrer Herkunftsländer. Dies tun sie vor allem mit dem Wissen, dass in ihren Herkunftsländern, wo auf eine individuelle Betreuung und Beratung der Kinder Wert gelegt wird, die Empfehlung für die Weiterbildung deshalb auch der Lehrer am besten gebe (vgl. Hawighorst 2009: 59f.). Über diese Vorgangsweise und Regelung des österreichischen Bildungssystems werden türkische Familien bzw. Familien mit Migrationshintergrund nicht aufgeklärt, weil das eine verschleierte Form von Machterhaltung darstellt und hierbei das Zurückhalten von „Wissen“ entscheidend ist:

„Man bekommt die Diskriminierungen, die Benachteiligungen gegenüber bestimmten Glaubenszugehörigen, bestimmten ethnischen Gruppen [in den Hauptschulen] viel intensiver mit. Da sich aber in Österreich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Laufe der Jahre um das Vielfache sich vermehrt hat, rückt die "Ich bin Betroffenheit" immer in den Hintergrund. Man fängt an, das als Normalität wahrzunehmen, weil die Lehrerinnen und Lehrer mit jedem in der Klasse so umgehen. Und um das erkennen zu können, dass diese Lehrerinnen und Lehrer nicht gegenüber allen ethnischen Gruppen so verhalten, sondern nur bestimmter, gegen denen sie einen bestimmten Hass verspüren, merkt man nur, wenn es sich wirklich auch österreichische Schüler in der Klasse befinden, weil die sind dann etwas privilegierter, die haben einen ganz anderen Zugang zu den Lehrern. Das liegt aber auch nicht wirklich darin, dass diese Leute von der Ethnie her Österreicherinnen und Österreicher sind, sondern darin, dass aufgrund der Kenntnisse der deutschen Sprache viele Eltern österreichischer Schülerinnen und Schüler die Rechte kennen. (...) Sie [Eltern mit Migrationshintergrund] müssen gewisse Sachen dulden, anstatt sich an Fachberater zu wenden zum Beispiel und das ist für mich eines der Hauptprobleme an den österreichischen Schulen.“ (Ibrahim 29, Akademiker)

Für den weiteren Bildungsweg ist in erster Linie der **Übergang** von der **Volksschule** zur **Sekundärstufe I** besonders entscheidend (vgl. Ditton und Wohlkinger 2012: 44). Der schulische Werdegang des Kindes kommt an dieser Schnittstelle besonders zum Tragen. Nachdem die Entscheidung für die Hauptschule getroffen wurde, sieht das Bildungssystem im Regelfall nicht vor, dass von der Hauptschule ein Übertritt zu den maturaführenden Schulen erfolgt (vgl. Lörz 2012: 307). Gerade die Rolle der Volksschullehrer ist zentral für den weiteren Bildungsweg:

„Meine Volksschullehrerin war sehr unterstützend. Sie hat mich immer gelobt und halt immer gesagt, dass ich ins Gymnasium gehen soll und nicht wie manche Lehrer da so, ja sie soll's in der Hauptschule probieren und vielleicht in der Oberstufe ins Gymnasium, sie hat immer von Anfang an gesagt, Gymnasium. Dadurch bin ich direkt ins Gymnasium aufgestiegen, ohne daran zu denken, in die Hauptschule zu gehen. (...) Das war mein Glück, finde ich. Bei meiner Schwester war's ganz anders. Sie hat, glaub ich, einen Dreier gehabt in Mathe und sonst auch nur Einser und sie hat halt die Aufnahmeprüfung gemacht. Die Lehrerin hat immer davor gesagt, ja sie soll's in der Hauptschule probieren, weil das kann sie überfordern und so weiter und dann bereitest du dich mental irgendwie auch auf die Hauptschule vor, also das Kind selber. Und dann hat sie die Aufnahmeprüfung eben nicht geschafft, weil sie schon so fertig war von der Lehrerin und sie war dann in der Hauptschule und dann HAK, also ein ganz anderer Bildungsweg. Die Volksschullehrerin ist sehr, sehr wichtig für den späteren Bildungsweg.“ (Emine 21, Studentin)

Diese Linie wird auch vom Lehrpersonal in den Hauptschulen so praktiziert. Kinder und Jugendliche werden nicht über ihre Möglichkeiten im Bildungssystem aufgeklärt. Gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wären aber Lehrer in beratender Funktion wichtig, da die Kenntnisse der Familien über das Bildungssystem meist nicht ausreichend sind. Möglichkeiten einer differenzierten Bildungslaufbahn werden vom Bildungssystem nicht in Erwägung gezogen. Handelt es sich jedoch um junge Aufsteiger, wird diese Richtlinie des Bildungssystems nicht immer übernommen:

„Beim Elternsprechtag hat meine Lehrerin zu meinem Vater gesagt, dass ich in die Berufsschule gehen und eine Lehre machen soll. Sie hat gesagt, dass ich eine weiterführende Schule nicht schaffen würde, die Aufnahmeprüfung sei zu schwer für mich. Sie werden es nicht glauben, aber ich habe dann stark aufgeholt. Ich habe auf die vorletzte Deutschschararbeit eine Zwei und auf die letzte eine Eins geschrieben. Eigentlich hätte mich die Lehrerin von der dritten Leistungsgruppe in die zweite Leistungsgruppe aufsteigen lassen können. Aber sie tat es nicht. Ich schloss in der dritten Leistungsgruppe ab. (...) Sie demotivierte mich immer. Sie sagte mir ins Gesicht, dass ich keine weiterführende Schule schaffen könnte. Ich bin hartnäckig geblieben und habe mich auf ein Oberstufenrealgymnasium einschreiben lassen; meine Mutter hat mich dabei unterstützt. Ich bin zur Aufnahmeprüfung angetreten und habe diese bestanden. Sie werden es nicht glauben, aber ich habe, nachdem ich das erfahren habe, dort vor Freude geweint. (...) Mit dieser Euphorie bin ich zu meiner Deutschlehrerin gegangen und habe ihr von meinem Erfolg erzählt. Sie war wie verwandelt, hat gemeint, dass sie sich für mich freue und dass sie das immer schon wollte, auf einmal war sie ein anderer Mensch, aber so plötzlich. Kann ein Mensch sich in kürzester Zeit um 180 Grad ändern? Nein, kann sie nicht, aber sie war auf einmal anders. Ich bin nicht deswegen zu meiner Hauptschullehrerin gegangen, um anzugeben, dass ich jetzt ins Gymnasium gehe, sondern dass sie solche Schüler wie mich unterstützt und motiviert, weiter zur Schule zu gehen.“ (Ayla 21, Studentin)

Mit der zunehmenden Abschiebep Praxis ausländischer Schüler in die Sonderschule wird ein weiterer erheblicher Einschnitt in das Leben dieser Kinder und Jugendlichen vorgenommen, ausgeführt von schulischen Entscheidungsträgern und Akteuren (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 270).

Da es zu den Sonderschulen in Österreich und ihren Zuweisungsverfahren fast keine sozialwissenschaftlichen Forschungen gibt, ist es auch schwer, empirische Belegbarkeit für die Zuweisungspraxis zu finden. Eines ist jedoch deutlich: So wie die Einführung der Vorschulklassen gibt es in den Sonderschulen eine Verschiebung der Zuweisungsgründe, die sich je nach Belegbarkeit von Sonderschulklassen ändern bzw. anpassen können.

Galten früher Verhaltensstörungen als Entscheidungsgrundlage, sind es heute „Verhaltensauffälligkeiten“, die inhaltlich beliebig und sehr flexibel gefüllt werden können. Wurde früher hauptsächlich die kognitive Fehlentwicklung und geistige Rückständigkeit des Kindes als Grund für eine Zuweisung in die Sonderschule herangezogen, sind es heute die Lern- und Konzentrationsstörungen. Auch mangelnde Sprachkenntnisse der Unterrichtssprache können als Grund für den Sonderschulbesuch angeführt werden. Mangelnde Sprachkenntnisse können auch mit Sprachstörungen bzw. mit sprachlichen Fehlentwicklungen unterfüttert werden, um die Legitimierung für einen Sonderschulbesuch durchzusetzen:

I: Warst du in der Hauptschule in der Sonderschul(klasse)?

B: Nein, in der Volksschule auch schon, nach der dritten Klasse.

I: Warum kamst du in die Sonderschule?

B: Das weiß ich gar nicht. Irgendwas ist passiert, glaub ich. Mein Vater hat, ohne zu lesen, was unterschrieben. Seitdem war ich in der Sonderschule.

I: Aber warum? Hast du dem Unterricht nicht folgen können? Hast du Probleme gemacht? Warum wurdest du in die Sonderschule geschickt?

B: Ich kann mich leider nicht erinnern. Auf einmal ist ein Problem aufgetaucht und sie haben mich in die Sonderschule abgeschoben.

I: Und als dein Lehrer dir sagte, du gehst in die Sonderschule, eine weiterführende Schule kannst du nicht schaffen, was hast du dann gemacht?

B: Ich hab losgelassen. Ich hab sofort aufgegeben. Nachdem sie mir das gesagt hat, habe ich nicht mehr daran gedacht, eine weiterführende Schule zu machen. Ich hab dann zu mir nicht mehr gesagt, ich will das und jenes machen. (Banu 22, Lehrabschluss)

Zwischen den Schuljahren 2006/07 und 2013/14 wurden jährlich rund 14 Prozent der türkischsprachigen Kinder einer Sonderschule zugewiesen. Diese Einweisungsquote ist auch relativ stabil. Teilt man die Sonderschulkinder in deutschsprachig und nicht-deutschsprachig, so ist jedes zweite Kind in der Sonderschule in Wien nicht-deutschsprachig. Die größte ethnische Gruppe unter den Sonderschulkindern stellen die türkischsprachigen und die bosnisch-serbokroatischen Kinder dar:

Abbildung 7: Sonderschulbesuche Wien im zeitlichen Trend [%]				
	türkisch	bks	türkisch+bks	deutsch
2006/07	14,2	19,4	33,6	53,0
2007/08	14,5	20,0	34,5	48,2
2008/09	14,4	20,5	34,9	50,3
2009/10	15,2	19,4	34,6	48,5
2010/11	14,7	18,9	33,6	47,6
2011/12	14,3	18,7	33,0	48,5
2012/13	14,0	18,6	32,6	49,7
2013/14	13,4	18,4	31,8	51,7

Q: Statistik Austria, Statcube, eigene Recherche

Aufgrund ihres demotivierenden Charakters haben **Klassenwiederholungen** ebenfalls eine selektierende Eigenschaft. Klassenwiederholungen – als Selektionsmechanismus betrachtet - kommen in unterschiedlichen Schultypen zur Anwendung (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 272), jedoch wirken sie besonders in weiterbildenden Schulen selektierend:

„Ich habe meine Hausaufgaben nicht mehr gemacht, nur manchmal und das ohne Willen. Der Lehrerin hat das nicht gefallen und hat die mich dauernd niedergemacht. Ich hab fast jeden Tag mit ihr einen Streit gehabt. Ich hab immer ihren Unterricht gestört. So dermaßen habe ich sie gehasst. Ich wurde öfter rausgehaut aus der Klasse und musste draußen vor der Tür sitzen. Dort hatte ich einen Blick auf die Tafel. Aber ich hab trotzdem nie mitgeschrieben. Nur mit dieser einen Lehrerin hatte ich Probleme, mit den anderen Lehrern habe ich mich gut verstanden. Die drei Fünfer habe ich auch in ihren Fächern bekommen. Und danach musste ich wiederholen. Ich bin nicht gerne zur Schule gegangen, weil jedes Mal wurde ich ungerecht behandelt. Auch wenn ich nur gelacht habe und nichts geredet habe, haben die Lehrer immer gleich mich gesehen. Ich bin nicht gerne hingegangen.“
(Meryem 16, Schulabbrecherin)

Beispielsweise rekrutieren die Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) ihre Schülerschaft überwiegend aus den Hauptschulen. Jedoch verlässt jeder dritte die BHS in den ersten zwei Jahren wieder (vgl. Statistik Austria 2014: 246). Bei der Schülerschaft mit nicht-deutscher Muttersprache ist es sogar jeder Zweite (ebd. 244). Im Gymnasium herrschen ähnliche Verhältnisse: Während nur 3 Prozent der deutschsprachigen Schüler eine Klasse

wiederholen müssen, ist im Schuljahr 2011/12 bei türkischsprachigen Kindern mit 8,2 Prozent die Repetitionsrate fast dreimal so hoch gewesen (vgl. ÖIF 2014c: 17):

„Ich bin in die Volksschule gegangen und bin dann wegen Deutsch sitzengeblieben, Deutsch und Sachunterricht. (...) Hauptschule hätte besser sein können, mein Lehrer war sehr streng. (...) Dann hab ich die Prüfung für das Gymnasium gemacht und wurde aufgenommen. Da war ich auch sehr eifrig und habe viel gelernt. Da bin ich nur wegen Deutsch sitzengeblieben. In Latein, Geschichte, Biologie und so weiter hatte ich einen Einser und Zweier. Ich war gut. Dann bin ich in die sechste Klasse gekommen. Hab es geschafft. Bin in die siebte Klasse aufgestiegen. War fast am Ende angelangt. Da kam die Zentralmatura. Da bin ich wegen Englisch und Chemie durchgefallen. Ich habe jetzt überhaupt keine Lust mehr. Ich will die Matura nicht mehr machen. Ich muss jetzt noch vier Semester machen an der Abendschule, verstehst du?“ (Hakan 21, Schulabbrecher)

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass der Bildungsweg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund meistens nicht geradlinig verläuft sondern *„häufig über Abstufungen, Wiederholungen und Schulartwechsel“* geht (vgl. Schuchart 2009: 480). Diese Art von Laufbahnveränderungen und Klassenwiederholungen hat einen stark demotivierenden Charakter und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs:

„Leider habe ich die Fachschule nicht abgeschlossen. In der letzten Klasse, also die vierte Klasse hab ich schon fertiggemacht und ich hab sogar auch bei der Abschlussprüfung teilgenommen. Ich hab alles geschafft, außer ein Fach und das habe ich leider nicht nachgeholt. (...) Ich hab halt versucht. Ich habe eigentlich nie Probleme gehabt in der Schule mit Lehrern. Mein Klassenvorstand war wirklich ein Top-Lehrer. Er wollte, dass wir alle die Schule schaffen und es abschließen. Er wollte das aber wirklich. Man hat das gemerkt. Aber ich habe nur mit einem Lehrer halt Probleme gehabt, der hat die Ausländer nicht so gerne gehabt und genau dieses Fach habe ich nicht geschafft. Ich habe sogar zweimal bei den Nachprüfungen teilgenommen, aber ich hab sie nicht geschafft. (...) Manchmal war ich, keine Ahnung, ich bin Freitag

weggegangen und bin Sonntag in der Früh gekommen. Also das war, aber das waren genau die Zeiten, wo ich halt die Prüfung nicht geschafft hab. Da wollte ich nicht, ich war wirklich sehr traurig. Ich wollte nicht, dass meine Eltern mich sehen, und ich hab mich nicht getraut, sie zu sehen sozusagen, weil ich hab gewusst, dass sie auch sehr traurig waren. Deswegen wollte ich sie so nicht sehen. Deswegen bin ich Freitag weggegangen, öfters sogar und dann bin ich erst am Sonntag zurückgekommen.“ (Altan 23, Schulabbrecher)

Eine Zurückstufung auf die Vorschule oder die Wiederholung der ersten Klasse Volksschule, die in erster Linie auf geringe Sprachkenntnisse der Kinder zurückgeführt wird (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 235), kann deren Motivation in der Schule besonders beeinträchtigen und ihren Bildungsweg vorzeichnen:

„Meine Volksschullehrerin sagte zu meiner Mutter, ihre Tochter ist nicht dumm, aber faul. Ich wollte ja nicht faul sein, nur habe ich nichts verstanden und habe mich fadisiert. Die Lehrerin hat das quasi so ausgedrückt, dass es besser wäre zu wiederholen, um auch ihre Aufgabe zu erleichtern. Wenn ich heute nachdenke, hätte ich mir von meiner Lehrerin erwartet, die anderen Kinder hatten genauso Schwierigkeiten, dass sie sich für mich Zeit nimmt und sich um mich kümmert. (...) Ich musste die Klasse wiederholen ohne Wenn und Aber. Das hatte mich damals sehr traurig gemacht.“ (Gül 23, Lehrabschluss)

Im Schuljahr 2010/11 befand sich „von ca. 20.000 SchulanfängerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beinahe jede/r Fünfte in der Vorschulstufe.“ Die gesetzliche Regelung besagt aber, dass mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache kein Grund für einen Vorschulbesuch sein sollten (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 243f.).

Bei genauer Analyse erweist sich die Zurückstufung auf die Vorschule immer mehr als legitime Praxis schulischer Akteure. Sie ist von den Ansätzen der Integrationspolitik übernommen, mit ihrem immerwährenden Diskurs um die Deutschkenntnisse der Ausländer, der sich seit der Einrichtung eines Integrationsstaatssekretariats noch mehr verschärft und neue Benachteiligungslinien in der Schule konstruiert hat. In Wien befand sich jedes vierte türkischsprachige Kind im Schuljahr 2013/14 (24,3 Prozent) in der

Vorschule. Betrachtet man den Trend in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14, kristallisiert sich eine deutliche Tendenz heraus. Die lineare Struktur im Zeitverlauf ist ein Hinweis auf eine strukturelle Bestimmtheit, die nur wenig zwischen 24 Prozent und 26 Prozent schwankt. Nur im Schuljahr 2009/10 besuchte fast ein Drittel aller schulpflichtigen türkischsprachigen Kinder in Wien die Vorschule. Ansonsten ist im Zeitverlauf jedes vierte türkischsprachige Kind von einem Vorschulbesuch betroffen:

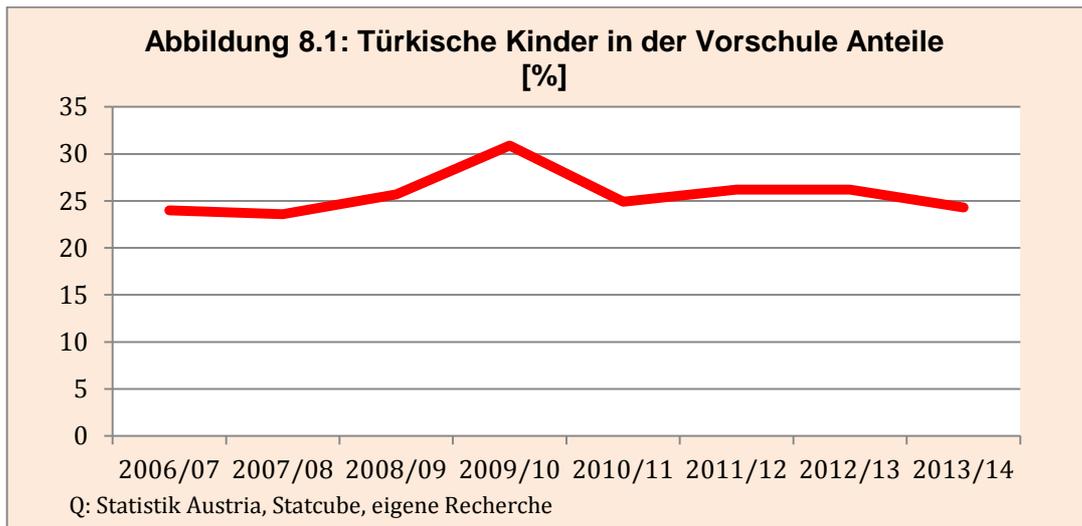


Abbildung 8.2: Türkische Kinder in der Vorschule

Schuljahr	Anteile [%]
2006/07	24
2007/08	23,6
2008/09	25,7
2009/10	30,9
2010/11	24,9
2011/12	26,2
2012/13	26,2
2013/14	24,3

Q: Statistik Austria: Statcube, eigene Recherche

Studienautoren, die die von den Schülern im Alltag gesprochene Sprache als Indikator für ihre Lesekompetenz nehmen, erklären dadurch auch meist die Zuschreibung der Schüler zu einer Risikogruppe (Ramirez-Rodriguez und Dohmen 2010: 307).

Der distinktive Charakter der deutschen Sprache wird vor allem in höheren Schulen, insbesondere im Gymnasium, deutlich, hat aber seinen Ursprung schon in der Volksschule:

„Ich bin in die Volksschule gegangen und bin dann wegen Deutsch sitzengeblieben, Deutsch und Sachunterricht. (...) Hauptschule hätte besser sein können, mein Lehrer war sehr streng. (...) Dann hab ich die Prüfung für das Gymnasium gemacht und wurde aufgenommen. Da war ich auch sehr eifrig und habe viel gelernt. Da bin ich nur wegen Deutsch sitzengeblieben. In Latein, Geschichte, Biologie und so weiter hatte ich einen Einser und Zweier. Ich war gut. Dann bin ich in die sechste Klasse gekommen. Hab es geschafft. Bin in die siebte Klasse aufgestiegen. War fast am Ende angelangt. Da kam die Zentralmatura. Da bin ich wegen Englisch und Chemie durchgefallen. Ich habe jetzt überhaupt keine Lust mehr. Ich will die Matura nicht mehr machen. Ich muss jetzt noch vier Semester machen an der Abendschule, verstehst du?“ (Hakan 21, Schulabbrecher)

Wie schon erwähnt, ist die Sprache der Arbeiter durch die restringierte Alltagssprache geprägt, hingegen geht man bei der Mittelschicht von einem elaborierten Sprachgebrauch aus (vgl. Sertl 2014: 76f). Wenn die Lehrkräfte an der Volksschule den ausländischen Arbeiterkindern sagen, *„sie würden es nicht schaffen“*, berufen sie sich auf ihre pädagogische Verantwortung, *„Kinder nicht zu überfordern und zu demotivieren“*, meinen aber im Grunde etwas anderes: Und zwar fehle ihnen, durch das Elternhaus geprägt, das kulturelle Kapital (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 271), das nach der Logik des österreichischen Bildungssystems als Bedingung verstanden wird:

„In der Hauptschule hatte ich eine Geographielehrerin, die mochte mich nicht, das kann ich offen sagen, die mochte mich nicht. Denn das hat sie auch immer zum Ausdruck gebracht, indem sie erwähnt hat: "Aus dir wird nichts, Ibrahim", "Du wirst nie was werden!" In gewisser Hinsicht versteh ich sie heute als Lehrer, weil ich wirklich ein Schüler war, der zwar hat können, wenn er wollte, aber keine Lust darauf gehabt hat, irgendwem irgendwas beweisen zu müssen. Aber das ging natürlich zu weit. Anstatt mich zu motivieren, du kannst es doch, wieso tust du nicht, hat sie gesagt, aus dir wird nie was werden, du wirst es nie zu etwas bringen. Wir haben eben vor einem Jahr in der Hauptschule diese Konferenz gehabt, wo wir einen gewissen Dialog und Austausch mit anderen Lehrern aus anderen Schulen gemacht

haben und sie ist mir gegenüber gesessen, Jahre später, zehn, fünfzehn Jahre später. Ich habe sie natürlich wiedererkannt, sie mich nicht. Ich habe mich dann kurz vorgestellt, vor der Konferenz, und ihr gesagt, ob sie sich an mich erinnert, und dann hab ich sie an diesen Spruch erinnert, den sie mir damals in der Hauptschule gesagt hat. Und ich habe ihr dann gesagt: „Können Sie sich erinnern?“, auf eine freundliche Art und Weise habe ich das gesagt, dass Sie mir immer gesagt haben oder versucht haben mir unterzujubeln, dass aus mir nie was werden würde, und siehe da, wir sitzen heute beide an einem Tisch als Lehrer. Daraufhin habe ich ihr einen Stift geschenkt, den ich sehr lieb hatte, und sie gebeten dieses Datum festzuhalten, in der Hoffnung, eine Lektion daraus zu lernen und in der Zukunft bitte zu unterlassen, potenziellen Schülern gegenüber gemeine Sprüche wie "Aus dir wird nichts" zu sagen. Es ist ein sehr schönes Gefühl gewesen, muss ich sagen, kein Gefühl der Rache, sondern ein Gefühl, eine Lektion, die zehn, fünfzehn Jahre angedauert hat, um dieser Person zeigen zu können, dass sie im Unrecht war. Das ist eine Erfahrung gewesen, die sich über Jahre hinausgestreckt hat. Ich hoffe für sie, dass sie daraus was gelernt hat. Ich wünsche es ihr und den Mitschülern auf jeden Fall, dass sie das bei anderen unterlässt.“ (Ibrahim 29, Akademiker)

Deutschsprachigen Schülern wird im Vergleich zu nicht-deutschsprachigen Schülern seitens der Lehrkräfte öfter ein Gymnasiumbesuch nahegelegt. Die geringste Chance auf einen Gymnasiumbesuch hingegen weisen unter den ethnischen Gruppen türkische Schüler auf (vgl. Becker und Beck 2012: 149). Es wird daher auch von einer ethnischen Differenzierung der Schule ausgegangen (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 276). Die ethnische Segregation an den Haupt- und Sonderschulen, die in den letzten Jahren stark zugenommen hat, macht diese Vorgehensweise besonders deutlich. Man kann auch von einer spezifischen Zuweisungspraxis schulischer Akteure sprechen, die Schüler in „deutschsprachig“ und „nicht-deutschsprachig“ zu differenzieren:

„Ich denke mir, man gibt einfach den Migranten nicht einmal die Chance zu träumen, dass man Bildung genießen kann. Also niemand träumt jetzt von einer Uni oder so. Viele meiner Freunde wissen schon mit zwölf, dreizehn Jahren, dass sie eine Lehre machen werden, weil sie

mit der Realität zu früh konfrontiert werden. Es wird ihnen deutlich gesagt, du wirst eine Lehre machen müssen, weil Gymnasium ist extrem schwer, das schaffst du nicht als Ausländer. So kann man nicht einmal träumen. Man kann nicht einmal einen Weg sich als Ziel setzen, wo man sagt, diesen Weg werde ich gehen. Man nimmt einfach das, was man bekommt. Das sind einfach Lehrstellen oder Arbeit, was man so machen kann. (...) Nur vielleicht von hundert Prozent Ausländern wird zweien ein Weg gezeigt, weil sie extrem gut integriert sind und sich an die Gesellschaft angepasst haben und die Eltern schon viel besser deutsch sprechen. Man sagt, man kann in Österreich eh alles machen, man muss nur wollen. Aber das ist nicht so. Das trifft vielleicht auf ein paar Prozent der Ausländer zu und das sind schon die Privilegierten.“
(Ebru 24, Studentin)

Als demotivierend wirkt das pädagogische Verhalten vor allem deshalb, weil es von einem defizitorientierten Verständnis ausgeht (vgl. Nairz-Wirth 2011: 111), anstatt auf Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler einzugehen.

Was die Beurteilung der Lehrkräfte besonders in Deutsch anbelangt, kann festgehalten werden, dass für sie kein objektiver Rahmen vorgegeben wird, was die Nachvollziehbarkeit ihrer Beurteilungsweise besonders erschwert. Diese unterliegt der individuellen Entscheidung der Lehrkraft, da besonders bei der Beurteilung des Faches Deutsch ihnen mehr Freiraum zugesprochen wird als beispielsweise im Fach Mathematik. Diesbezüglich wurden bisher auch kaum Kontrollmechanismen entwickelt, um die Professionalität der Lehrkräfte zu überprüfen (vgl. Herzog 2011:161). In einem Erfahrungsbericht einer Lehrerin wird dies geschildert:

„Ich hab gesehen, was es heißt, Lehrer zu sein. Da hast du auch die Macht über die Noten. Die Frau [Lehrerin] wollte ihr [der Schülerin] auf einmal eine Drei geben, damit sie nicht in das Gymnasium gehen kann. Diese Begründung habe ich gehört. Diese Macht des Lehrers wird oft missbraucht. Es ist sicher Tausenden von Kindern die Zukunft verbaut worden, weil der Lehrer ein Problem hat mit Türken, mit Muslimen oder Ausländern generell. Wie gesagt, diese eine Lehrerin, die gesagt hat, sie gibt Ausländern prinzipiell keine Eins. Wenn ich als

Lehrer sage, Ausländern gebe ich keine Eins, die verdienen es nicht, warum auch, wie vielen Kindern hat sie die Zukunft verbaut? Was ist aus diesen Kindern geworden? Sie denken darüber nicht nach.“
(Mathematiklehrerin)

Im nächsten Punkt wird die familiäre Komponente wieder in die Analyse einbezogen, um die Rolle des Elternhauses bei der Bildungsbeteiligung/beim Bildungsaufstieg ihrer Kinder zu verdeutlichen:

Unter welchen Bedingungen gelingt es – unter Einbeziehung schulischer Selektionshürden - türkischen Eltern, ihren Kindern zum sozialen Aufstieg zu verhelfen, und welche familiären Bedingungen erweisen sich in diesem Prozess als besonders ungünstig?

7.3 Selektion oder Aufstieg? Inklusion oder Exklusion? Das Kräfteduell zwischen Elternhaus und Schule

Verfolgt man Bildungswege von Jugendlichen, die den elterlichen Status erben, so kann festgestellt werden, dass Selektionsmechanismen auf sie stärker wirken, als das bei den Bildungsaufsteigern der Fall ist. Zum einen konnte gezeigt werden, dass junge Aufsteiger auf elterliche Ressourcen zurückgreifen, was bei den Jugendlichen, die den elterlichen Bildungsstatus erben, nicht möglich ist. Sie sind in ihrer Bildungslaufbahn auf sich allein gestellt und haben in ihrem sozialen Umfeld auch keine „Signifikant Anderen“, die schon den sozialen Aufstieg erprobt haben bzw. eine höhere Schule besuchen, als Vorbilder in der Familie.

Wenn Eltern sich in ihren Absichten nicht erfolgreich positionieren und die Bildungsziele, die sie für ihre Kinder haben, nicht konkretisieren, sind sie auf die Empfehlung der Lehrkraft für den Werdegang ihrer Kinder angewiesen. Meistens folgen die türkischen Eltern diesem Rat. Dass die Eltern der Empfehlung bzw. Beurteilung der Lehrkraft vertrauen, hängt mit der Assoziation zusammen, dass der Beruf eines Lehrers oder Pädagogen in der Türkei eher als eine Berufung aufgefasst wird und nicht nur als ein Beruf (Job). Gerade deswegen übernehmen diese Lehrer für die Schulkinder eine wegweisende Funktion (vgl. Leyendecker 2008: 46f.). Sehr häufig fühlen sich Lehrer in der Türkei für die weiteren Bildungsziele/Ambitionen ihrer ehemaligen Schüler verantwortlich und

zeigen sich daran sehr interessiert. Durch ihr Erfahrungswissen im türkischen Bildungssystem nehmen türkische Eltern an, dass es im österreichischen Bildungssystem genauso sei. Die Unklarheit darüber, wer wieviel Verantwortung trägt, ist bisher unbeachtet geblieben und stellt eines der größten Kommunikationsprobleme zwischen Eltern und Lehrkräften dar (ebd. 47).

Ambitionierte Eltern werden oft durch die defizitorientierte Haltung der Lehrkräfte verunsichert, sodass sie von ihren eigenen Bildungszielen für ihre Kinder absehen und dieser Empfehlung folgen, nicht zuletzt deswegen, weil sie denken, dass sie bei schulischen Belangen nicht in der Lage seien, ihre Kinder ausreichend zu unterstützen:

„(...) es gibt ja Lehrer, die sagen, ja wenn du mal in der Hauptschule bist, kannst du eh noch aufsteigen, ich glaube wirklich nicht daran. In der Hauptschule hast du so einen minimalen Bildungsnachweis, du hast vielleicht vierzig Prozent von dem, was du im Gymnasium lernst, du kannst aufsteigen, also du kannst die HAK machen oder du kannst ins Gymnasium gehen, aber wirklich mit sehr viel Eigeninitiative. Und da finde ich, dass die Schüler mit Migrationshintergrund noch einmal benachteiligt sind, weil sie halt von der Familie her nicht kennen, was andere Schüler kennen, oder wenn sie sprachliche Probleme haben, und dann werden sie wirklich nur dazu animiert, eine Lehre zu machen oder nur zu arbeiten, dann haben sie nur diesen einen Bildungsweg und kennen das andere gar nicht. Wenn die Personen dann fehlen, die als Vorbild dienen, dann kennst du das gar nicht, dass du auch auf die Uni gehen kannst.“ (Emine 21, Studentin)

Die Perspektive einer geringen Erwartungshaltung der Lehrkraft (vgl. Ramirez-Rodriguez und Dohmen: 2010: 308) wird auf die Eltern übertragen und wird in der Folge zur Perspektive des Kindes, des heranwachsenden Jugendlichen. Die Aussage einer Lehrkraft gegenüber einer engagierten Kollegin *„Aus denen wird eh nichts, warum strengst du dich an, mach das nicht!“* (Mathematiklehrerin) macht diese Erwartungshaltung gegenüber Schülern besonders deutlich. Auch nach Jahren können Jugendliche darüber trauern, dass sie ihre Bildungsaspirationen nicht erfolgreich in Bildungszertifikate umsetzen konnten, um insbesondere die soziale Lage der Eltern zu verbessern und die Anerkennung der Familie zu erhalten. Ein Jugendlicher bringt diesen nicht realisierten Wunsch nach

sozialem Aufstieg präzise auf den Punkt, wobei die soziale Lage der türkischen Arbeiter nochmals aufgezeigt wird:

„(...) ich war immer mein Vater besuchen auf der Baustelle. Er ist Maurer und jedes Mal, wenn ich ihn gesehen hab, er hat mir wirklich immer sehr leid getan, weil die Arbeit ist wirklich sehr schwer und ich hab immer gesagt, wenn ich mal älter werde, werde ich auch mal ein Bauingenieur werden. Ich wollte einfach über einen Maurer sein und ich wollte das halt meinen Vater zeigen, aber ist mir leider nicht gelungen.“ (Altan 23, Schulabbrecher)

Auffällig in allen Biographien türkischer Jugendlicher ist – sowohl bei den Aufsteigern als auch bei denen, die den (Arbeiter)Status ihrer Eltern erben -, dass es meist nur eine **Lehrkraft** gibt, die **motiviert** und **unterstützt**, sodass die Kinder oder Jugendlichen weiter zur Schule gehen bzw. gegangen sind. Engagierte und achtsame Lehrer erkennen die „Einsamkeit“ dieser Jugendlichen in der Klasse, dem sie vor allem in weiterbildenden Schulen ausgesetzt sind. Diese Lehrer geben dem Kind im Schulalltag unterstützende Gesten. Solche Motivationsmomente, die türkische Jugendliche in den Interviews erwähnten, waren neben einer fairen Behandlung und einer leistungsgerechten Beurteilung vor allem auch die nonverbale „sprachlose“ Kommunikation:

„Ich war wirklich eine sehr eifrige Schülerin und es gab zum Beispiel einen sehr gefürchteten Professor am Gymnasium, ein Physiklehrer war das, er war zum Beispiel ein sehr gehasster Professor, mich hat er komischerweise sehr gemocht, weil er auch gesehen hat, dass ich auch wirklich sehr bemüht war, also dass ich eigentlich kein schlechter Mensch war, er hat das schon erkannt und sogar unterstützende Anzeichen haben mich motiviert, weshalb ich überhaupt dann noch in die Schule gegangen bin. (...) Mein Klassenvorstand und gleichzeitig Deutschlehrerin, also sie hat mir sehr geholfen. Ich war selber auch sehr zielstrebig und sie hat es erkannt, wobei sie gemeint hat, dass ich mit meinen Deutschkenntnissen nicht sehr weit kommen werde, obwohl ich auch in Österreich in den Kindergarten gegangen bin.“ (Hülya 25, Akademikerin)

Bei einer **demotivierenden Haltung der Lehrkraft** hingegen - und das trifft leider auf die meisten Erzählungen zu – kann es zum Schulabbruch bzw. zur Klassenwiederholung kommen. Die familiären Ressourcen erlangen dann Signifikanz, wenn das Elternhaus situationsgerecht und erfolgreich diese Ressourcen mobilisieren kann. Unterstützen die Eltern ihre Kinder nicht, weil sie selbst mit sozialen Problemen in der Familie, wie Arbeitslosigkeit, Zerrissenheit und/oder Krankheit konfrontiert sind, dann müssen diese allein mit solchen Situationen zurechtkommen, was ein Kind völlig überfordern kann. Eine Schülerin schildert eine Ungleichbehandlung, die sie selbst auf ihre soziale Lage bezieht, folgendermaßen:

„Wo ich erste Klasse [Volksschule] war, da wurde ich immer gemobbt, ich weiß nicht, wieso, aber die hab´n mich alle gehasst, glaub ich, ein Junge hat mich immer gestoßen und geschlagen und so, dann bin ich ohne Grund sitzen geblieben, weil die behauptet haben, dass ich was gestohlen hab. (...) Weil ich mich nie so gut angezogen hab und so und manche Mädchen also, die dort sind, die haben mich auch immer gemobbt also, aber mir war´s eh egal, ich hab´s Lehrerin gesagt, sie hat auch nichts gemacht. Ja, eigentlich weiß ich den Grund nicht, wieso ich gemobbt wurde. (...) Mein Vater hat g´ sagt, ignorier die einfach und mach deine Arbeit und so, also tu mitarbeiten, egal, was die anderen sagen. Aber trotzdem war´s nicht gut für mich.“ (Zuhal 16, Lehrling)

Die Erfahrungen von Bildungsaufsteigern zeigen vor allem auch, dass sie auf der einen Seite vor allem der ungerechten Leistungsbeurteilung meistens seitens der Deutschlehrer ausgesetzt waren (vgl. Ditton 2011: 112), es aber auf der anderen Seite auch aufmerksame Lehrer gab, die diese Ungerechtigkeit erkannten:

„In der Schulzeit hab ich da, ja meine Deutschprofessorin eben in der zweiten Klasse, das war auch so eher so eine, aber die war halt, die hat überhaupt einen Poscher g´habt, aber die hat auch so, quasi so ein bisschen auch gegen Migranten so ein Tick gehabt, aber da hat sich mein Klassenvorstand nett für mich eingesetzt. Das war halt das Problem, dass ich nur Einser g´habt hab, im Gymnasium auch schon in der zweiten Klasse, bis auf Deutsch einen Fünfer. Und da hat mein Klassenvorstand gemeint, das passt irgendwie nicht zusammen, weil ich

weiß ja, dass er was tut. Und dementsprechend hat sie sich für mich eingesetzt und dann hat es auch geklappt.“ (Erkan 25, Akademiker)

Aus dem Interviewausschnitt eines Schulabbrechers geht vor allem hervor, dass der Jugendliche bei der Abschlussprüfung scheitert und ihm der Bildungsabschluss nicht verliehen wird. Trotz erfolgter Internalisierung elterlicher Bildungsaspiration sowie einer erfolgreichen Selbstpositionierungsfähigkeit des Jugendlichen, die sich in den vorangegangenen Analyseschritten als den *sozialen Aufstieg begünstigende Faktoren* gezeigt haben, kann der positive Abschluss und jede weitere Bildungsambition durch die selektive Wirkung des Bildungssystems unterbunden werden:

„(...) also bei den Fächern haben sie mir jetzt nicht viel helfen können, weil sie sprechen nicht sehr gut Deutsch, aber finanziell, oder wenn ich jetzt lernen muss, sind sie immer von zu Hause weggegangen, wenn ich was gebraucht hab für die Schule, waren sie immer da. Sie haben mich etwas nie zweimal sagen lassen. Es ist alles gleich gegangen. Keine Ahnung, wenn ich jetzt ein Laptop gebraucht habe, war es gleich am nächsten Tag da. Mein Vater war halt oft in der Schule. Er hat sehr oft gefragt, wie es mir geht, wie ich halt bin. Er hat halt nicht gewartet bis auf den Elternsprechtag. Er war öfter da, wenn er Zeit hatte, wenn er frei hatte.

(...) Leider habe ich die Fachschule nicht abgeschlossen. In der letzten Klasse, also die vierte Klasse hab ich schon fertiggemacht und ich hab sogar auch bei der Abschlussprüfung teilgenommen. Ich hab alles geschafft, außer ein Fach und das habe ich leider nicht nachgeholt. (...) Ich hab halt versucht. Ich habe eigentlich nie Probleme gehabt in der Schule mit Lehrern. Mein Klassenvorstand war wirklich ein Top-Lehrer. Er wollte, dass wir alle die Schule schaffen und es abschließen. Er wollte das aber wirklich. Man hat das gemerkt. Aber ich habe nur mit einem Lehrer halt Probleme gehabt, der hat die Ausländer nicht so gerne gehabt und genau dieses Fach habe ich nicht geschafft. Ich habe sogar zweimal bei den Nachprüfungen teilgenommen, aber ich hab sie nicht geschafft. (...) Manchmal war ich, keine Ahnung, ich bin Freitag weggegangen und bin Sonntag in der Früh gekommen. Also das war, aber das waren genau die Zeiten, wo ich halt die Prüfung nicht

geschafft hab. Da wollte ich nicht, ich war wirklich sehr traurig. Ich wollte nicht, dass meine Eltern mich sehen, und ich hab mich nicht getraut, sie zu sehen sozusagen, weil ich hab gewusst, dass sie auch sehr traurig waren. Deswegen wollte ich sie so nicht sehen. Deswegen bin ich Freitag weggegangen, öfters sogar und dann bin ich erst am Sonntag zurückgekommen.“ (Altan 23, Schulabbrecher)

Aber was genau führte in dieser Bildungsbiographie nun zum Scheitern? Denn neben der elterlichen Bildungsaspiration konnte ja auch die Selbstpositionierung vom Jugendlichen verinnerlicht werden.

Anhand dieses Interviewbeispiels kann gezeigt werden, dass den **Vorbildern** - älteren Geschwistern, deren Schullaufbahn durch Weiterbildung bis zum Hochschulstudium führte – eine sehr wichtige Rolle zugesprochen werden kann. Genauso ist die **Rolle der Mutter** eine entscheidende, die in der traditionsorientierten türkischen Familie hauptsächlich in der Betreuung der Kinder liegt, allerdings unter der Bedingung, dass es sich um eine Familie mit stabilen Verhältnissen handelt. Es ist zu erkennen, dass die einander beeinflussenden Faktoren äußerst kompliziert miteinander vernetzt sind. Da es sich um soziale Mobilität von unten nach oben handelt und keine Kenntnisse vorhanden sind, wie dieser Erfolgsweg realisiert werden soll, könnte ein ungünstiger Faktor, wie zum Beispiel das Fehlen von Rollenbildern in dem vorgeführten Fall, diesen Erfolg negativ beeinflussen und das Scheitern des Projektes „sozialer Aufstieg“ herbeiführen. Denn der Vollzug von Pionierarbeit ist immer mit erheblichen Schwierigkeiten und größeren Barrieren verbunden. Auch bei der Schnittstelle am Übergang von der Volksschule zur Sekundärstufe I wären der signifikante Einfluss und die Entschiedenheit der Eltern gegenüber der Lehrkraft sehr wichtig gewesen. Die Eltern folgten trotz sehr guter Noten ihres Kindes der Empfehlung der Lehrkraft, statt des Gymnasiums eine Hauptschule zu besuchen. Die **Konkretheit des ursprünglichen Bildungszieles** wurde durch die Erwartungshaltung der Lehrkraft untergraben. Diese Erwartungshaltung der Lehrkraft verunsicherte sowohl die Eltern als auch das Kind, was sich folgenreich für den Jugendlichen in seiner weiteren Schullaufbahn, wie oben bereits dargestellt, auswirkte. Zur Ergänzung die Interviewstelle, in der die Situation der Übergangentscheidung rekonstruiert wurde:

„Und zwar habe ich sehr gute Noten gehabt in der Volksschule, ich habe, glaub ich, nur zwei Zweier gehabt und sonst nur Einser. Und meine Eltern haben sich wirklich sehr gefreut, sie haben gesagt, ok, er hat sehr gute Noten, wir können ihn ins Gymnasium schicken. Er soll mal dort versuchen zumindest, und wenn er es nicht kann, dann schauen wir, dass er in die Hauptschule kommt, aber versuchen wollte ich auch selber und meine Eltern wollten auch, dass ich das probiere. Meine Lehrerin hat zu meinen Eltern gesagt, nein, er soll gleich in die Hauptschule gehen, es ist besser für ihn. Eigentlich hat sie für mich die Entscheidung getroffen. Und wie gesagt, meine Eltern sind jetzt keine Professoren oder sind sehr gebildet, deswegen haben sie an meine Lehrerin geglaubt und haben mich in die Hauptschule geschickt. (...) Ich verstehe das bis heute nicht, weil das ist ja ihre Entscheidung. Wenn sie wollte, hätte sie mir auch eine schlechtere Note geben können, wo ich jetzt nicht ins Gymnasium gehen kann. Wieso gibt sie mir dann eine gute Note und sagt, dass ich das Gymnasium nicht schaffen könnte? Das versteh ich bis heute nicht.“ (Altan 23, Schulabbrecher)

An dieser Stelle soll zusammenfassend festgehalten werden, dass in den Biographien von Bildungsaufsteigern faktisch alle familiären Faktoren identifiziert werden konnten, die den sozialen Aufstieg begünstigten:

- Die erfolgreiche Internalisierung der elterlichen Bildungsaspiration durch das Kind
- Die Konkretisierung von Bildungszielen
- Die Ausbildung einer Selbstpositionierungsfähigkeit
- Das Vorhandensein von Rollenbildern in der Familie, in erster Linie durch Geschwister, die weiterbildende Schulen bzw. Hochschulen besuchen oder besucht haben.
- Die besondere Rolle der Mutter, die als Motivationstreiberin agiert und das Kind zu Hause in seinem Selbstbewusstsein stärkt und zur Weiterbildung ermutigt.

Bei den schulischen Erwartungen und Voraussetzungen kann festgehalten werden, dass die Schule besonders Schüler mit sozialen Problemen, die z.B. prekären familiären Verhältnissen, der Zerrissenheit und der Arbeitslosigkeit unterliegen, als Problemfälle

indiziert und für sie keine pädagogischen Ressourcen bereithält. Eine Muttersprachlehrerin schildert das während des Interviews folgendermaßen:

„Was ich noch als Problem gesehen habe, dass die Lehrer und Lehrerinnen, obwohl sie mehrheitlich viele Jugendliche oder Kinder mit Migrationshintergrund unterrichten, sie haben fast kaum eine Ahnung über ihre Lebenssituation. Ich glaube auch, dass sie keine dementsprechende Ausbildung gemacht haben. Weil ich weiß, dass es auch in den pädagogischen Hochschulen in der Richtung nur Freigegegenstände gibt. Es ist nicht verpflichtend. Oft wissen sie wirklich gar nicht, wo die Probleme liegen. (...) Zweitens sehen sie auch überhaupt keine Notwendigkeit, dass sie sich damit auseinandersetzen. In allen Schulen gibt es etliche Lehrer und Lehrerinnen, die sich sehr bemühen, dass die Kinder und Jugendlichen auch Unterstützung bekommen. Aber ich glaube eher, dass diese in der Minderheit sind. (...) Ich fungiere als Türkischlehrerin natürlich oft als Dolmetscherin. Wenn es zum Beispiel irgendein sprachliches Problem gab oder einen Konfliktfall, wo ich als Übersetzerin da war; in all diesen Fällen war es so, dass eigentlich die Familie besonders eine schwere sozioökonomische Lage hatte. Immer gab es dann ein Problem, wenn zum Beispiel die soziale Situation sehr schlimm war.“
(Türkischlehrerin)

Die Schule wirkt in solchen Fällen mehrheitlich ausgrenzend (vgl. Hawighorst 2009: 61). Es kommen den Lehrern elterliche Sprachbarrieren als Ausschlusskriterium zu Hilfe, die besonders herangezogen werden, um die Zurückstufung in die Vorschule, eine Klassenwiederholung in der Volksschule oder die Abschiebung in die Sonderschule zu legitimieren, weil mit dem Rückgriff auf sprachliche Barrieren die Legitimation der Exklusionspraxis ohne Widerstand funktioniert, zumal auch deswegen, weil türkische Eltern ihre Rechte nicht kennen (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 269f.) und auch in der schulischen Kommunikation zwischen Lehrkraft und Eltern darüber nicht in Kenntnis gesetzt werden:

„Sie arbeiten nur. Machen das, was von ihnen erwartet wird. Können sich für ihre Rechte nicht einsetzen oder Rechte einfordern. Und möchten daher, dass ihre Kinder anders aufwachsen. Mehr erreichen als sie. Wir Kinder sollen zur Schule gehen, sich weiterbilden, sollen am Schreibtisch arbeiten und nicht wie sie körperlich schwere Arbeit machen. Das war ihre Vorstellung von einer guten Position, einer guten Arbeit.“ (Ayse 24, Schulabbrecherin)

Das Fehlen von sprachlichen Fertigkeiten bei den Eltern vereinfacht den Aushandlungsprozess und das Konfliktpotenzial mit der Schule, die hier überhaupt nicht zur Anwendung kommen (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 279). Dadurch werden die sprachlichen Defizite der Eltern von schulischen Entscheidungsträgern sichtlich missbraucht. Oft werden die Eltern über schulische Probleme nicht informiert, sodass sie meistens nicht eingreifen (vgl. Hawighorst 2009: 63) und sich am Entscheidungsprozess ihrer Kinder beteiligen können:

„Meine Mutter erfuhr das von seiner Lehrerin, als sie meinen Bruder zur Schule brachte. Eine andere Frau war zufällig da und übersetzte für meine Mutter. Man sagte ihr, dass mein Bruder in die Sonderschule abgeschoben wird. Meine Mutter darauf, ich habe nichts unterschrieben. Die Lehrerin zeigte den Zettel mit der Unterschrift und meinte darauf, ja sie nicht, aber ihr Mann hat es unterschrieben. Meine Mutter nahm den Zettel, schaute sich das an, riss es auseinander und meinte: „Sie können nicht von unseren sprachlichen Unkenntnissen Gebrauch machen, ich lasse das nicht zu!“, somit war die Sache geklärt, auch wenn die Lehrerin später darüber sehr verärgert war. Sie konnten meinen Bruder nicht in die Sonderschule abschieben.“ (Kübra 18, Schülerin)

Auf der anderen Seite konnten schulische Selektionsmechanismen von Bildungsaufsteigern durch das unterstützende Potenzial der Familie erfolgreich umgegangen werden. Hierbei sind besonders solche Jugendliche interessant, die eine Hauptschule besuchten und durch **„verschlungene Bildungswege“** sich ihrer Bildungsziele neu positionieren mussten (vgl. Schuchart 2009: 480). Sie gelangen nicht wie gewöhnlich über eine Allgemeinbildende

Höhere Schule (AHS) zum Studium, sondern über den Umweg der Hauptschule. Hier kommt die Selbstpositionierungsfähigkeit der Jugendlichen zum Tragen:

„Meine Eltern wollten mich ins Gymnasium einschreiben lassen, meine Lehrerin, hat eben g´ sagt, dass ich das nicht schaffen würde, und daraufhin haben sie mich halt in die Hauptschule, also ich war in der Hauptschule im Endeffekt. (...), weil ich doch die türkische Sprache als Muttersprache hab. Da hat sie wahrscheinlich nicht als Lehrerin die Sache betrachtet, also das Gefühl hab ich nicht, da war sie wahrscheinlich nicht die Lehrerin von mir, von einer ganz normalen Schülerin, sondern die Lehrerin von einer Ausländerin, also, ich will jetzt nicht irgendwelche Vorurteile haben, das ist halt nur meine Meinung ja, wahrscheinlich eh aus diesem Grund, weil ich doch eine Ausländerin bin. (...) ich muss mich bei ihr bedanken, also bei der Lehrerin, dadurch hab ich halt auch eben gelernt, dass ich mehr lernen muss, und ich hab das dann auch g´macht,“ (Suna 23, Studentin)

Ein anderes Erfolgsmerkmal der Bildungsaufsteiger gegenüber den statuserbenden Jugendlichen ist das **Bewusstsein der Eltern**, durch rechtzeitiges Eingreifen die Situation, die bereits durch pädagogisch bestimmtes Entscheidungsverhalten geschaffen wurde, wieder zu korrigieren. Dadurch nimmt die Familie die Orientierung wieder in die Hand und der schulische Selektionsmechanismus wird an der Schnittstelle Sekundarstufe I mit diesem Eingriff unwirksam gemacht:

„(...) bis auf das letzte Jahr, wo es dann darum ging, wofür entscheidet man sich, na, Hauptschule oder Gymnasium. Da hat halt die Lehrerin damals gemeint, na ja, wir würden´s halt nicht schaffen. Deswegen bin ich dann in der Hauptschule gelandet. (...), die Frau hat mich ja vier Jahre gekannt, na die hat mich auch wirklich vier Jahre lang kompetent beraten und hat mir genug Sachen beigebracht. Ich hätte das in den vier Jahren gar nicht so mitbekommen, aber wahrscheinlich hat sie auch subjektiv das Gefühl gehabt, vielleicht dass ma das nicht schaffen oder so im Gymnasium, weiß ich nicht. (...) Aber halt nach der Aussage der Lehrerin war´s ja, geh ma mal in die Hauptschule, die Lehrerin kann das besser einschätzen, aber nach dem ersten Jahr halt in der

*Hauptschule habe ich dann nur Einser g'habt, na ohne dass ich wirklich was getan hab für die Schule und dann hat mein Vater eben gesagt, ja, wir tun dich jetzt ummelden, weil da bist du eh quasi gelangweilt und scheinbar hast du auch die Kapazitäten, also es wird wahrscheinlich ein bisschen schwerer werden, aber du wirst das schon durchdrücken und hat mich halt umgemeldet in den Sommerferien.
(Erkan 25, Akademiker)*

Auch das Vorhandensein von „Signifikant Anderen“, wie zum Beispiel älteren Geschwistern oder anderen Vorbildern in der Familie, kann eine Selektion verhindern und die Lehrerentscheidung für eine Gymnasialempfehlung positiv beeinflussen, wie es in dem Fall geschildert wird:

„Der Lehrer hat bei mir gemeint, geh ins Gymnasium wie deine Geschwister. Wir waren alle in der gleichen Volksschule und alle im selben Gymnasium.“ (Mustafa 26, Student)

Dies kann als ein Hinweis vor allem darauf gedeutet werden, dass für Lehrkräfte die Kenntnis der „Unterstützungsressourcen der Familie“ ein wichtiges Kriterium darstellt, welches ihre Entscheidungen an den lebenslaufbestimmenden Übergängen (Volksschule – Gymnasium) wesentlich beeinflussen kann.

Zusammenfassend lässt sich zu diesem Punkt konstatieren, dass die Rolle türkischer Eltern und die Bedingungen im Elternhaus, welche die Kinder vorfinden, bei der Realisierung des Bildungsaufstieges als zentrale Faktoren gesehen werden müssen. Wenn Schule demotivierend wirkte, fungierten vor allem die Eltern als Motivationstreiber für ihre Kinder dank der Ressourcen, die sie ihren Kindern zur Verfügung zu stellen in der Lage waren, es sei denn, dass sie durch ihre sozioökonomische Lage (Unterschichtung, Arbeitslosigkeit u.a.) und durch migrationspezifische Bedingungen und dadurch verursachte soziale Probleme (familiäre Zerrissenheit, Konfliktsituationen) in diesen Ressourcen eingeschränkt waren. Durch diesen wichtigen Unterschied konnten türkische Eltern schulischen Exklusionsmechanismen, denen ihre Kinder ausgesetzt waren, standhalten und sie unterstützen. Im Prozess des sozialen Aufstiegs und der Bildungsbeteiligung ihrer Kinder muss dem Integrationspotenzial der Familie die wichtige

Leistung zugesprochen werden, leistungsstarken Arbeiterkindern sogar mehr, als es das Bildungssystem zur Zeit imstande ist, zum sozialen Aufstieg zu verhelfen.

Im letzten Punkt dieses Ergebniskapitels wird noch auf die Erfahrungen türkischsprachiger Lehrer und auf deren Rolle in der Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern und Schülern eingegangen.

7.4 Exkurs: Über die integrative Funktion des Lehrers mit Migrationshintergrund

Als Motivationstreiber, Brückenbauer und Orientierungsgeber zwischen Eltern, Lehrerschaft und Kind fungieren vor allem türkischsprachige Lehrer. Ihr unterstützendes Potenzial liegt vorwiegend in ihrer Kenntnis der sozialen Situation von türkischen (Gast)Arbeiterkindern und im gemeinsamen kulturellen Hintergrund. Als Kenner beider Kulturen (Herkunfts- und Mehrheitskultur) können sie türkische Eltern und österreichische Lehrer über kommunikationstechnische Missverständnisse aufklären. Gegenseitiges Unverständnis kann oft die Grundlage für Vorurteile sein und soziale Barrieren begünstigen:

„Es gibt sicher Probleme, wenn Eltern jetzt ein gewisses Desinteresse an der Schule zeigen, jetzt ob bewusst oder aus Hilflosigkeit, aber meist ist es aus der Hilflosigkeit heraus. Sie sehen sich einer Autorität gegenüber, wo sie Unterstützung und Hilfe erwarten, vom Lehrer, in Bezug auf den Schulerfolg ihrer Kinder, aber die Lehrerin erwartet von den Eltern, dass sie ihrem Kind halt das und das beibringen, dass sie ihr Kind unterstützen. Da sind die Erwartungshaltungen so konträr, das prallt aufeinander. Dann kommt bei beiden Seiten natürlich das Vorurteil, also die Lehrerin denkt, die wollen nicht mitarbeiten, und die Eltern denken, die Lehrerin mag uns nicht und diskriminiert uns. Die erste Begegnung schon passiert auf einer sehr schlechten Ebene, mit einer schiefen Optik. Also jede Bewegung wird missgedeutet. Wenn jetzt Mutter und Vater kommen und der Vater redet, heißt es, das ist ein Mann, der seine Frau unterdrückt, dass die nicht reden darf, oder wenn die Mutter gar nicht kommt, sondern der Vater kommt, heißt es, die Frau darf das Haus nicht verlassen und so, verschiedenste Klischees und Stereotypen, die man da in die Eltern-Lehrer-Beziehung

projiziert.“ (Pädagogin und Jugendcoach)

Bei türkischen Eltern herrscht Unkenntnis über das österreichische Bildungssystem. Sie verfügen über erstaunlich wenig Kenntnis darüber, wie Schule in Österreich funktioniert. Viele türkische Eltern nehmen an, dass das österreichische Bildungssystem so wie in der Türkei funktioniere, wo hauptsächlich die Erziehung der Kinder zu den institutionellen Aufgaben der Schule zählt. Aber auch aufgrund ihrer eigenen mehrheitlich kurzen Bildungslaufbahn, die über den Abschluss der Pflichtschule meist nicht hinausgeht, tun sie sich schwer, ein Bewusstsein für die schulischen Belange und Probleme ihrer Kinder zu entwickeln. Wenn man es so sagen will, ist ihre „Insensibilität“ und „Unkenntnis“ ein Resultat ihrer niedrigen Schulbildung:

„Aber dadurch, dass sie selber keine schulische Laufbahn hatten, fällt es ihnen total schwer, dieses Kind verstehen zu können, was dieses Kind gerade durchmacht, dass dieses Kind einen Durst verspürt gegenüber Wissen, dass es seinen Fundus erweitern möchte, dass es sich in bestimmten Fächern weiter ausdehnen möchte. Das können sie den Eltern als Kind selber nicht vermitteln. Deswegen habe ich auch Seminare veranstaltet, wo ich den Eltern erzählt habe, was ist überhaupt eine HAK? Was ist überhaupt eine HTL? Glauben Sie mir, ein Großteil der Eltern weiß nicht, was eine Handelsakademie ist. Die wissen nicht, was dort unterrichtet wird und was am Ende dabei rauskommt.“ (Religionslehrer)

Ein anderer Grund, weshalb es zu Kommunikationsbrüchen zwischen Schule und Eltern kommen kann, liegt in der monokulturellen Ausrichtung der Schule, sodass anderen Kulturen und Sprachen kaum mit Anerkennung begegnet wird. So gesehen wird die Gesellschaft in den Institutionen auch nicht widergespiegelt.

Ein gegenseitiges Sich-Öffnen könnte das Verständnis erhöhen und vorherrschende Distanzen aufheben:

„Auch die Familien sind gegenüber der Schule sehr zurückgezogen. Sie können nicht ihre Wünsche erfüllen, zum Beispiel mit den Elternbeitragsgeldern kann man allen Kindern Weihnachtsgeschenke kaufen. Ich habe einmal den Eltern vorgeschlagen, so etwas kann man

auch für das Opferfest machen, und es waren viele türkische Eltern dabei. Keiner hat das zum Ausdruck gebracht. Ich als [Türkisch]Lehrerin habe dort gar nichts zu sagen. Das heißt, die familiäre Kultur wird in der Schule sehr selten berücksichtigt. Natürlich erleben die Kinder diese Einstellung.“ (Türkischlehrerin)

Zudem gibt es seitens der Schule kaum Informationsangebote, um die Eltern über schulische Entscheidungspraktiken und -regelungen oder allgemein über die Organisationsprinzipien der Schule aufzuklären. Stattdessen erfolgt - wie schon unter Punkt 7.3 angeführt – ein sichtlicher Missbrauch der elterlichen Unkenntnis in Entscheidungssituationen, wo ihre „Unkenntnisse über das Bildungssystem“ als Mechanismen der Selektion gegen sie wirken:

„Das meiste Problem liegt an den Eltern selber, die sich um die Schüler nicht kümmern. Das ist das Problem. Und die Antwort warum sie sich nicht um die Kinder kümmern, ist nicht, sie haben keine Zeit oder sie haben keine Lust, sondern sie wissen nicht, wie, sie haben keine Ahnung, was sie tun sollen. Deswegen kommen sie ja in die Schule und sagen: „Herr Lehrer, mein Kind ist so, was soll ich tun? “ (Religionslehrer)

In diesem Sinne erfüllen türkischsprachige Lehrer eine **integrative Funktion** im Schulalltag. Aufgrund ihres kulturellen Kapitals sind Lehrer mit Migrationshintergrund in der Lage, „ungleichheitsherstellende Reproduktionspraktiken“ der Schule richtig zu deuten und auch rechtzeitig einzugreifen, indem sie die Eltern und die Kinder über das österreichische Bildungssystem aufklären. Wenn sie beispielweise leistungsstarke Kinder erkennen, kommunizieren sie oft mit ihnen und beraten die Eltern über die Möglichkeiten der Weiterbildung bzw. bei Hauptschulkindern informieren sie auch über die Möglichkeit eines Schulwechsels. Bei solchen Aufklärungsgesprächen kann es sein, dass türkischsprachige Lehrer – aber auch andere Lehrer, die aufklärend agieren wollen – von den Kollegen an ihre Rolle als Lehrkraft erinnert und gewarnt werden, dass das nicht zu ihren Aufgabengebieten zähle:

„In Mathematik habe ich manchmal alleine unterrichtet. Informatik war ich immer ganz alleine. Da habe ich zum Beispiel kompetente Kinder immer animiert, ins Gymnasium zu gehen. Zwei Kinder habe ich so ermuntert, ins Gymnasium zu wechseln. Es gab einen Jungen, er ist immer schnell fertig geworden und hat sich fadisiert und dabei den Unterricht gestört. Ich fragte ihn, ob er mal nachgedacht hat, ins Gymnasium zu gehen. Und er: „Weiß ich nicht, Frau Lehrerin. Meine Mutter sagt immer, ich könnte es nicht schaffen. Es wäre zu schwer. Nicht jeder kann es schaffen.“ Ich hab gesagt: „Du kannst es schaffen. Schau, ich habe es auch geschafft.“ Dieses Gespräch ermunterte ihn dann. Er ist dann gemeinsam mit der Mutter zum Elternsprechtag gekommen und sie haben mit mir darüber gesprochen. Von diesem Gespräch mit dem Kind und der Mutter wurde die Direktorin dann in Kenntnis gesetzt. Sie erfuhr, dass das Kind ins Gymnasium wechseln wollte. Daraufhin holte die Direktorin das Kind zu sich und versuchte ihn umzustimmen: „Warum möchtest du auf einmal ins Gymnasium gehen? Du kannst nicht ins Gymnasium gehen. Ich will das nicht.“ Der Junge kam dann zu mir und erzählte mir von diesem Gespräch mit der Direktorin, dass er das Gymnasium nicht schaffen könnte. Ich motivierte ihn wieder und sagte zu ihm, wenn du ins Gymnasium gehen möchtest, dann musst du auch dahinterstehen. Danach sprach sein Klassenvorstand mit mir über dieses Thema. Sie war eine gutmütige Frau. Sie sagte zu mir: „Ich finde das supertoll was du machst, aber pass auf, dass die Direktorin das nicht mitbekommt, dass das von dir ausgeht, sonst wirst du Probleme kriegen, weil sie hat es nicht gern, dass die Kinder aufs Gymnasium gehen.“ (Mathematiklehrerin)

Das würde bedeuten, dass die Schule als eine Organisation, die nach organisationspezifischen Kriterien handelt und Entscheidungen trifft – die je nach gesellschaftlichen Bedingungen sich auch ändern – immer wieder andere Kriterien zur Schließung bzw. Öffnung heranziehen kann und nicht daran interessiert ist, die bestehende Ordnung und die Regelungen zu durchbrechen. Deswegen kommt es oft vor, dass Lehrer, die diese Ordnung als „ungerecht“ erleben und von dieser Regelung abweichen wollen, durch Hinweise von Kollegen wieder zur Ordnung zurückgeholt werden:

„Ich habe auch eine andere türkische Schülerin beobachtet, die sehr begabt war. Da habe ich auch sie und ihre Eltern über die Möglichkeit eines Gymnasiumsbesuchs aufgeklärt. Daraufhin sind die Eltern dieses Mädchens zur Vorsprache bei ihrem Klassenvorstand in die Schule gekommen. Ich habe mich gerade am Gang aufgehalten und bekam das Gespräch mit. Der Klassenvorstand weigerte sich, das Mädchen ins Gymnasium zu schicken, und teilte den Eltern mit: „Nein, sie kann nicht ins Gymnasium gehen, ich werde ihr in Deutsch eine Drei geben, sie kann nicht wechseln.“ Bis dahin hatte das Mädchen keinen Dreier im Zeugnis, doch auf einmal drohte die Lehrerin mit einem Dreier in Deutsch. Und ich höre das und denke mir: „Oh mein Gott.“ Das Mädchen kam dann traurig zu mir und wusste nicht, was sie nun machen soll. Ich fragte sie, warum sie überhaupt gleich ihren Klassenvorstand darüber informiert hat und dass sie noch ein bisschen hätte warten müssen. Ich habe ihr geraten, das sie zu ihrem Klassenvorstand geht und ihr sagt, ja, sie haben Recht gehabt, ich werde nicht ins Gymnasium wechseln, ich werde an dieser Schule bleiben. Sie hat das so gemacht, wie ich ihr das prophezeit habe. Ihre Deutschnote hat sich auf einmal wieder verbessert. Sie bekam eine Zwei in Deutsch und hat sich während den Schulferien aufs Gymnasium umgemeldet, ohne den Klassenvorstand darüber zu informieren.“
(Mathematiklehrerin)

Aus den Experteninterviews wird ersichtlich, dass türkischsprachige Lehrer schulische Entscheidungen (z.B. alltägliche Ungleichbehandlung und diskriminierende Tendenzen, Unterschiede und Auffälligkeiten in der Leistungsbeurteilung, Übergangsempfehlungen u.a.) bezüglich nicht-deutschsprachiger Schüler – die mehrheitlich aus dem Arbeitermilieu stammen – oft als unberechtigt und ungerecht erleben und eine organisationskritische Perspektive gegenüber der Schule entwickeln können:

„Viele Ungerechtigkeiten, die in der Schule passieren, damals auch fast wie heute eigentlich war das Thema Sonderschule. Sehr aktuell, wo man so viele türkische Kinder unberechtigterweise in die Sonderschule abgeschoben hat. Und das war für uns ein Anliegen, da zu intervenieren, zu helfen, was notwendig ist, und ich habe einige Fälle,

wo das Mädchen zum Beispiel auf die Sonderschule kommen sollte, konnten wir das verhindern und sie studiert heute. Sie studiert Bildungswissenschaft, ja. Also blitzgescheit. Das waren viele Fälle. Das war einfach meine Motivation, mich da außer als Lehrerin auch noch mal anders einzubringen.“ (Pädagogin und Jugendcoach)

Die Interviews führen vor Augen, dass es nicht immer die unbewussten Praktiken der Lehrkräfte sind, deren historische Verankerung im Habitus der Schule und der Lehrkräfte liegt, sondern genauso bewusste Handlungen für die Herstellung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem verantwortlich zu machen sind. Doch solche „entschleierte Aushandlungsformen“ zwischen Schule und Elternhaus zeigen sich nicht immer so deutlich wie in diesen Interviewausschnitten:

„(...) nicht das System ist das Problem, sondern die Lehrer sind das Problem an den Schulen, weil viele Lehrer einfach ihrem Job als Lehrer nicht nachgehen. Das ist ein zentrales Problem, das wir haben, und ich würde da eben mir wünschen, dass es einen besseren Kontrollmechanismus gibt. Dass es eine Instanz gibt, die das überprüft. Nicht nur Fachinspektionen, die jährlich einmal stattfinden, sondern regelmäßige Inspektionen, unangekündigt. Dass da irgendwelche Experten kommen sollen und sich das Ganze anschauen sollen. Was ich aber befürchte, ist, wenn das irgendwann etabliert werden sollte, dass die Fachinspektoren selber Leute sein werden, die auch schon voreingenommen sind.“ (Religionslehrer)

Durch ihre „berufene“ Einstellung zum Lehrerberuf können Lehrer mit Migrationshintergrund auch und vor allem Ungleichbehandlungen und diskriminierendem Verhalten anderer Lehrkräfte und/oder des Direktorats ausgesetzt sein, was im nächsten Punkt noch erläutert wird.

8. Ergebnisse der empirischen Analyse Teil III: Rassismus, Ethnozentrismus oder Naturalismus? Über Prozesse des Otherings in der Schule

In diesem letzten Ergebnispunkt wird der Frage nachgegangen, wie Prozesse der sozialen Differenzierung – auf der sozialen, ethnisch-kulturellen und religiösen Ebene – konstruiert werden und sich in der alltäglichen Handlungspraxis der Schule zeigen, um gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Schule aufrechtzuerhalten. Anschließend an die strukturellen Exklusionsmechanismen, die in vorhergegangenen Analyseschritten identifiziert wurden, soll es nun in diesem letzten Analyseschritt darum gehen, die kulturellen Mechanismen zu beleuchten, die in der Konstruktion von einem „Wir und Ihr“ Gestalt annehmen.

8.1 Konstruktion des „Anderen“

Wie schon in der Beschreibung der Exklusionsmechanismen des Bildungssystems dargestellt wurde, kommen in diesen „Aussortierungsprozessen“ neben strukturellen Mechanismen auch solche in Anwendung, die eine ethnisch-kulturelle und auch eine religiöse Basis haben können. Jedoch können die Anwendungsoptionen solcher Mechanismen von gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen (z.B. demografische Trends, wirtschaftliche Faktoren wie Wettbewerb, Migrationsströme, ethnische Veränderungen in der demographischen Struktur der Bevölkerung, Facharbeitermangel, Braindrain u.a.) beeinflusst werden. Gesellschaftspolitische und mediale Diskussionen, in denen Migrations- und Integrationsprozesse als „Ausländerproblematiken“ in den Fokus gerückt werden, können den ungerechtfertigt kritikbehafteten Blick des Einheimischen auf den Ausländer verschärfen und das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben erheblich beeinträchtigen:

„Es müssen ja nicht direkte Diskriminierungserfahrungen sein; stellen Sie sich vor, vor den Wahlen gibt es viele Wahlplakate und auch solche Plakate wie "Wien darf nicht Istanbul werden"; über Türken gibt es besonders viele Anmerkungen. Das heißt, wenn die Jugendlichen solche Sachen sehen, es muss ja nicht einmal persönlich sein, sie fühlen sich trotzdem betroffen, oder wenn über Kopftuch geschimpft wird und dass ein nicht-kopftuchtragendes Mädchen sich ebenfalls betroffen fühlt, weil die Mutter vielleicht Kopftuchträgerin ist. Sie fühlt sich auch

betroffen. Solche Sachen machen die Jugendlichen rebellisch. Das heißt, sie fühlen sich nicht willkommen, wenn ihre Familie auch auf diese Weise diskriminiert werden. Das heißt, es wird gezeigt und betont, dass sie anders sind.“ (Türkischlehrerin)

Es wäre naiv, anzunehmen, dass diese gesamtgesellschaftlichen Ereignisse und die politisch gesetzten Akzente rund um das Thema „Ausländer“ an der Institution Schule vorübergehen würden. Nur werden diese gesellschaftlichen Auswirkungen in Zusammenhang mit der Schule bisher noch kaum diskutiert:

„Und ich hab das Gefühl, das ist wirklich diese negative Erwartungshaltung gegenüber eben muslimischen, türkischen, ich sag jetzt bewusst türkisch, warum, aufgrund der Geschichte Österreichs, die zwei Türkenkriege. Es waren ja die Türken und gleich Muslime und deswegen ist für die meisten Österreicher: „Türke kann nur Muslim sein, anders geht’s nicht.“ Deswegen gleich in einen Topf geworfen, ja. Es ist für die meisten anscheinend nicht denkbar, dass auch Ägypter, Bosniaken, Bangladeschi, Inder, Albaner, Mazedonier auch Muslime sein können. Und wirklich die meisten denken nur, dass es nur die Türken sind. Deswegen ist diese homogene Masse türkisch-muslimisch. Aufgrund dieser Geschichte, die Österreich meiner Meinung noch immer nicht aufgearbeitet hat. Die Türkenkriege. Diese Erwartungshaltung spiegelt sich auch im Bildungsbereich wider. (...) Ich glaube eben aufgrund dieser Geschichte, die nicht aufgearbeitet ist, sind diese Vorurteile da, die die Menschen begleiten, und diese Vorurteile äußern sich eben auch in der Art und Weise, wie ich meine Schüler unterrichte, die auch muslimisch-türkisch ist. Und ohne dass ich es weiß, benachteilige ich sie, aber ohne dass ich das weiß. Ich glaub, bei den meisten ist es unbewusst. Die wenigsten zeigen das auch so bewusst, so wie es bei mir an der Schule war, dass sie wirklich gesagt haben, die Türken, die Muslime sind dumm, dass sie das wirklich so aussprechen.“ (Mathematiklehrerin)

Auch steht es in Österreich noch zur Forschung offen, wie sich Inklusions- und Exklusionsmechanismen im Bildungssystem durch gesellschaftliche Bedingungen verändern, und sich den Gegebenheiten und Vorgaben gesellschaftlicher Machtprozesse anpassen (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011: 206). Die Definition von sozialer Ungleichheit verändert und verschiebt sich permanent nach gesellschaftlichen Machtverhältnissen, sodass viele Autoren von neuer sozialer Ungleichheit sprechen, wobei die Verteilung von knappen Ressourcen (Bildungszertifikate, Arbeitsplätze, Wohnsiedlungen u.a.) sich von einer vertikalen in eine horizontale Hierarchisierung verlagert, in der gleichzeitig die Sichtbarkeit von sozialer Ungleichheit abnimmt (vgl. Scherr 2008: 2013). In gesellschaftlichen Strukturen können deswegen auch die Definition von den „Anderen“ und die Projektionen auf diese, je nach gesellschaftlicher Bedingung, unterschiedlich ausfallen. Und in diesem Zusammenhang können ethnisch-kulturelle, religiöse Faktoren je nach bildungspolitischen Bestimmungen und je nach sozioökonomischer Lage der Gesellschaft in Selektionsmechanismen der Schule unterschiedlich stark einfließen und von den schulischen Akteuren im Schulalltag unterschiedlich gedeutet, wahrgenommen und angewendet werden:

„Und das ist genau das, was ich am eigenen Leib erlebe. Ich bin damals separiert worden, wollte mich aber nicht exkludieren, habe meine Ausbildung abgeschlossen, bin selber Lehrer geworden, um zu sagen, hey, ich sehe das Problem an den Schulen, vielleicht kann ich Lehrer werden und die Sache anders angehen, vielleicht kann ich zeigen, hey, das muss nicht sein, oder ich kann die Frage aufwerfen, hat das sein müssen? Ich sehe heute selber als Lehrer, das hat überhaupt nicht sein müssen. Ich sehe, dass man ganz anders an die Sache rangehen kann, ohne irgendwelche Nationalitäten oder Religionen zu hinterfragen, indem man den Menschen einfach als Menschen ins Zentrum stellt. Das funktioniert wunderbar. Ich habe überhaupt kein Problem damit. Doch diesmal habe ich Probleme mit den Lehrern. Das heißt, ich habe immer, seit der Kindheit, immer nur Probleme mit den Lehrern, auch als Lehrer. Damals denkt man als Schüler, ok, man ist Türke, die Lehrer mögen einen nicht, dann wird man selber Lehrer und die Lehrer mögen einen immer noch nicht. Dann denkt man sich, heh? Das ist der Punkt, wo ich heute bin. Ich denke mir, gut, ich tue alles,

*was wollt ihr noch? Das ist die Frage, die ich gerne der österreichischen Gesellschaft stellen würde. Was wollt ihr noch?“
(Religionslehrer)*

Natürlich erlaubt ein solcher Komplex von Entscheidungen und Bestimmungen im Bildungssystem nur schwer eine differenzierte Betrachtung, ob die Handlungen im Rahmen der vorgegebenen Strukturen und Regelungen der Schule als sozialer Organisation durchgeführt werden oder ob die Voreingenommenheit einzelner Akteure in Entscheidungsprozesse der Selektion einfließt. Deswegen konstatieren auch Gomolla und Radtke (2009) in ihrer Untersuchung über die „Institutionelle Diskriminierung“, dass die Mechanismen des Ausschlusses nicht statistisch erklärt werden können, sondern nur auf der Basis qualitativer Erhebungen, wobei man zum Beispiel regional einzelne Schulen untersucht. Denn aufgrund der Fülle von Optionen, die den schulischen Entscheidungsträgern zur Verfügung stehen, können auch deren Anwendungspraktiken und die Optionen, die zur Wahl stehen, sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 335). Eine Pädagogin berichtet über ihre Erfahrungen mit österreichischen Lehrkräften:

„Es war lustig, mit den damaligen Lehrern dann als Kollegen am gleichen Tisch zu sitzen. Ich hab dadurch Einblick in das Lehrerzimmer bekommen, wie man dort über türkische Kinder, muslimische Kinder redet; habe Diskussionen an Maturatischen gehabt, wo man zum Beispiel einem muslimischen Mädchen mit Kopftuch die Englischmatura als negativ beurteilen wollte, weil sie nicht am Skikurs mit war. Das war einfach ein Grund, worüber sich die Lehrerin geärgert hat und das bei der Matura sogar ausspielen wollte, und durch meine Intervention haben auch die anderen Kollegen dann gesagt, sie kann das nicht so miteinander vermischen. Also das war einfach ein Grund, wo ich gesehen hab, in der Schule geht's den Kindern nicht so gut. Oder wenn die Kinder einen Berufswunsch hatten, zum Beispiel ein Mädchen mit Kopftuch, elf, zwölf Jahre alt, wollte Kinderkrankenschwester werden, Säuglingskrankenschwester werden und ihre Lehrerin hat ihr gesagt, das geht nicht, weil die Babys würden sich vor ihr fürchten mit dem Kopftuch. Also solche Dinge hab ich miterlebt und das hat mich dann dazu auch bewegt, einen Elternverein

zu gründen. Ich hab den türkischen Elternverein mitgegründet, auch dahingehend die Eltern zu unterstützen, sich in die Schule einzubringen.“ (Pädagogin und Jugendcoach)

8.2 Über die Mechanismen der ethnisch-kulturellen und religiösen Diskriminierung

In der Debatte über Rassismus spielen die Institutionen eine erstaunlich untergeordnete Rolle. Diese *„mangelnde Aufmerksamkeit ist bereits im Funktionieren der Institutionen angelegt - einmal etabliert, verflüchtigt sich deren Tätigkeit in den Hintergrund; sie wirken auf jene, die in den Institutionen leben, wie eine zweite Natur.“* (Terkessidis 2004: 131)

Diese unsichtbaren Mechanismen zeigen sich zunächst in der **Konstruktion und Rekonstruktion der „Anderen“**, die nicht dazugehören (sollen). Dabei wird die eigene „christlich-abendländische Identität“ als die überlegene Kultur, die „islamisch-orientalische Identität“ als eine minderwertige Kultur angesehen. Mit der Abwertung der Anderen kommt es zur Aufwertung des Eigenen, das als fortschrittlich und zivilisiert bewertet wird:

„Ein Lehrer wollte mir mitteilen, dass ein Jugendlicher sehr eigenartig sich verhält. Ich wollte nur dolmetschen und dann auch quasi mit den Eltern das klären. Dann hat er alles erklärt. Ok, alles war nachvollziehbar. Ich kann mir vorstellen, dass Jugendliche auch solche Sachen machen. Aber plötzlich sagte er: „Er darf vielleicht in der Türkei das machen, aber hier darf er das nicht!“ Also immer wieder solche Anmerkungen. Dann habe ich ihm gesagt: „Herr Kollege, so was darf man in der Türkei auch nicht machen. Das ist eine nicht akzeptable Verhaltensweise, das dürfen Sie auch nicht in der Türkei machen, warum sagen Sie so etwas?“ Und ich glaube, die Jugendlichen bekommen immer wieder solche Anmerkungen, dass sie irgendwie aus einem anderen Land kommen und daran werden sie ständig erinnert. Also, vergiss nicht, woher du kommst. Aber nicht in dem Sinne, dass sie ihre Wurzeln nicht vergessen, sondern du sollst dich hier so anpassen, dass du keine Schwierigkeiten machst und so weiter. Wenn sie aber dann zum Beispiel die Sprache gut lernen, sind sie auch nicht immer

willkommen.“ (Türkischlehrerin)

Auch wenn Einwanderer in Bezug auf ihre Staatsbürgerschaft schon längst zu Inländern geworden sind, bleiben sie in den Augen der Mehrheitsgesellschaft immer noch Ausländer, da **ein- und ausgrenzende Mechanismen habituell hergestellt** und ständig reproduziert werden (vgl. Riegel und Geisen 2007: 13). In der Folge erscheinen diese Strukturen historischen Ursprungs in der sozialen Handlung bzw. der sozialen Interaktion der Person als naturgegeben und immer schon vorhanden:

„Der Vorurteilsbildung muss entgegengearbeitet werden. Es darf nicht zugelassen werden, dass das österreichische Bildungssystem für Rassismus und Vorurteile hervorbringende Strukturen durchlässig wird. Denn Bildungsinstitutionen sind die Motoren der Gesellschaft und die müssen funktionieren. Und wenn in Österreich Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zunimmt, müssen Maßnahmen im Bildungssystem getroffen werden. Man muss sich fragen, wo die institutionellen Fehler und Lücken liegen. Das ist sehr wichtig.“ (Mathematiklehrer)

Das Ausmaß von **Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozessen** in Schulen entzog sich bisher wissenschaftlicher Erkenntnis. Was besonders die Situation von türkischen Schülern anbelangt, gibt es bereits viele Hinweise, die auf diese Tatsache deuten. Die **Rückführung des Schulversagens auf die soziale Herkunft** kann viele Dynamiken und Ausgrenzungspraktiken der Schule unbelichtet lassen (vgl. Tuppat und Becker 2014: 237f.). Die Erfahrungen der interviewten Jugendlichen führen die Reichweite solcher Dynamiken vor Augen; die Problematik offenbart sich darin, dass in den meist genannten Fällen Lehrkräfte involviert waren.

Bei diesen Prozessen ist das **Verhalten der Lehrkräfte** ein entscheidender Faktor, um fremdenfeindliche Tendenzen und interethnische Konflikte zu verhindern (vgl. Dollase 2005: 163). Sind sie hingegen als Konstrukteure der „Anderen“ selbst Akteure – sei es bei der Herstellung ethnisch-kultureller und/oder religiöser Differenz – kann ihre Beteiligung für betroffene Schüler weitreichende Folgen haben:

„Ich war in der vierten Klasse Hauptschule, an diese Situation kann ich mich sehr gut erinnern und werde es nie vergessen, Herr G. [ein unterstützender Lehrer] ist in unsere Klasse gekommen und hat unseren Klassenvorstand gefragt, wer in eine weiterführende Schule gehen könnte und wer das Potenzial dafür hätte. Sie werden es nicht glauben, aber unser Klassenvorstand hat alle österreichischen Schüler aufgezählt, von den ausländischen Schülern keinen einzigen.“ (Ayla 21, Studentin)

Werden disziplinarische Vergehen von schulischen Entscheidungsträgern gegenüber ausländischen Schülern registriert, so können ihre Reaktionen gegenüber diesen Schülern stärker ausfallen, als es gegenüber deutschsprachigen Kindern der Fall wäre (vgl. Dollase 2005: 164). Ein Beispiel dazu:

„Nicht so direkt, aber indirekt hat man schon immer gespürt. Ich weiß nicht, aus welchen Gründen das war, aber für mich war das immer so Ausländerhass, ich weiß nicht. Vielleicht haben mich einfach nicht gemocht die Lehrer. Aber für mich war das immer, na ja, er mag keine Ausländer. (...) Am meisten habe ich das gespürt, wie ich in der HTL mit einem Jungen gerauft hab, der Österreicher war. Er hat eigentlich die Rauferei begonnen, mir auch die Nase gebrochen und dann war im Endeffekt ich schuld, weil ich angeblich provoziert hab. Aber hätte ich das gemacht, was er gemacht hätte, wäre ich sicher von der Schule geflogen. Aber ihm ist nichts passiert. Dann war der Ausländer schuld. Weil es sind schon Leute geflogen wegen Schlägerei in der Schule. Das waren Ausländer. Aber er ist nicht geflogen. Eben weil ich denke, weil er Österreicher war.“ (Mustafa 26, Student)

Exkludierende Mechanismen werden von Lehrkräften mit dem Ziel eingeleitet, eine Selbstselektion der zu Exkludierenden auszulösen (vgl. Ditton 2010: 55). Dabei wird die Schuld für die Exklusion dem Individuum überantwortet. Bei Zuschreibungen wie etwa, dass Kinder „verhaltensauffällig“ seien, kommt es in der Folge zu einer Übernahme und Aneignung dieser Perspektive durch die Schüler selbst:

„Konkrete Situationen sind jene, die sich im Ton der Lehrer sehr bemerkbar machen, insbesondere in der Hauptschule habe ich das begonnen zu begreifen, dass da im Ton etwas nicht stimmt. Das erste, was ich mir dabei gedacht hab, war, Herr Lehrer, ich weiß nicht was Sie von mir wollen, aber ich weiß, dass Ihr Ton mir nicht gefällt. Das heißt, schlimm sind wir alle gewesen, in einem bestimmten Rahmen. Wir sind nun mal Kinder. Wir machen Sachen, die Erwachsene manchmal nicht mögen etc. Die Frage ist jetzt, wie wird man von dem bestimmten Lehrer oder der bestimmten Lehrerin in den Klassenräumen diesbezüglich angesprochen. Es ist ein Unterschied, einen Schüler zu bitten, das zu unterlassen, oder es ist ein Unterschied, einem Schüler gegenüber laut zu werden und ihn anderen Schüler und Schülerinnen gegenüber bloßzustellen. Das ist für mich ein großer Unterschied gewesen und das ist etwas gewesen, das ich in der Hauptschule sehr häufig mitbekommen habe, dass der Ton mir einfach nicht gefallen hat. Was habe ich unternommen? Ich habe versucht mit den Lehrern damals insbesondere im letzten Schuljahr darüber zu sprechen, warum das so ist, habe aber nie wirklich konkrete Antworten darauf erhalten. Man hat mir versucht einzureden, ich würde mir das einbilden, dass ich einen bestimmten Minderwertigkeitskomplex hätte und dass dem eigentlich gar nicht so sei und dass diese Lehrer gegenüber jedem Schüler fair seien, jeden gleichberechtigt behandeln. Das ist, glaub ich, dann ein zentraler Punkt, mit dem Kinder mit Migrationshintergrund nicht umgehen können. Da beginnt die Ausgrenzung. Da beginnt die Exklusion.“ (Ibrahim 29, Akademiker)

Den türkischen Kindern wird bereits in frühem Alter bewusst gemacht, dass ihre (türkische) Sprache nicht wertgeschätzt wird. Das erfolgt in erster Linie schon im Kindergarten, sodass im Bildungssystem bereits sehr früh der Rahmen für eine institutionelle Sozialisation vorgezeichnet wird. Bei dieser institutionellen Sozialisation wird die fremde Muttersprache entwertet und türkischsprachige Kinder erfahren dabei ihre Muttersprache als minderwertig. Diese **Entwertung der Muttersprache und der kulturellen Wurzeln** können bei türkischen Jugendlichen Selbstwertprobleme auslösen und sie in ihrer gesunden Entwicklung des Selbstwertgefühls beeinträchtigen (vgl. Keckes 2003: 80). Anders als in den USA wird in der deutschsprachigen Literatur nicht diskutiert,

dass Aspekte des kulturellen Hintergrundes – somit auch die Mehrsprachigkeit - sich nicht negativ, sondern positiv auf ihren Schulerfolg auswirken kann (vgl. Diefenbach 2011: 462). Was früher Verständigungsschwierigkeiten waren, weil man die offizielle Schulsprache nicht beherrschte, ist heute die „besondere Herkunftssprache, die eingrenzt, ausgrenzt, überordnet, unterordnet.“ (Bukow 1999: 100) Ein Jugendlicher schildert eine Erfahrungssituation, in der er seine Muttersprache als entwertet erlebt, folgendermaßen:

„(...) es ist halt oft passiert, zum Beispiel wir sind in den Hof gegangen, da haben wir Fußball gespielt und ich hab wirklich sehr gerne Fußball gespielt und das hat meine Lehrerin gewusst. Sie hat uns immer bestraft, wenn wir jetzt, auch in der Pause ja, wenn sie uns türkisch reden gehört hat, hat sie uns Fußballspielen verboten. Dann haben wir im Hof nur sitzen dürfen und nur zuschauen dürfen. Als Kind war das wirklich eine arge Strafe. Ich weiß nicht jetzt, aber einerseits ist das natürlich gut, dass sie das macht, vielleicht möchte sie, dass wir Deutsch lernen und besser reden können, das ist schon verständlich. Aber einerseits ist das auch irgendwie Diskriminierung, weil wenn ich in der Schule jetzt Englisch reden würde, bin ich mir sicher, dass sie das nicht machen würde, weil es kommt mir manchmal vor, wenn man nur Türkisch spricht, dann wird man halt bestraft oder genau da sagt uns die Lehrerin, in der Schule wird Deutsch gesprochen, aber wenn man Englisch spricht, dann wird gar nichts gesagt. Das ist dann auch nicht Deutsch. Oder wieso sagt man nicht, dass Englisch nur im Englischunterricht gesprochen wird?“ (Altan 23, Schulabbrecher)

„Vielen ist es ja peinlich, dass sie Türkisch können. Aber wenn sie Englisch oder Französisch können würden, wäre das ein Pluspunkt. Dass man dieses Selbstbewusstsein schafft, dass eine Sprache eine zusätzliche Qualifikation ist. Und dass man das auch im Arbeitsleben einsetzen kann. Diese Professorin macht auch so Studien auch mit türkischen Schülern und da hat sie uns auch so Passagen vorgelesen, wo Schüler sagen, ich muss nicht so gut Türkisch können, weil das brauch ich eh nicht, in der Schule brauch ich das nicht, im Arbeitsleben auch nicht und ich muss gut Deutsch können. Weil sie dieses Selbstbewusstsein nicht haben, dass Türkisch eine zusätzliche Sprache

ist. Also es ist halt, Türkisch braucht man eh nicht, weil in der Schule wird es ihnen verboten, in der Pause dürfen sie nicht Türkisch sprechen, die Lehrer ermahnen sie ständig. Dann ist das diese Opferrolle, finde ich, dass sie halt diese Sprache nicht als zusätzliche Qualifikation sehen, sondern als Last.“ (Emine 21, Studentin)

Mit Rückgriff auf Eigenschaften und Traditionen der türkischen Kultur wird Jugendlichen türkischer Herkunft in der Schule direkt und indirekt ein geringerer Grad an Kultiviertheit zugeschrieben und damit ein Überlegenheitsanspruch der eigenen Kultur formuliert. Und dieser Überlegenheitsanspruch wird in sozialen Interaktionen schulischer Akteure oft herangezogen, um die kulturelle Hegemonie der eigenen Kultur ständig in Präsenz zu halten, um „Überlegene“ und „Unterlegene“ immer wieder deutlich zu machen (vgl. Scherr 2013: 2015). Es folgt die ausführliche Schilderung einer solchen Interaktionssituation durch einen Religionslehrer:

„Ein interessantes Beispiel war, dass ein Kind in der Pause, das sich im Hof befand, beziehungsweise die ganze Klasse war im Hof und jeder Lehrer hat eine bestimmte Aufsichtspflicht, das heißt, sobald einem Kind etwas geschieht, ist der Lehrer verantwortlich dafür. Einer meiner Schüler, ein muslimischer türkischer Schüler ist ausgesperrt worden, den hat man im Hof vergessen und da hat die Lehrerin die Aufsichtspflicht total versäumt. Einen Schüler im Hof zu vergessen geht gar nicht. Und dieser Jugendlicher hat dann dringend aufs WC müssen, konnte aber nicht in das Schulgebäude und hat sein Geschäft im Gebüsch erledigt. Als diese Lehrerin auf der Suche nach dem Kind war, sah sie ihn im Gebüsch, wie er gerade sein Geschäft erledigt, und hat obendrein noch geschimpft mit ihm. Zwei Tage später ist dieses Kind weinend zu mir gekommen und hat mir die Situation geschildert, dass er es nicht anders hätte tun können. Ich kenne diesen Schüler, er ist ja auch mein Schüler, ich weiß, er ist eigentlich sehr gebildet, er ist ein sehr moralischer Junge, er würde so was niemals tun, ich würde ihm so was nie zutrauen. Aber er hat nicht anders können. Er hätte sich nicht in die Hose machen dürfen. Das ginge nicht. Ich habe zunächst die Lehrerin nicht damit konfrontiert und wollte wissen, ob die Lehrerin

mich damit konfrontiert. Als Religionslehrer müssen Sie das Ganze so betrachten, ist man verantwortlich für alle muslimischen Schüler. Das heißt, wenn ich das so banal sagen darf, man wird für jeden Mist kontaktiert, den ein muslimisches Kind gemacht hat, obwohl man gar nicht in der Schule anwesend war, obwohl man gar keinen Unterricht an dem Tag hatte. Dann kommt irgendwer zu Ihnen und sagt, ja, Herr Religionslehrer, xy ist wieder mal so unartig gewesen. Dann denkt man sich, hey, Moment mal, ich habe diesen Jugendlichen für fünfzig Minuten die Woche, und Sie haben ihn für sieben Stunden. Wieso machen Sie mich für etwas verantwortlich, für das ich gar nichts kann? Weil ich eben aufgrund von dieser Herangehensweise ausgegangen bin, habe ich erwartet, dass sie mich darauf anspricht und das hat sie auch getan und hat gesagt, also der hat ja überhaupt keine Erziehung, das ist ja kulturlos und das geht gar nicht und sie würde so was nicht dulden wollen in ihrer Schule und so weiter. Ich habe ihr dann die Situation erklärt, wie der Jugendliche es mir geschildert hat, und sie dann gefragt, was sie konkret unter Bildung und was sie unter Kultur versteht. Und sie hat gemeint, Kultur ist Sprache. Das war dann für mich doch sehr paradox, weil ich sie gefragt habe, wie viele Sprachen sie beherrscht. Sie sagte, ich kann nur eine Sprache. Ich habe sie dann darauf gefragt, ob sie jetzt meinen würde, dass sie kultiviert sei, wenn sie doch meint, Sprache ist Kultur. Und wenn man dann nur eine kann und das ist die eigene, mit der man aufgewachsen ist, würde das dann klarerweise bedeuten, dass man unkultiviert ist. Ich habe ihr dann erklärt, dass dieser Jugendliche ein kurdischer Jugendliche ist, dass er in der Schule Englisch lernt, dass er sehr gut Deutsch kann und in der Familie Kurdisch und Türkisch gesprochen wird. Das würde eigentlich heißen, dass dieser Jugendliche mindestens dreimal kultivierter ist als sie, habe ich ihr gesagt. Dem hat sie natürlich widersprochen und herumgeplappert und Kultur ist doch nicht Sprache, sondern einfach Mentalität und hin und her und Morallehre sei sehr wichtig. Ja, was soll ich sagen? Ich finde es einfach lächerlich. Ich finde es lächerlich, dass man solche Sachen hören muss von Leuten, die eine Schulausbildung genossen haben. Und das zeigt uns wiederum, dass

*Rassismus und Voreingenommenheit gegenüber anderen Völkern, Religionen, Kulturen wirklich nichts mit einer Ausbildung zu tun hat.“
(Religionslehrer)*

Keckes spricht in diesem Zusammenhang von einem „kulturellen Statuszwang“, „*nämlich dass Jugendliche auf ihre kulturellen Eigenschaften festgelegt werden*“ (vgl. Keckes 2003: 76). Sie werden in sozialen Interaktionen immer wieder zu „den Türken“ gemacht, d.h. Unterschiede werden sozial konstruiert und aufrechterhalten (ebd. 77). „*Diese anatolischen Ziegenhirten. Ja, das sind auch Ausdrücke, die LehrerInnen in den Schulen verwenden.*“ (Pädagogin und Jugendcoach) In der Wahrnehmung der Jugendlichen spiegelt sich das als ein Gefühl des Verstoßen-Seins, woraus sie ihre Exklusion aus der Aufnahmegesellschaft ableiten:

„(...) ich habe selber von den Jugendlichen oft gehört, dass sie dann bezüglich ihrer Herkunft immer wieder komische Anmerkungen von den Lehrern und Lehrerinnen bekommen haben, dass sie sich sehr diskriminiert gefühlt haben. (...) Ich habe sogar selber einige Fälle erlebt. Es gab einmal einen Konflikt zwischen einem türkischen Jugendlichen und einem österreichischen Jugendlichen. Ich war im Unterricht und die Lehrerin ist zu mir gekommen. Sie hat meinen Unterricht unterbrochen. Ich dachte, dass ich irgendwie helfen kann. Dann hat sie erzählt, dass er Schwierigkeiten gemacht hat, mein Schüler, und dann als mein Schüler auch erzählen wollte, aus seiner Perspektive den Fall schildern wollte, hat die Kollegin gesagt, die österreichische Lehrerin, du bist hier Gast, du bist hier Gast, also quasi, du hast hier gar nicht zu sprechen, also du hast hier nicht viel zu sagen; in der Art und Weise. Ich war wirklich schockiert. Ja, sie hat ihn nicht einmal reden lassen. Es war in meiner Anwesenheit, ich war schockiert, und weil ich den Fall gar nicht von Grund aus kannte, konnte ich nicht zuordnen, wer was gemacht hat. Aber jedenfalls war es sehr, sehr diskriminierend.“ (Türkischlehrerin)

Gibt es keine andere Möglichkeit, auf andere Ressourcen zurückzugreifen, „werden zur Durchsetzung eigener Interessen ethnische Distinktionsmerkmale herangezogen“, um Unterscheidungsmerkmale zwischen in- und out-group zu etablieren (Steinbach 2004: 54). Denn durch kulturelle Unterschiede werden Grenzen stabilisiert. Es kommt zu „neuen“ sozialen Schließungen auf ethnischer Basis, „um die kulturelle Definitionsmacht für den Zugang zu begehrten, aber knappen Gütern sicherzustellen“ (ebd. 59). Dabei kommt es zu sozialen Kategorisierungen, die als Ordnungssysteme fungieren, in denen Eigen- und Fremdgruppen voneinander abgegrenzt werden. Durch Prozesse der „Identitätsdefinierungen“ erfolgt die Zuordnung zur eigenen sozialen Kategorie oder zum Ausschluss „Anderer“, wie zum Beispiel Österreicher-Ausländer, Österreicher-Türke oder Christ-Moslem etc. (vgl. Broszinky-Schwabe 2011: 202). Ein Jugendlicher berichtet im folgenden Zitat über seine Differenzenerfahrungen im Gymnasium:

„Im Gymnasium war ich halt der einzige Türke, also der Moslem. Und da spürt man schon, dass die Mädchen einfach von dir so Abstand halten, nicht so beliebt bist bei den Mädchen, weil du ein Tschusch bist. Na sicher hab ich auch von anderen Schülern gehört, scheiß Tschusch, scheiß Ausländer und so, ja. Das war im Gymnasium. (...) Es gab solche Situationen. Man hat immer so gefühlt, man gehört nicht dazu, man ist halt ein Ausländer. Man wurde nie als Österreicher akzeptiert, obwohl man da geboren wurde.“ (Mustafa 26, Student)

Religion spielt im Leben vieler Migranten eine wichtige Rolle. In der Diaspora verstärken sich deswegen auch die religiösen Bindungen. Hier ist es wichtig zu verstehen, was diese Religionsbindung unter Migrationsbedingungen eigentlich meint (vgl. Beck-Gernsheim 2007: 30). Sie gilt umso mehr als Anker der Identität, je häufiger Migranten im Aufnahmeland Rassismus und Diskriminierung begegnen (ebd. 33). Im Anschluss an die Ereignisse des 11. September 2001 kam es zu einem Erstarren von Rassismus, Ethnisierung und nationalen Bewegungen. Die Diskussion um Staats- und Religionszugehörigkeit fand aber nicht nur in der politischen und medialen Arena statt, sondern wurde ebenfalls von der Schule aufgegriffen und hat sich zu einer Dichotomie von christlich-okzidentalem ‚Wir‘ und muslimisch-orientalem ‚Ihr‘ verstärkt (vgl. Riegel und Geisen 2007: 13). Meinungsbildner wie Staat und Religion spielen hier eine bedeutende Rolle, denn diese Meinungen werden auch von schulischen Akteuren übernommen (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011: 202).

Eine Akademikerin erzählt im Interview, wie der negative Diskurs im Schulunterricht über den „Islam“ nach dem 11. September 2001 zunahm und wie dieser Diskurs in der Schule – hauptsächlich von den Lehrkräften geführt - ihre Entscheidung, Kopftuch zu tragen, um ihre Zugehörigkeit zur islamischen Gemeinschaft zu demonstrieren, entscheidend mitbeeinflusste:

„Bis zum 11. September, da war ich eben 16, war ich einfach die Sude. Sude, die auch türkische Wurzeln hat, aber nicht mehr. Ab dem 11. September, eines Tages kommt eben mein Geographielehrer in den Unterricht rein, und sagt, Guten Morgen, setzen, und dann gleich zu mir: "Stimmt's Sude im Islam ist es so, dass man ins Paradies kommt, wenn man Menschen umbringt!" Seine erste Aussage. Und dann auch eine Philosophielehrerin. Auch dasselbe. „Setzen! "Stimmt's, Sude im Islam wird die Frau unterdrückt?" Ja, auf einmal war ich die Islamexpertin sozusagen und ich musste herhalten. Ich musste mich ständig rechtfertigen. Dann habe ich selber gekontert. Ich hab dann nachgeforscht und hab gesagt: "Ja dann erklären Sie mir auch die sieben Kreuzzüge, entschuldigen Sie sich bitte für die sieben Kreuzzüge." Ich wurde halt in die Enge gedrängt. Auf einmal hatte ich den Stempel Moslem am Kopf, davor gar nicht. Ich hatte auch kein Kopftuch damals. Also ich wurde auch nicht sichtbar wahrgenommen als Muslimin. Aber auf einmal hatte ich dann diesen Stempel aufgedrückt bekommen, Muslimin, du musst dich entschuldigen, du musst dich rechtfertigen. So wie heute, "Distanzier dich." Warum? Ich hab mit diesen Leuten überhaupt nichts zu tun.“ (Sude 30, Akademikerin)

Für die Aufnahmegesellschaft kann das Tragen von bestimmten Kleidungsstücken, die religiöse Symbole repräsentieren, wie beispielweise das „**Kopftuch**“, zum **Aushängeschild der kulturellen Differenz** werden (vgl. Beck-Gernsheim 2007: 43). Es wird hier eine Realität konstruiert, die das Ziel verfolgt, Muslime als eine Gemeinschaft von „Unterdrückten“ zu legitimieren und zu integrieren. Diese ideologisierte Form muslimischer Religiosität wird in soziale und politische Kategorien übersetzt (vgl. Tietze 2001: 9). „Dabei werden konkrete kulturelle und historische Elemente der Geschichte der

Muslime sakralisiert, während theologische und spirituelle Kriterien in den Hintergrund treten.“ (ebd.) Ein Mädchen erzählt im Interview über ein traumatisches Erlebnis, welches ihren Schulalltag und ihr Verhältnis zu ihren Klassenkameraden erheblich beeinträchtigte:

„Am ersten Schultag hatte mich meine Lehrerin als Opfer hingestellt. Ab der ersten Hauptschule hatte ich mich nämlich entschlossen, ein Kopftuch zu tragen, aus religiösen Gründen. Das war meine freiwillige Entscheidung. Niemand hat mich dazu gezwungen. Ich hab gesagt, ich möchte ein Kopftuch tragen. Ich bin auch gleich am ersten Schultag mit Kopftuch in die Klasse gekommen, damit alle mich gleich so sehen und sich danach nicht wundern, warum ich auf einmal mit Kopftuch auftauche. Ich war dann in der Klasse. Die Lehrerin sah mich so an. Alle drei ersten Klassen waren im gleichen Stockwerk und ich war die Einzige mit Kopftuch. Die Lehrerin hat mich gleich als Zielscheibe hergenommen. Sie war so richtig ein Ausländerfeind. Sie ist so zu mir gekommen und hat gemeint, gibst du dein Kopftuch nicht runter? Ich, so, nein. Hat gemeint, aha. Dann haben wir uns halt hingesezt und sie hat sich vorgestellt und so weiter. Danach sind wir nach Hause gegangen. Am nächsten Tag haben wir uns wieder hingesezt und haben so eine Vorstellungsrunde gemacht. Sie hat dann jeden gefragt, ja wie heißt du, wie alt bist du, was willst du später mal machen und so weiter. Sie hat jeden gefragt, dann kam ich dran. Ich bin aufgestanden, hab mich kurz vorgestellt. Sie hat mich auch gefragt, was ich später mal werden möchte. Ich habe gesagt, ich möchte Kindergartenpädagogin werden, weil ich damals das machen wollte. Sie hat mich so angeschaut und hat gesagt: „Aber mit Kopftuch kannst du nicht einmal Kloputzen gehen!“, vor der ganzen Klasse. Ich war blackout. Ich hab mich wieder hingesezt und habe nichts dazu gesagt. Ich habe mich zurückgezogen. Ich konnte mich auch irgendwie nicht wehren, weil ich kenne sie noch nicht, ich weiß nicht, wie sie reagieren wird. Aufgrund ihrer Reaktion entwickelte sich von den Mitschülern in der Klasse ein Hass gegenüber mir, auch seitens meiner türkischen Mitschüler. Sie mobbten mich immer, haben an meinem Kopftuch gezogen, haben mich immer beschimpft. Die Lehrerin sah das, weil sich das Ganze vor ihren Augen

abspielte, aber sie reagierte darauf nicht. Sie hat ja das Ganze gestartet. Deswegen warnte sie auch die anderen nicht. Ich hatte schwere psychologische Probleme dadurch, habe aber mein Kopftuch nie runtergenommen. Ich wollte so akzeptiert werden wie ich bin. Aber sie akzeptierten mich nicht.“ (Gül 23, Lehrabschluss)

Die Reaktionen der Lehrkraft und des Direktorats verfestigten die Meinung unter den Mitschülern – sogar unter ihren türkischen Klassenkameraden - dass dieses Mädchen aufgrund ihrer Andersheit und ihres religiösen Auftretens eine „Sonderrolle“ hatte, somit eine Abweichung für die Schule und den Klassenverband darstellte. Denn an der Produktion einer Andersheit, die mit Ungleichheit verbunden ist, sind schulische Akteure entscheidend mitbeteiligt (vgl. Terkessidis 2004: 161). Solche Erfahrungen können nicht nur den Schulalltag des Schülers beeinträchtigen. Sie werden auch als ein Ausscheidungsgrund herangezogen, um den Rückzug in die eigene Community und in die Religionsgemeinschaft für sich zu erklären. Solche Erfahrungsberichte machen die Rolle der Schule deutlich und führen vor Augen, wie Rückzugsprozesse gestartet werden und vonstatten gehen:

„Wir kamen so vom Turnunterricht eines Tages. Ich war dabei, mein Kopftuch vor dem Spiegel zu richten. Sie haben mich wieder beschimpft und haben mein Kopftuch runtergezogen. Ich hab’s nicht mehr ausgehalten und habe angefangen, wie wild zu weinen, und bin weinend zur Direktorin runtergelaufen. Ich habe wirklich schluchzend geweint. Ich versuche der Direktorin zu schildern, was vorgefallen ist, und sie sagt einfach nur: "Na und?" Beide, die Direktorin und meine Lehrerin, sie war auch dabei. „Wieso übertreibst du? Da gibt’s nichts zu übertreiben. Geh rauf!“ So haben sie reagiert. Psychologisch war ich da ganz unten. Ich bin heimgekommen und habe nur geweint. (...) Meine Mutter hat auch nicht mehr gewusst, wie sie mir helfen soll. Meine Mutter kam öfter in die Schule, die Lehrerin meinte nur, es gibt keine Probleme, ihre Tochter macht sich selber Probleme und so weiter. Weil ich ein aktives Kind war, stauten sich auch die Probleme bei mir. Ich wurde immer für alles verantwortlich gemacht. Dieses Gefühl von Erdrückung trage ich heute auch noch in mir. Das ist mir aus der damaligen Zeit geblieben. Wenn irgendwie ein ungerechter

Vorfall passiert, zucke ich aus. Ich halt das nicht aus, sodass ich auch physisch jemanden angreifen kann. Die Auswirkungen spüre ich noch immer. Sie sind nicht weg.“ (Gül 23, Lehrabschluss)

Interessant in dem oben angeführten Zitat ist, dass die negative soziale Dynamik – die der Klassenvorstand startete - von den Klassenkameraden aufgegriffen und weitergeführt wird. Diese Dynamik beeinträchtigt in der Folge das gesamte Klassenklima. Ein anderes wichtiges Thema, das hier noch greifbar wird, ist die Diskriminierung unter den Mitschülern bzw. zwischen den Minderheiten. Im Gegensatz zur Diskriminierung, die von der autochthonen Mehrheitsgesellschaft ausgeht, erhält diejenige, welcher unter den Minderheiten selbst herrscht, forschungsmäßig noch sehr wenig Beachtung. Denn es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Art von Diskriminierung, die sich in den Gruppenbildungen in den Klassen beispielsweise zeigen kann, um sich vom anderen ethnisch abzugrenzen, zum Beispiel zwischen Türken und Ex-Jugoslawen oder Türken und Arabern usf. in der Schule oft vorkommt. Doch die Gruppenbildung allein ist für Diskriminierungspräferenzen noch kein Indiz, lediglich ein Verdacht, was noch genauerer Untersuchungen bedarf. Der nächste Ausschnitt aus einem Interview mit einer Bildungsaufsteigerin soll eine solche Situation, in der es zu einem rassistisch motivierten verbalen Übergriff kommt, verdeutlichen. Die Schülerin fand Rückhalt bei zwei österreichischen Kolleginnen, die die Unrechtbehandlung durch eine polnische Schülerin mitverfolgten. Auch in diesem Fall schreitet die Lehrkraft nicht ein:

„Also ich war damals gerade mal elf Jahre alt, glaube ich, und diese Situation kann ich zum Beispiel gar nicht vergessen, also, diese eine polnische Schülerin, die hat halt in den Pausen mich wirklich so fertig gemacht. Sie wollte auch auf keinen Fall zulassen, dass ich mich mit anderen Mädchen in der Klasse befreunde, wobei ich auch sagen muss, dass es zwei Österreicherinnen gab, die eigentlich zu mir gehalten haben, aber sich auch nicht getraut haben, weil sie hatten auch die Angst, dass sie von der Gesamtheit der Klasse auch ausgestoßen werden, aber sie haben halt heimlich versucht mich zu unterstützen, aber halt diese eine Situation, wo die Sache auch eskaliert ist, war, dass diese Mitschülerin so ein Skinheadzeichen auf die Tafel gemalt hat in der Pause und mich halt gefragt hat, na, weißt du, was das ist und so, und ich hab natürlich das nicht gewusst, so politisch und so wurde mir

nichts eingeredet von zu Hause, ich habe das natürlich nicht gewusst, dann ist noch ein Hitlerzeichen dazugekommen, sie hat halt gemeint, so soll die Zeit wieder kommen, dass ihr dann alle wieder umgebracht werdet und ermordet werdet, was natürlich schockierend war für mich und die Lehrerin, ich glaub, unser Klassenvorstand war das, die das auch mitbekommen hat, nur sie hat sich in der Klasse dazu nicht geäußert. Sie hat es löschen lassen von der Tafel und das war's dann eigentlich auch.“ (Hülya 25, Akademikerin)

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass das Konzept der „interkulturellen Kommunikation“ nicht unbedingt das Gemeinsame fördert, sondern im Gegenteil an den Unterschieden arbeiten kann. Denn mit der interkulturellen Kommunikation verstärken sich eher die Gegensätze als die Gemeinsamkeiten, weil die Sprachsemantik eine trennende ist und keine verbindende; sie unterteilt nämlich in „Wir“ und „Ihr“. Im Verständnis der interkulturellen Kommunikation gibt es immer eine „Ingroup“ und eine „Outgroup“ (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011: 101f.). Genauso ist es im Verständnis der „interkulturellen Pädagogik“ nicht anders, wenn diese in den schulischen Alltag übersetzt wird und in die Handlungen der Akteure übergeht. Denn bei diesen Prozessen geht es immer um die Herstellung von hegemonialer Kultur vs. als minderwertig interpretierter Kultur durch Heranziehung und Vergleich kultureller Merkmale. Somit werden auch die *„Entstehung und Verbreitung von Stereotypen gegenüber Fremdgruppen durch gesellschaftliche Bedingungen gefördert. Problematisch ist der hohe Grad an Verallgemeinerung von einzelnen Ereignissen zu Bedrohungen.“* (Broszinsky-Schwabe 2011: 205) Die Bedeutungen einzelner Stereotype sind zeitlich variabel, Kern-Stereotype bleiben aber immer existent. Zum Beispiel kann das Kern-Stereotyp *„Feindbild Islam“*, welches sich durch die Osmanen-Bedrohungen Wiens (1529 und 1683, erste und zweite Belagerung) in das Bewusstsein der Menschen eingeschrieben hat, in Krisenzeiten immer wieder aktiviert werden (ebd. 206):

„Ich hatte richtig eine Auseinandersetzung mit meiner Geschichtslehrerin. Sie hatte gemeint, alle Türken sind so und so, alle in einen Topf gesteckt, hat gemeint, die Türken sind Barbaren, die Türken sind so und so und so. Und ich natürlich die einzige Türkin, kann das nicht sitzen lassen und hab quasi gleich gekontert. Es war immer so eine Art Verteidigungsposition bei mir. Immer angespannt,

jeden Moment kann was passieren. Vor allem ab dem 11. September war das immer so. Ok, wann kommt jetzt der nächste blöde Kommentar. Aber nur von den Lehrern, nicht von den Schülern.“ (Sude 30, Akademikerin)

Was der Forschung bisher entgangen ist, sind die **Dynamiken im Lehrerzimmer**, die nach Aussagen eines Lehrers teilweise „*Stammtischebene*“ haben können. Als Individuen können Lehrkräfte Diskriminierungspräferenzen gegenüber Schülern umsetzen, „*die zu Bevorzugungen oder Benachteiligungen von Mitgliedern dieser Gruppe führen.*“ (vgl. Kristen 2006: 82) Die folgende Aussage eines Begleitlehrers soll diese Dynamiken im Lehrerzimmer beleuchten und zeigen, wie Lehrkräfte zu einem „common sense“ über Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes kommen und wie Leistungsbeurteilung unter ihnen ausgehandelt wird. Meist werden Verhaltensauffälligkeiten bei türkischen Kindern intensiver besprochen, berichtet der Lehrer:

„Entscheidungen der Lehrer über Schüler legen sich, bedingt durch kollegiale Dynamiken, im Lehrerzimmer fest. Traurig ist dabei, dass diese Dynamiken einen bestimmten Gruppenzwang als Fundament innehaben. Das kann ich schon sagen. Solidarisches Denken unter den Lehrern im Lehrerzimmer zur kollegialen Unterstützung wiegt sich mit der Herausforderung der Fairness gegenüber dem Schüler, dessen Note gerade versucht wird festgelegt zu werden. Sehr überrascht haben mich Situationen, die ich beobachten durfte. Ich kann Ihnen ein Beispiel von vielen nennen: Bei türkischen Schülern werden Verhaltensauffälligkeiten intensiver besprochen. Nun, war da mal jetzt einer dran zur Benotung. (...) Es wird unterstrichen betont, wie schlimm er denn sei, und so weiter. Alle unannehmbaren Verhaltensauffälligkeiten verstärkten den Zusammenhalt der Lehrer zur Benotung des türkischen Schülers. Keiner der Lehrer legte Wert darauf zu sagen, oder sagen wir besser den Mut hatte zu sagen: „Moment einmal, was passiert hier, hört auf damit! Das ist nicht fair!“ Niemand sagte das. Passiert ist vielmehr, dass der türkische Schüler, der bereits einer leichten Ausgrenzung unter seinen Schülerkollegen unterlag, auffällig auch von Lehrern im Klassenzimmer aus dieser Brille betrachtet wurde. Viel weniger wurde seine schulische Leistung oder

Nicht-Leistung herangezogen. (...) Sich für so benachteiligte Schüler mit Zivilcourage für Fairness im Lehrerzimmer einzusetzen, konnte mit dem nächsten Tag bedeuten, dass man im Lehrerzimmer selbst ausgeschlossen werden konnte. Hatte man sich mit dem Blickwinkel des Kollegen nicht identifizieren können, konnte man die Solidarität der anderen verlieren. Oder eine unangenehme Stille im Lehrerzimmer gegenüber dir. Wochenlang. Denn wenn ein Kollege eine persönliche Distanz zu einem Schüler hatte, warum auch immer, so hatten die anderen automatisch das Gefühl der schlechten schulischen Leistungen des Kindes. Überhaupt dann, wenn Lehrer von anderen Lehrern abhängig sind: Vertretung, Stundeneinteilung, Platzhirsch, etc. etc. Um es direkter zu sagen, auch Lehrer mobben Schüler auf diese Art im Lehrerzimmer unter sich. Der Schüler ist natürlich nicht da. Lehrer im Lehrerzimmer sind zu oft wie politisierende Taxifahrer am Stammtisch. Das nicht selten. Und meistens verlieren die Schüler an Anerkennung im Lehrerzimmer, die sowieso irgendwie schon nicht dazugehören sollen, am Rand der Gesellschaft möglicherweise sind.“ (Begleitlehrer)

Wenn diskriminierende Einstellungen auf der subtilen Ebene wirken, bleiben sie meist unentdeckt. Laut Angaben der interviewten Lehrer wird davon ausgegangen, dass auch in Lehrerzimmern Vorurteile gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen, die sich in gemeinsamen Gesprächen offenbaren, Gestalt annehmen. Kann man unter solchen Bedingungen von einer gerechten Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte gegenüber bestimmten Gruppen ausgehen oder sie verstehen und nachvollziehen, ob die Leistungsbeurteilung aller Kinder nach objektiven Kriterien erfolgt? Es folgt hier ein anderes Beispiel, wie die Voreingenommenheit einer Lehrkraft gegenüber der islamischen Religion zu Wort kommt:

„Ein Beispiel aus dem Lehrerzimmer, wo eine Kollegin, die halt wütend war sagt: „Das sind alles Sozialschmarotzer!“ über ihre türkischen Schüler. Also wenn jetzt eine Lehrerin über ihre türkischen Schüler so denkt, wie wirkt sich das dann auf die Note aus? Wie wirkt sich das auf den Unterricht aus? Wie wirkt sich das auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler aus? Oder wo zum Beispiel, also das sind keine Beispiele von Hören oder Sagen, da war ich immer mit dabei; wo

ein Lehrer der Direktorin sagt, also bei diesem Schüler, da müssen Sie ganz streng sein, weil seine Mutter trägt ein großes schwarzes Kopftuch und sein Vater geht in die Moschee. Solche Sachen.“ (Pädagogin und Jugendcoach)

Der Kategorisierung von „Wir“ und „Ihr“ sind nicht nur Schüler, sondern genauso türkischsprachige Lehrer ausgesetzt. Diskriminierung ist eine Erfahrung, die im Leben einiger Minderheiten präsenter ist als in anderen Gruppen; und zwar nicht nur am Arbeitsmarkt, wie bisher nachgewiesen, sondern genauso in der Schule: *„Sie entstehen historisch und aktuell, wie insbesondere die Rassismusforschung gezeigt hat, vielfach als Deutungen der Situation untergeordneter und benachteiligter Gruppen und tragen zur Legitimation von Herrschaftsbeziehungen und Benachteiligungen bei.“* (Scherr 2008: 2014) Dadurch werden Ungleichheiten verfestigt, was sogar rassistische und fremdenfeindliche Übergriffe legitimieren kann:

„Ich habe einen Schüler gehabt, den ich versucht habe ein Jahr lang moralisch zu erziehen. (...) Eines Tages wollte dieser Jugendliche unbedingt in den Hof gehen, um Fußball zu spielen. Daraufhin habe ich eine Abstimmung gehalten in der Schulklasse und mehr als die Hälfte wollte nicht gehen, also sind wir in der Klasse geblieben. Daraufhin ist dieser Schüler ausgerastet und hat gesagt: „Genau wegen solchen Schweinen wie Sie wählen meine Eltern die FPÖ. Wir wollen keine Muslime in Österreich haben! Wir wollen Sie nicht länger dulden! Gehen Sie aus unserem Land! Wir brauchen Sie nicht!“ Daraufhin bin ich zur Schulleitung gegangen, um das zu melden, weil das muss ich mir nicht anhören, egal, von wem. Und ich bin dann zur Schulleitung gegangen und habe gesagt, dass dieses Kind etwas gestehen möchte. Dieses Kind hat einen fatalen Fehler begangen und möchte sich deswegen entschuldigen. Daraufhin bin ich niedergemacht worden von der Schulleitung, dass das hier kein Gerichtssaal sei und dass dieses Kind kein Geständnis abzugeben habe. Als Pädagoge ist diese Situation fatal. Warum ist diese Situation fatal? Weil ich ein Jahr Zeit investiert habe in diesen Jugendlichen und versucht habe ihn moralisch zu erziehen. Wenn die Schulleitung mich gegenüber diesem Jugendlichen bloßstellt, als Lehrer, als Autoritätsperson, dann komm ich weder

pädagogisch noch psychologisch an dieses Kind heran. Das fühlt sich in seinen Gefühlen bestärkt. Dieses Kind hat von dieser Schulleitung nochmals die Bestätigung dafür bekommen, dass seine Eltern Recht haben, die FPÖ zu wählen. Daraufhin habe ich diese Schule verlassen.“ (Religionslehrer)

Bei der „Konstruktion des Anderen“ erlangen nicht nur soziale Interaktionen Signifikanz. Genauso spielen dabei ideologietransferierende Unterrichtsmaterialien, wie **Schulbücher**, Zeitungsartikel u.a., nach denen Aufgabenstellungen für Schüler erfolgen, eine Rolle. Schulbuchwissen ist dabei als ein Prototyp des institutionalisierten Wissens zu verstehen, das Pädagogen in kontrollierten Genehmigungsverfahren für geeignet halten und für ihren Unterricht verwenden. Dabei werden selbstverständlich auch die Gesellschaft und ihre Probleme repräsentiert und diskutiert, wie zum Beispiel die Thematisierung der „Fremden“ (vgl. Gomolla und Radtke 2009: 286) und der Ausländer:

„Bei der Deutsch-Maturaprüfung war das Thema Islam. Ein Schüler kam dran und wurde mündlich abgeprüft. Er erzählte, dass der Islam die kriegerische Eroberung legitimiere und nach dem Islam das eroberte Volk die islamische Religion annehmen muss, bei Verweigerung würde der Islam den Tod der Verweigerer vorsehen. Er hat das so erzählt, als ob das im islamischen Glauben so verankert wäre. Ich bin da eingeschritten und habe gesagt, dass das nicht stimmt, was er da erzähle. Natürlich grinnten mich alle Lehrer an und versuchten mich zu beruhigen. Dieser Maturant wurde mit einem Befriedigend beurteilt und wurde durchgelassen. Aber dieser Jugendliche trägt keine Schuld. Die da Verantwortung tragen, sind die Lehrer, die diesen Schülern solche ideologisch ausgelegten Unterrichtsmaterialien mit falschem Inhalt zur Verfügung stellen. Können Sie sich das vorstellen?“ (Lehrer für Rechnungswesen)

Ein weiteres Beispiel: Eine Bildungsaufsteigerin wurde speziell bei Themen wie „Migration“, „Ausländer“, „ethnische Kulturen“ wegen ihrer Sonderrolle im Klassenverband als Expertin für ihre Kultur herangezogen. „Die Schüler werden als Mitglieder einer Abstammungsgemeinschaft adressiert, wobei viele Lehrer offenbar

voraussetzen, dass die Schüler das Wissen um Sprache, Kultur und Geschichte ihrer angeblichen „Heimat“ quasi genetisch aufgesogen haben.“ (Terkessidis 2004: 163) Mit der Verwendung von Schulbüchern, die von Schulkindern in erster Linie als „wertobjektiv“ eingestuft werden, werden Grenzen zwischen ethnischen Gruppen stabilisiert (vgl. Steinbach 2004: 43) und der „ausländische Schüler“ wird in seiner Sonderrolle verinnerlicht:

„Was mich auch gestört hat, waren die Schulbücher. In den Schulbüchern findest du Diskriminierung von A bis Z, überall ja. Ich kann mich auch erinnern, Geographiebuch, erstes Gymnasium, das Kapitel war "Ausländer in Wien", und was siehst du? Du siehst ein Geschäft, vielleicht kennst du sie, „Pamukkale Export“ gibt’s im zehnten Bezirk. Das war das erste türkische Geschäft, damals ja. Du siehst ein Bild von diesem Geschäft, eine Türkeiflagge und Frauen mit Kopftüchern, die Sackerln in der Hand haben. Das typische Bild. Und das war das Thema, "Ausländer in Wien". Und was passiert? Da ich die einzige Türkin damals in der Klasse war, alle drehen sich zu mir um, auch die Schüler und schauen mich an und warten einfach darauf, was ich sagen werde.“ (Sude 30, Akademikerin)

Zusammenfassend kann zu diesem Punkt festgehalten werden, dass benachteiligende und ausgrenzende Prozesse in erster Linie in den Bildungsinstitutionen zu suchen sind, in denen Vorurteile und Stereotype durch ständige Rezeption und Weitergabe – im Unterricht, in Diskussionen, sowie in den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien - reproduziert und ungleiche Strukturen auf der Ebene des nationalen Selbstverständnisses legitimiert und naturalisiert werden (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 254).

Um zu zeigen, wie Legitimierung und Naturalisierung ungleicher Bildungsstrukturen von den Schülern selbst übernommen wird und wie es dazu kommt, müssten sozialdynamische Prozesse vor Ort in der Schule noch genauer untersucht werden. Hierbei sollte der Untersuchungsfokus in der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern bzw. der Beziehung zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer und (ethnisch)kultureller Herkunft liegen.

Soziale Dynamiken, die an der Verstärkung von ethnisch-kulturellen Gegensätzen arbeiten und soziale Inhalte der Differenz transportieren, tragen dazu bei, dass auf der Basis der

Mehrheitskultur dauerhafte Dispositionen von Unterschieden generiert werden, die sich zur Natur gewordenen Kultur entwickeln. Und diese sozialen Inhalte, die in sozialen Interaktionen zur Generierung von Andersheit herangezogen werden und die als Ursache für Vorurteilsbildungen bzw. als Prozesse der Reproduktion zur Differenzherstellung zwischen den Gruppen verstanden werden können, begegnen Schulkindern als latente Strukturen. Diese werden in weiteren Aneignungsprozessen zu manifesten, „habituseigenen“ Dispositionen des Aneigners. Als Resultat bringen diese Aneignungsprozesse in der Bildungsinstitution Schule zwei spezifische Gruppen hervor: Die Gruppe der „Kultureigenen“ und die Gruppe der „Kulturfremden“.

Schule bedeutet für Kinder in erster Linie einen Ort des Lernens und Begegnens. Wenn dieser Ort des Lernens in den Schatten gerückt wird und dieser somit seiner Rolle als Lehrinstitution grundsätzlich nicht gerecht werden kann, weil darin objektive Lehrinhalte mit anderen Inhalten gesellschaftlicher Provenienz vermischt werden, wird er zur ersten sozialen Instanz, die nicht nur soziale Ungleichheit mittels Rückgriff auf soziale Herkunft reproduziert, sondern genauso zur Aneignung und Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber anderen Volksgruppen, Andersdenkenden, Andersaussehenden und Anderssprechenden eingesetzt wird.

Die Ergebnisse meiner Arbeit belegen, dass beide Gruppen türkischer Jugendlicher - sowohl Bildungsaufsteiger als auch Jugendliche, die den niedrigen Status ihrer Eltern erb(t)en - über konkret nachvollziehbare Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen berichten. Auffällig und besorgniserregend ist dabei zum einen die starke Beteiligung des Lehrpersonals und zum anderen ihr folgenreiches Nichteinschreiten in solchen Situationen.

Zudem kann abschließend noch konstatiert werden: Je höher türkische Arbeiterkinder die soziale Leiter hinaufsteigen und je mehr sie aus ihrem gesellschaftlich zugeschriebenen Möglichkeitsraum heraustreten wollen – „Arbeiter bleibt Arbeiter“ - desto stärker nehmen sie soziale Diskriminierung wahr. Bei Jugendlichen, die keine Aufstiegsorientierung zeig(t)en, bzw. bei denen, wo elterliche Bildungsaspirationen nicht erfolgreich mobilisiert werden konnte, sinkt die Wahrnehmung von Diskriminierung; weil sie aus ihrem Möglichkeitsraum nicht heraustreten (können), bleiben diskriminierende Strukturen für sie unsichtbar. Die Ursachen für Bildungsmisserfolge werden zumeist in den eigenen mangelnden individuellen Kompetenzen und Leistungen gesucht.

9. Abschluss: Resümee und Ausblick

Angeregt von bisherigen wissenschaftlichen Forschungen, dass türkische Jugendliche im österreichischen Bildungssystem zu den Bildungsverlierern gerechnet werden – auch nationale Bildungsstatistiken belegen das – ist die vorliegende Masterarbeit zwei grundsätzlichen Fragen nachgegangen: Zum einen, welche familiären und schulischen Faktoren, neben der sozialen Herkunft, für die Bildungsmisserfolge von türkischen (Gast)Arbeiterjugendlichen verantwortlich sein können und zum anderen, wie es Jugendlichen gelingt, die Hürde des sozialen Aufstiegs zu überspringen. Kurz, warum die Einen bei gleichen elterlichen Bildungsaspirationen ihren Bildungsaufstieg bis in den tertiären Bildungssektor (Hochschule) verwirklichen konnten und woran die Anderen gescheitert sind.

Um eine Vergleichsbasis zwischen den Jugendlichen herzustellen, wurden zwei Gruppen gewählt: die der Bildungsaufsteiger und die der Bildungserben. Die methodische Vorgehensweise, nach welchen Kriterien die Gruppen gebildet wurden, kann unter Punkt 5 nachgelesen werden.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte in den Analysekatoren familiäre Faktoren, schulische Faktoren und Diskriminierungserfahrungen für den Bildungserfolg bzw. Bildungsmisserfolg, die schrittweise aufeinander bezogen wurden. Diese analytische Vorgehensweise verdeutlichte die besondere Rolle der Eltern in der Bildungsbeteiligung türkischer Jugendlicher einerseits und zeigte andererseits auf, dass das Bildungssystem verschiedene Mechanismen struktureller und kultureller Natur für Exklusion bereithält, mit denen der hohen Aufstiegsorientierung türkischer Arbeiterkinder entgegengewirkt wird.

Zusammenfassend zeigt die Arbeit, dass Bildungserfolge von türkischen Jugendlichen sich nicht barrierefrei gestalten. Ihr erfolgreiches Abschneiden ist in erster Linie auf die Ambitionen ihrer Familien zurückzuführen und nicht auf die Integrationsleistung des österreichischen Bildungssystems. Genauso konnte anhand der biographischen Fallbeispiele gezeigt werden, dass Bildungsmisserfolge eher im Kontext von gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet werden sollten, als sie mit den geringen Bildungsabschlüssen der Familien zu assoziieren, weil gerade durch die Rückführung auf die soziale Herkunft gesellschaftliche Ausschlussmechanismen unberücksichtigt bleiben, die aber für das Verstehen von „Selbstexklusion“ wichtig wären. Zudem kann festgehalten

werden, dass Benotungsprozesse durch objektive Stellen kontrolliert und transparenter gestaltet werden muss(t)en. Wie handlungsleitende Prozesse durch schulische Entscheidungsträger vollzogen werden, müsste in den bildungssoziologischen und damit auch in den ungleichheitskritischen Fokus wissenschaftlicher Analysen gerückt werden.

Genauso sollte untersucht werden, wann und unter welchen Bedingungen eine ethnische Konzentration bestimmter Gruppen – in meiner Arbeit die türkische Community - im Bezirk und in den (Pflicht)Schulen sich nachteilig auf die Bildungskarrieren von diesen Kindern und Jugendlichen auswirkt. Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Konzentration von nicht-deutschsprachigen Kindern in den Schulen den Schulerfolg nicht in jedem Fall determiniert, sondern nur unter bestimmten Bedingungen, beispielsweise, wenn „kompensierende Faktoren“ durch Eltern bzw. „Signifikant Andere“ nicht zur Verfügung stehen.

Äußerst kritisch zu beurteilen ist die Tatsache, dass in den Schulalltag (u.a. bei Lehrpersonal und Schulleitung) kulturalistische Wertungen einfließen, wie zum Beispiel die Abwertung der Muttersprache, der kulturellen Herkunft sowie der religiösen Zugehörigkeit. Die Entwicklung der „sozialen Intelligenz“ bei schulischen Akteuren wird es ermöglichen, Sozialisationsbedingungen und psychosoziale Aspekte im Leben der Schüler grundsätzlich zu verstehen, nachzuvollziehen und förderlich mitzuentwickeln.

Erstaunlich wenige Untersuchungen gibt es zu den familiären Sozialisationsbedingungen einzelner ethnischer Gruppen. Sie wären aber zum Verständnis bei ungleichen schulischen Startbedingungen sehr wichtig. Eine Perspektive, die erwartet, sich an die „Kultur der Schule“ anzupassen, vernachlässigt die Sozialisationsbedingungen in Migrantenfamilien, die je nach Herkunftskultur und sozialer Hierarchisierung im Aufnahmeland unterschiedlich sein können. Um Bildungsungleichheiten aufzudecken ist es deshalb ratsam, den Blick auf einzelne (ethnische) Gruppen zu richten und sie gegebenenfalls innerethnisch zu vergleichen. Der Vergleich mit der Mehrheitsgesellschaft lässt vieles unbeleuchtet und bringt in vieler Hinsicht verzerrte Ergebnisse hervor.

Sozialwissenschaftliche Analysen zur sozialen Mobilität in (Gast)Arbeiterfamilien unterliegen überdies den statistischen Schwierigkeiten, die reale zweite oder dritte Generation adäquat erfassen zu können (was nur in panel-designs möglich ist); es ist

anzunehmen, dass die Nachfahren der in den 60er- und 70-er Jahren nach Österreich gekommenen „Gastarbeiter“, bessere Bildungserfolge vorweisen können, als bisher aus den Analysen hervorgegangen ist.

Der weitere Forschungsbedarf liegt auch darin, die „integrative Funktion“ der Lehrer mit Migrationshintergrund ins Blickfeld zu nehmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass nicht-deutschsprachige Lehrer mit gleichen oder ähnlichen Sozialisationsbedingungen in ihrer aufklärenden Rolle für die Bildungsbeteiligung (türkischsprachiger) Kinder bedeutsam sind. Genauso können sie in der Eltern-Lehrer-Kind-Kommunikation als „Brückenbauer“ fungieren, die beide Kulturen kennen und so bestehende Kommunikationsbarrieren konstruktiv zu lösen verstehen.

Zuletzt sei noch das Projekt der „interkulturellen Pädagogik“ erwähnt, deren hauptsächliches Ziel darin liegt, Kulturen füreinander zu öffnen und mit diesem gegenseitigen Verständnis das gemeinsame Zusammenleben zu fördern. Eine Überprüfung, d.h. die Evaluierung, ob es wirklich zur Förderung von kulturellem Verständnis und gegenseitiger Öffnung gekommen ist, gibt es bislang nicht. Noch dazu kann nicht kontrolliert werden, wie Schulen das Konzept der interkulturellen Pädagogik in ihrer Schulpraxis umsetzen und wie die handlungsleitenden Linien der Akteure im Schulbetrieb verlaufen. Die praktische Umsetzung kann von zu Schule zu Schule sehr unterschiedlich ausfallen. Sehr kritisch ist zu beurteilen, dass im Begriff der „Interkultur“ neben der Fähigkeit, mit anderen Kulturen zu agieren, auch die Unterscheidung von „Wir und „Ihr“ verankert ist. Im Bildungssystem sowie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen würde dieser Ansatz auf die Dauer die Grenzziehung zwischen der Aufnahmegesellschaft und ethnischen Minderheiten nicht aufheben sondern eher verschärfen, was ja eigentlich nicht das Ziel dieser Programmatik ist.

10. Literaturverzeichnis

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Hamburg: Fischer Verlag, 2. Auflage

Atabey, İlhami (2012): Zwischen Islamismus und Patchwork. Identitätsentwicklung bei türkeistämmigen Kindern und Jugendlichen dritter und vierter Generation, Freiburg: Centaurus Verlag

Azizfendioglu, Hüseyin (2008): Die Zukunftsperspektiven türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Herbolzheim: Centaurus Verlag

- Bacher, Johann (2005): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Kontraste, Heft 10/2005, S. 25-28
- Bacher, Johann (2010): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. WISO 33, Nr. 1
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, Erstausgabe
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): Wir und die Anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Beck, Michael; Jäpel, Franziska; Becker, Rolf (2010): Determinanten des Bildungserfolgs bei Migranten. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage, S. 313-337
- Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag, 87-138
- Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag, 37-62
- Becker, Rolf; Beck Michael (2012): Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 137-163)
- Bos, Wilfried; Müller, Sabrina; Stubbe, C. Tobias (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage, S. 375-397
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der Kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Seite 139-202
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen. Seite 183-198
- Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 11. Auflage
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA Verlag
- Bourdieu, Pierre (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Auswahl der Auserwählten. Konstanz: UVK Verlag, S. 9-41
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Das Fremde in der interkulturellen Kommunikation. Wiesbaden: VS-Verlag, 191-214
- Bukow, Wolf-Dietrich (1999): Ethnisierung der Lebensführung. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 92-104
- Diefenbach, Heike (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 449-473)

Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage, S. 53-72

Ditton, Hartmut ; Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 95-119

Dollase, Rainer (2005): Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 150-171

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

Favero, Beate (2010): Hochschule trotz Migrationshintergrund? Eine qualitative Studie über bildungserfolgreiche MigrantInnen in Deutschland. Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 17, S. 405-427

Flora, Peter (1972): Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung. In: Peter Christian Ludz (Hrsg.): *Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme. Sonderheft 16 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 294-319

Fuhrer, Urs; Mayer, Simone (2005): Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 59-85

Geißler, Rainer (1992): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS Springer Verlag

Gestring, Norbert; Janßen, Andrea; Polat, Ayca (2006): *Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage

Gomolla, Mechthild; Radtke, Franz-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag

Hamburger, Franz (2011): Die zweite Generation. In: Eckert, Thomas et al (Hrsg.): *Bildung der Generationen*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 89-98

Hawighorst, Britta (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden: VS Verlag, Seite 51-67

Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-194

Herzog-Punzenberger, Barbara; Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2*, Graz: Leykam, Kapitel 6, S. 229-268

Hillmert, Steffen (2012): Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 325-345

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Studie am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag

Hopf, Christel (2013): Qualitatives Interview. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 10. Auflage, S. 349-360

Hradil, Stefan (2008): Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte, Hermann u. Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2008): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7., grundlegend überarbeitete Auflage

Keckes, Robert (2003): Ethnische Homogenität in sozialen Netzwerken türkischer Jugendlicher. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 23, S. 68-84

Keupp, Heiner (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: rororo Verlag, 5. Auflage

Klein, Gabriele (2008): Kultur. In: Korte, Hermann u. Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2008): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7., grundlegend überarbeitete Auflage

Kopp, Johannes (2009): Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage

Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage

Kristen, Cornelia (2002:) Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54: 534-552.

Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58, Heft 1, S. 79-97

Lamnek Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage

Lehmkuhl, Kirsten; Schmidt, Guido; Schöler, Cornelia (2013): „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.“ – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In:

Leyendecker, Birgit; Schölmerich, Axel (2005): Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter. Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In: Fuhrer, Urs;

Leyendecker, Birgit

Schule mit Migrationshintergrund. Herausgeber Heinrich Böll Stiftung, Seite 43-47;

(2008): Bildung

Liebau, Eckart (2008): Pierre Bourdieu (1930-2002). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353-376

Lintfert, Maria (1998): Migrantenbiographien. Kultur und Migration als Inhalte in der Deutsch als Fremdsprache Ausbildung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften

Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium. Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 302-324

Löw Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 34. Bonn, Berlin, S. 27-63

Mau, Steffen u. Verwiebe, Roland (2009): Die Sozialstruktur Europas. Konstanz: UVK Verlag

Mayring, Philipp (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; v. Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 10. Auflage, S. 468 – 475

Merton, Robert K.; Kendall, Patricia. L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 169-203

Müller, Hans-Peter (1993): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2. Auflage

Nairz-Wirth, Erna (2011): Schulabbruch als Stigma. In: Sertl, Michael et.al (Hrsg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 142, Wien-Linz-Bozen: Studien-Verlag, S. 103-114

Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, integrative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jahrgang, Nr.1.

Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike; Petri, Cornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, Heft 5, S. 701-722

Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 71-93

Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/New York: Campus Verlag

Perchinig, Bernhard (2012): Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg, 4. Auflage

Raiser, Ulrich. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: LIT-Verlag

Ramirez-Rodriguez, Rocio; Dohmen, Dieter (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage, S. 289-312

Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erbil; Blossfeld, Hans-Peter (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer, S. 111-136

Richter, Rudolf (2005): *Die Lebensstilgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Riegel, Christine; Geisen, Thomas (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – Eine Einführung. In: Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung um Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion*. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage, S. 7-23

Scherr, Albert (2008): Diskriminierung - Eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft? In: *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 und 2*, Frankfurt am Main: Campus, S. 2007-2017

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, S. 636-669

Schnell, Philipp (2014): *Educational Mobility of Second-Generation Turks. Cross-National Perspectives*. Amsterdam: University Press

Schnock, Brigitte u. Atz, Hermann (2008): *Soziale Herkunft und Bildungsweg*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag

Schuchart, Claudia (2009): Der Einfluss von Lehrern auf die Abschlussabsichten von deutschen und türkischen Schülern in der Hauptschule. In: *Bildung und Erziehung*. Band 62, Heft 4, S. 479–496

Schulze, Gerhard (2005): *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2. Auflage

Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1. Auflage

Segeritz, Michael ; Walter, Oliver ; Stanat, Petra (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Band 62, S. 113–138.

Sertl, Michael (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? Ein Plädoyer für die Wiederbelebung der „Kompensatorischen Erziehung“. In: *Erziehung und Unterricht*, Ausgabe 2014 1+2, S. 72-81

Solga Heike (2011): Bildungs- und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag, 411-448

Steinbach, Anja (2004): *Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Auflage

Steinbach, Anja; Nauck, Bernhard (2005): Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 111-125

Strauss, Anselm (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink Verlag

Tajfel, Henry; Flament, Claude; Billig, Michael; R.P Bundy (1971): Social Categorization and Intergroup Behaviour. In: European Journal of Social Psychology, S. 149-178

Teltemann, Janna (2014): Der Einfluss des Migrantenanteils an Schulen auf die Leseleistungen von Migranten – Ein internationaler Vergleich. In: Enis Bicer et al. (Hrsg.): Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext. Wiesbaden: Springer, S. 235-267

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag

Thieme, Frank (2008): Kaste, Stand, Klasse. In: Korte, Hermann u. Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2008): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7., grundlegend überarbeitete Auflage

Tietze, Nikola (2001): Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich, Hamburg: Hamburger Edition

Tuppat, Julia; Becker, Birgit (2014): Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil? Die Bedeutung genereller und aufnahmelandspezifischer Kompetenzen für die Wahrscheinlichkeit einer Rückstellung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie. Wiesbaden: Springer, Band 66, S. 219-241

Ullrich, Peter (2013): Integration in Österreich. Textkommentar zu Gallup Umfragen des Jahres 2012. Ecoquest. (Hrsg.): Österreichischer Integrationsfonds, ÖIF Forschungsbericht

Uslucan, Haci-Halil (2005) (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 17-39

Uslucan, Haci-Halil (2011): Resilienzpotenziale bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 555-574

Uslucan, Haci-Halil (2014): Stereotype, Viktimisierung und Selbstviktimsierung von Muslimen. Wie akkurat sind unsere Bilder über muslimische Migranten. Wiesbaden: VS Verlag

Wahl, Anke (2003): Die Veränderung von Lebensstilen. Generationenfolge, Lebenslauf und sozialer Wandel. Frankfurt/New York: Campus Verlag

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie. Kapitel 1: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: J.C.B. Mohr, 5. Revidierte Auflage, Studienausgabe. Seite 1- 30

Weiss, Hilde (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Herzog-Punzensberger, Barbara (Hrsg.): Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Kommission für Migration- und Integrationsforschung (KMI), Österreichische Akademie der Wissenschaften, Working Paper Nr. 10, Wien, S. 27-39

Wohlkinger, Florian; Ditton, Hartmut (2012): Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und

Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 44-63

Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (1995): Das Bild des Ausländers in der Öffentlichkeit. Eine theoretische und empirische Analyse zur Fremdenfeindlichkeit. Studien und Arbeiten des Zentrums für Türkeistudien 17. Opladen: Leske+Budrich.

Internetquellen

Österreichisches Institut für Jugendforschung (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung.

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_wallace_etal_2007_MigrantInnen.pdf, 25.06.2015, 14:24

ÖIF (2014a): Migration, und Integration. Schwerpunkt Bundesländer. zahlen.daten.indikatoren 2013/14,

http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/migration_integratio_n_Schwerpunkt_Bundeslaender_2013_2014.pdf, 20.06.2015, 10:53

ÖIF (2014b): Migration und Integration. zahlen.daten.indikatoren 2014,

http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Statistisches_Jahr_buch_2014.pdf, 25.06.2015, 10:51

ÖIF (2014c): Migration und Integration. Schwerpunkt Jugend: zahlen.daten.indikatoren

2013/14, http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/migratio_n_integratio_n_Schwerpunkt_Jugend_2013_2014.pdf, 25.06.2015, 10:54

Statistik Austria (2014) : Bildung in Zahlen 2013/14. Tabellenband.

http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html, 25.06.2015, 10:50

Statistik Austria (2014): Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung. Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick. Jahresdurchschnitt 2014.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungs_struktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, 20.06.2015, 13:31

Statcube, Statistische Datenbank von Statistik Austria, Bildungszahlen:

http://www.statistik.at/web_de/services/datenbank_superstar/index.html, 20.06.2015, 15:54

Weiss, Hilde (2000): Alte und neue Minderheiten. Zum Einstellungswandel in Österreich (1984-1998). <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/weiss.pdf>, 25.06.2015, 10:45

Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 2(1), Art. 8,

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189>, 06.07.2015, 12:15

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Türkischsprachige Schüler in Sekundarstufe I & II
Abbildung 2	deutschsprachige Schüler in Sekundarstufe I
Abbildung 3	deutschsprachige Schüler in Sekundarstufe I & II
Abbildung 4	Ohne weitere Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I 2012/13
Abbildung 5	Bildungsstand der 25-64 jährigen Türkischstämmigen in Österreich

Abbildung 6	Aufstiegsorientierung und Widerstand der Mitte
Abbildung 7	Sonderschulbesuche Wien im zeitlichen Trend
Abbildung 8.1	Türkische Kinder in der Vorschule
Abbildung 8.2	Türkische Kinder in der Vorschule (Tabelle)

12. Anhang

A. Zusammenfassung

Wenn man von Bildungsmisserfolg in Österreich spricht, geht es zumeist um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, bzw. um die Bildungsschwäche der türkischen (Gast)Arbeiterkinder. Es sind hauptsächlich türkische Jugendliche, die zu Bildungsverlierern werden. Diese Masterarbeit geht einerseits der Frage nach, warum der Bildungsaufstieg bei türkischen (Gast)Arbeiterkindern sich so schwierig gestaltet, und andererseits, welche Faktoren - familiäre und schulische - für ihre Bildungsbeteiligung bestimmend sind. Warum wird Bildung in türkischen Familien intergenerationell so stark weitervererbt?

Auf Basis ausführlicher qualitativer Befragungen wurden 24 Bildungsbiographien türkischstämmiger Jugendlicher in Wien im Alter von 16 bis 30 Jahren analysiert. Um die Wirkungen und das Zusammenspiel familiärer und schulischer Kontexte deutlicher herausarbeiten zu können, konzentrieren sich die Analysen auf zwei kontrastierende Gruppen: auf Hochschulbesucher und -absolventen einerseits und Schulabbrecher, d.h. auf gering oder nur mittel ausgebildetem Niveau, andererseits. Begleitend zu den qualitativen Gesprächen mit den Jugendlichen wurde auch die Expertensicht von türkischstämmigen Lehrkräften zum Themenkomplex Elternhaus-Schule eingeholt.

Die Auswertungen des qualitativen Materials zeigen, dass es im großen Ausmaß die Familien und ihre zur Verfügung gestellten Ressourcen sind, die den Kindern dazu verhelfen, den sozialen Aufstieg zu verwirklichen. Genauso wird aufgezeigt, dass ohne familiäre Ressourcen die selektierenden Mechanismen des Bildungssystems stärker greifen, auch wenn es sich um leistungsstarke Kinder handelt. Den Erfahrungen der türkischen Schüler und der türkischen Lehrer (Experten) zufolge spielen im Schulalltag häufig kulturalistische Zuschreibungen eine Rolle. Es werden bei der Differenzherstellung zwischen „Wir“ und „Sie“ kulturelle und religiöse Elemente vermischt, sodass gängige Vorurteile in der Gesellschaft von schulischen Akteuren in den Schulalltag transportiert

werden und dazu beitragen die Bildungsmobilität türkischer Arbeiterkinder erheblich einzuschränken.

B. Abstract

The public debate on underachieving pupils in Austria's education system usually focuses on children and youths with an immigration background. In particular the children of (guest) workers from Turkish descent are frequently assumed to be the losers of Austria's education system. Contrary to the current findings, this thesis addresses the questions why the educational mobility of young Turks is limited and which factors - family and school - are decisive for their participation in education. Furthermore, it will be asked why education levels are so strongly inherited through inter-generational in Turkish families? To obtain the necessary data, 22 qualitative interviews with Austrian youths of Turkish descent between the ages of 16 and 30 were conducted. The objective was to explore their various educational backgrounds and to analyse the effects of their educational choices and paths on their lives. For further analysis, the interviewees were divided into two groups: First, university graduates and those currently enrolled at a university and second, those who haven't graduated from high school and/or currently weren't in any kind of education programme. In addition, qualitative interviews with experts, in this case defined as Austrian teachers of Turkish descent, were conducted in order to understand the possible links between educational choices and paths and the youth's families. This master thesis will argue that families and their available resources affect the social mobility of their children. The findings shows that even over-achieving children have limited chances of educational upward mobility when their families cannot provide the necessary resources. In addition, pre-existing stereotypes limit the educational upward mobility. The results point out that the agents in Austria's education system behave according to a specific class habitus and often use cultural, racist and discriminatory expressions such as the distinction between "We" and „the Others“. According to the experience of Turkish students and Turkish teachers (experts) these agents negatively influence the optional educational upward mobility by projecting existing cultural and religious prejudices, stereotypes and assumptions into the schools everyday life. This further hinders the educational upward mobility of Turkish working-class pupils.

C. Lebenslauf

Angaben zur Person

Vorname / Nachname

Sevgi KIRÇIL

Staatsangehörigkeit

Österreich

Geburtsdatum und -ort

18. 02. 1981, Wien

Geschlecht

weiblich

Schul- und Berufsbildung

Zeitraum

1988 – 1998

*Name und Art der Bildungs- oder
Ausbildungseinrichtung*

Pflichtschule

Zeitraum

1998 – 2003

*Name und Art der Bildungs- oder
Ausbildungseinrichtung*

Fachschule für chemische Industrie, Wien
Hernals
Chemietechnikerin mit dem Schwerpunkt
Biochemie und Gentechnik

Zeitraum

2005 – 2006

*Name und Art der Bildungs- oder
Ausbildungseinrichtung*

Studienberechtigungsprüfung Soziologie,
Wien VHS Ottakring

Zeitraum

10/2008 – 10/2011

*Name und Art der Bildungs- oder
Ausbildungseinrichtung
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten
Name und Art der Bildungs- oder
Ausbildungseinrichtung*

Bachelor of Arts (BA)
Bachelorstudium Soziologie
(Bildungssoziologie)
Universität Wien

Zeitraum

10/2012 – 10/2015

*Bezeichnung der erworbenen Qualifikation
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten
Name und Art der Bildungs- oder
Ausbildungseinrichtung*

Master of Arts (MA)
Masterstudium Soziologie (Bildungs- und
Kultursoziologie)
Universität Wien