



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Ressourcenausstattung von SchülerInnen türkischer
Herkunft in Allgemeinbildenden Höheren Schulen in
Wien“**

verfasst von

Sümeyye Dursun

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von: Ao. Univ.-Prof. Dr. Michael Trimmel

Danksagung

Vorerst möchte ich mich sehr bei meinem Betreuer Herr Professor Univ.-Prof. Dr. Michael Trimmel bedanken, der mich in meiner Forschung bestärkt hat und mir die Ehre erwiesen hat, meine Diplomarbeit zu betreuen.

Ebenso bedanke ich mich bei meinem Direktor und meinen ArbeitskollegInnen, die mir die Durchführung meiner Forschung erleichtert haben. Ich bedanke mich sehr herzlich auch bei den Eltern und Jugendlichen, die großes Interesse an meiner Arbeit zeigten und für die Ausfüllung der Fragebögen vertrauensvoll zusagten.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern Abdurrahman und Meryem Dursun, die mir mein Studium ermöglicht und mich während meiner Studienzeit in jeder Hinsicht unterstützt haben. Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meinen liebevollen Schwestern Dr. Sule Dursun, Mag. Tuba Türk, Merve Dursun und Ceyda Dursun, die mich immer wieder ermutigten und mich mit großer Motivation begleitet haben.

Zuletzt danke ich auch meinen Freunden und Freundinnen, die mir in der Zeit der Diplomarbeit mit ihrer Liebe und mit Verständnis zur Seite gestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
1.1.Problemstellung	10
1.2.Bildungsverläufe in Österreich.....	13
1.2.1. Allgemeines zum Österreichischen Schulsystem.....	13
1.2.2. Struktur und Aufbau des österreichischen Schulsystems.....	15
1.2.3. Beteiligung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund... ..	18
1.3.Primäre und sekundäre Herkunftseffekte zur Erklärung sozialer Ungleichheit... ..	21
1.4.Primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft	23
1.5.Erklärungsansätze zur Bildungsaspiration von MigrantInnen.....	24
1.5.1. Immigrant Optimism.....	25
1.5.2. Informationsdefizit.....	26
1.5.3. Soziales Kapital.....	26
1.5.4. Blocked Opportunities.....	27
1.6.Ressourcenausstattung in der Familie und ihr Einfluss auf die Bildungschancen.....	27
1.6.1. Ökonomisches Kapital.....	28
1.6.2. Kulturelles Kapital.....	29
1.6.3. Soziales Kapital.....	32
1.7.Fragestellungen/ Begründung der Hypothese.....	34
2. Methode	35
2.1. Design.....	35
2.2. UntersuchungsteilnehmerInnen.....	35
2.3. Erhebungsinstrument.....	36
2.3.1. Aufbau des Fragebogens.....	36
2.3.2. Instruktion.....	37
2.4.Untersuchungsdurchführung.....	37
2.5.Operationalisierung der Skalen.....	38
2.5.1. Skala „Soziale Unterstützung“.....	38
2.5.2. Skala „Kultur“.....	39

3. Ergebnisse	39
3.1.Deskriptive Statistiken.....	39
3.1.1. Anteilswerte der beiden ethnischen Gruppen.....	40
3.1.2. Prozentuelle Geschlechterverteilung der Gesamtstichprobe.....	40
3.1.3. Ausbildungsgrad der Eltern.....	41
3.2.Hypothesenprüfung.....	43
3.2.1. Reliabilitätsanalyse.....	43
3.2.2. Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad Kultur und Kapital.....	46
3.2.2.1.Ausbildung der türkischen Eltern und Kapital & Kultur.....	49
3.2.2.2.Ausbildung der österreichischen Eltern und Kapital & Kultur.....	49
3.2.3. Dauer des Aufenthalts der türk. Eltern in Österreich und Kapital und Kultur.....	53
3.2.3.1.Dauer des Aufenthalts der türkischen Mütter Kapital &Kultur.....	53
3.2.3.2.Dauer des Aufenthalts der türkischen Väter und Kapital & Kultur..	55
3.2.3.3.Vergleich der Gruppen in Bezug auf die Skala Kapital & Kultur.....	56
3.2.3.4.Skala „Kapital“.....	57
3.2.3.5.Skala „Kultur“.....	58
3.2.3.6.Zusammenfassung des Hypothesenergebnisses.....	58
4. Diskussion	60
4.1.Interpretation.....	60
4.2.Kritik.....	65
4.3.Ausblick.....	65
5. Abstract	66
6. Literaturverzeichnis	67
Anhang A: Fragebogen	75
Anhang B: Informationsschreiben	79
Anhang C: Lebenslauf	80

1. Einleitung

Jugendliche mit Migrationshintergrund wurden lange Zeit unter dem Blickpunkt ihrer Defizite betrachtet, während die individuellen Potentiale, die sich aus ihrer familialen Ressourcenausstattung ergeben, weniger berücksichtigt wurden.

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die im darauffolgenden Unterkapitel beschriebenen Studien, die eine hohe Bildungsaspiration bei Migrantenfamilien nachweisen. Migrantenfamilien, vor allem türkische, verfügen im Durchschnitt über höhere Bildungsaspiration als einheimische Familien. Allerdings zeigen die Bildungsergebnisse, dass SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund überwiegend schlechter als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund abschneiden (Heath & Brinbaum, 2007). Daraus leitet sich die Frage ab, warum SchülerInnen aus Migrantenfamilien ihre hohen Bildungsaspirationen nicht in entsprechende Bildungsergebnisse umsetzen können. Die Gründe und Faktoren, die zu dieser Diskrepanz führen, wurden bisher nur wenig erforscht.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist, eben diese Forschungslücke zu schließen und die familiäre Ressourcenausstattung von SchülerInnen türkischer Herkunft herauszuarbeiten. Zur genaueren Analyse soll geklärt werden, inwieweit die familiäre Ressourcenausstattung zwischen allochthonen und autochthonen Familien einen Unterschied aufweist. Zielgruppen der Arbeit sind daher SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund der achten und neunten Schulstufe an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) in Wien. Die Auswahl der achten und neunten Schulstufe ergibt sich daraus, die Ressourcenausstattung im Hinblick auf den ausgewählten Schultyp und die Schulstufe zu untersuchen.

Mithilfe einer quantitativen Erhebung wird analysiert, inwiefern unter anderem, die Bildung der Eltern, der Unterstützungsgrad der Eltern am Weg der allgemeinen Weiterbildung, Unterstützungsformen wie soziale Integration, Interesse der Eltern an der Leistungsförderung (Nachhilfeoptionen, Hausaufgabenkontrolle, Gespräche über den schulischen Alltag), die Eltern-Kind-Beziehung (Lob, Anerkennung, Reaktionen auf Misserfolge/Erfolge), sowie die Eltern-Kind-Aktivitäten, sich in Bezug auf die Ressourcenausstattung unterscheiden.

In dem Sinne ist es mein Bestreben, folgender Fragestellung in vorliegender Arbeit nachzugehen:

Inwieweit unterscheidet sich die familiäre Ressourcenausstattung (kulturelles und soziales Kapital) der Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft von der Vergleichsgruppe?

Im Speziellen liegt die Zielsetzung der angestrebten Arbeit darin, die Ressourcenausstattung von SchülerInnen türkischer Herkunft mit einer Vergleichsgruppe quantitativ aufzuschlüsseln. Die Vergleichsgruppe wird zum Forschungsverfahren deshalb angehängt, um eine mögliche Betriebsblindheit zu verhindern und objektiv auszuwerten. Für die Ressourcenausstattung geht die vorliegende Arbeit auf das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital ein, wobei der Methodenteil nur auf das kulturelle und soziale Kapital fokussiert.

Im ersten Teil der Arbeit werden die Bildungsverläufe in Österreich beginnend mit einem kurzen geschichtlichen und strukturellen Überblick beleuchtet. Hier wird auf die Bildungsübergänge im österreichischem Schulsystem und die Bildungsbeteiligung von türkischen SchülerInnen in Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich eingegangen und deren aktuelle Daten erläutert und interpretiert. Ergänzend zur Erklärung der ungleichen Bildungsbeteiligung der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund wird an das Modell von Boudon „Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft“ angeknüpft. Interessant und relevant ist diese Theorie, da die Unterscheidung der beiden Effekte sich auf die ethnische Herkunft erweitert und ebenso die Schullaufbahn der SchülerInnen beeinflusst. Unabhängig von Bildungsungleichheit richtet sich das Augenmerk der Arbeit auf die familiäre Ressourcenausstattung, die sich auf das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital von Pierre Bourdieu beruft.

Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf der quantitativ-empirischen Analyse der befragten SchülerInnen. Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit wird im zweiten Kapitel eingeleitet mit der Beschreibung der in der Arbeit angewandten Methode, der Zielgruppe und deren Gewinnung. Das abschließende dritte Kapitel widmet sich einer Conclusio und bietet Anregungen, die aus den Ergebnissen der quantitativ-empirischen Untersuchung abgeleitet werden.

1.1. Problemstellung

Wie im folgenden Abschnitt zu sehen ist, besteht es in Bezug auf die elterlichen Bildungsaspirationen eine große Diskrepanz zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund:

Frühere sowie aktuelle Arbeiten, wie die im Jahr 2008 publizierte Querschnittserhebung „Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang“ des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, zeigen, dass die Bildungsaspiration in Migrantenfamilien unterschiedlicher Herkunft und Bildungsschicht im Durchschnitt viel höher ist als die Bildungsaspiration von einheimischen Familien (Lachmayr, 2011).

In der genannten Studie wurden für Österreich an 225 Schulen insgesamt 51263 Eltern mit Migrationshintergrund befragt (Lachmayr, 2011). Die Ergebnisse zeigen, dass türkische Familien und Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien eine höhere Bildungsaspiration im Vergleich zu der österreichischen Vergleichsgruppe aufweisen. Mit Prozentanteilen geschildert streben 64,3% der Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien den Maturaabschluss oder einen Hochschulabschluss an, wobei dieser Prozentanteil bei den türkischen Eltern 67% beträgt. Im Vergleich zu österreichischen Eltern ist die Erwartung des Maturabschlusses für Eltern mit Migrationshintergrund ausgeprägter (Lachmayr, 2005). Interessant in dieser Studie ist die Angabe des Dissimilaritätsindex, um die Unterschiede in Bezug auf Bildungsaspiration zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund genauer zu schildern. Dieser Index zeigt, dass 26,6% der türkischen Eltern und 19,5% der Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien ihre Bildungsaspiration verändern müssten, um die Diskrepanz zur österreichischen Vergleichsgruppe abzudecken (Lachmayr, 2011).

Studien in Deutschland weisen auf ähnliche Ergebnisse hin. Die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zeigt, dass 38% der deutschen Eltern für ihr Kind ein Studium als berufliche Ausbildung wünschen, während 40% der russischstämmigen und 60% der türkischstämmigen Familien ihren Kindern ein Studium nahelegen (Becker, 2010). Auch auf der Basis der PISA-2000-Daten kann somit die Annahme herausgeleitet werden, dass in Migrantenfamilien im Vergleich zu den einheimischen Familien eine viel höhere Bildungsmotivation festgestellt wird (Becker, 2010).

Jedoch sind diese Ergebnisse interessant, da MigrantInnen „aufgrund ihres gesellschaftlichen und beruflichen Status häufig zu den unteren Sozialgruppen gerechnet werden und sie in ihrem

Bildungsverhalten von der für diese Gruppe bekannten Orientierung abweichen“ (Schuchart & Maaz 2007, S. 664). Die Ergebnisse sind unerwartet, da sich Familien mit Migrationshintergrund meistens im Vergleich zu einheimischen Familien in schlechteren sozioökonomischen Positionen befinden und SchülerInnen mit Migrationshintergrund meistens schlechtere Schulleistungen aufweisen. Aus diesem Grund werden für Migrantenfamilien niedrigere Bildungsaspirationen zugerechnet. Diese Annahmen dürfen aber nicht verallgemeinert werden, da es sowohl in Bezug auf die Schulleistungen als auch in Bezug auf das Bildungsaspirationsniveau evidente Unterschiede zwischen den unterschiedlichen ethnischen Gruppen gibt und nicht bei allen ethnischen Gruppen eine Diskrepanz zwischen schulischen Leistungen und Aspirationen anzutreffen ist (Levels et al., 2008).

Um die Gründe der ausgeprägten Bildungsaspiration in Familien mit Migrationshintergrund zu verstehen, ist es notwendig, die qualitativen Studien zu diesem Forschungsgegenstand in den Forschungsstand einzubeziehen. Diese Arbeiten zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund von bestimmten Ausgangsbedingungen betroffen sind und dass insbesondere die eigenen Migrationserfahrungen ihre Bildungsaspiration prägen.

Beispielsweise schreibt Cornelia Gresch (2012), dass die Migrantinnen und Migranten mit ihrer Zuwanderung zum Aufnahmeland speziell den Wunsch auf ein besseres Leben in Verbindung setzen. Nach Gresch (2012) nehmen diese Personen aus verschiedenen Gründen häufig niedrige Positionen mit geringen Einkünften auf dem Arbeitsmarkt ein und haben daher wenig Chancen, ihre soziale Lage zu verbessern und diesen Status zu verlassen. Ebenso nach Gresch (2012) wird von den Eltern die Bildung ihrer Kinder als die einzige Möglichkeit für einen sozialen Aufstieg betrachtet und ihr ein besonders hoher Wert beigemessen.

Weitere Arbeiten von Relikowski (2010) und Becker (2010) betonen besonders den Zusammenhang von hoher Bildungsaspiration und MigrantInnen.

Die Soziologin Relikowski (2010) geht in ihrer Arbeit „Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?“ auf die Aspirationen der Eltern mit Migrationshintergrund ein. In ihrer Analyse (2010) stellt sie fest, dass bei Betrachtung der Arbeiterklasse ein deutlich größerer Anteil der Türkeistämmigen Kinder in das Gymnasium wechselt, als das bei SchülerInnen mit deutscher Herkunft der Fall ist. Gleichzeitig berichtet sie von einer verhältnismäßig niedrigeren Schulleistung dieser Gruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Daraus leitet sie ab, dass Kinder aus zugewanderten Familien trotz

schlechter schulischer Leistungen eher auf ein Gymnasium wechseln als Kinder mit deutscher Herkunft (Relikowski, 2010).

Genauso wie Relikowski leiten Kurz und Paulus aus ihren Untersuchungen ab, dass die Familien mit Migrationshintergrund oft nach gesellschaftlichem sozialen Aufstieg streben. Die meisten Migrantenfamilien sind aus ihren Heimatländern mit dem Wunsch nach besseren Lebensbedingungen ausgewandert. Folglich haben Eltern mit Migrationshintergrund besonders hohe Erwartungen in Bezug auf die Bildungsergebnisse ihrer Kinder. Dies bedeutet, dass zugewanderte Familien im Aufnahmeland oft sozial niedrigere Positionen einnehmen und sich eine Aufwärtsmobilität wünschen. Diese Eltern geben oft an, dass sie in ihren Herkunftsländern nicht die Gelegenheit hatten, sich Bildung zu widmen, da sie sehr jung in das Erwerbsleben einsteigen mussten. Aufgrund dessen erhoffen Migranteltern für ihre eigenen Kinder, dass sie die Gelegenheit nutzen, die sie selbst nie hatten (Kurz & Paulus, 2008).

Auch Becker geht in seinen Forschungsarbeiten darauf ein, dass die Bildungsaspiration besonders bei Eltern mit Migrationshintergrund sehr hoch ist und macht auf die gleichzeitige große Diskrepanz zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und dem Bildungserfolg ihrer Kinder aufmerksam. In seiner Arbeit „Bildungsaspirationen von Migranten – Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse“ aus dem Jahr 2010, befasste er sich vorwiegend mit der Frage, warum Migrantenfamilien im Vergleich zu einheimischen Familien höhere Bildungsaspirationen haben und weshalb Migrantinnen und Migranten ihre hohe Motivation nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen können. Becker skizziert vier mögliche Ursachen (*Immigration Optimism*, soziales Kapital, Informationsdefizite, *blocked Opportunities*) für die hohen Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten, die ich im theoretischen Teil meiner Arbeit näher beschreiben werde (Becker, 2010),

Passend zu Beckers Fragestellung, ist der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, nicht auf bekannte Ursachen einzugehen, sondern die folgende Fragestellung mit der Beschränkung der Betrachtung auf türkische Familien und einer Vergleichsgruppe im Zuge der Ressourcenausstattung zu beantworten. Hauptsächlich werden die kulturellen und sozialen Ressourcen innerhalb der Familie verglichen, die einen bedeutenden Einfluss auf den Schulerfolg haben.

1.2. Bildungsverläufe in Österreich

Im folgenden Kapitel wird das österreichische Schulsystem mit einem kurzen Überblick beschrieben. Zuerst wird nun die Geschichte des Bildungswesens in Österreich in Kürze dargestellt, danach wird das österreichische Bildungssystem mit dem Aufbau und Übergängen erläutert.

1.2.1. Allgemeines zum Österreichischen Bildungssystem

Die öffentliche Staatsschule und die Verpflichtung, dass alle Menschen unterrichtet werden müssen, wurde durch Kaiserin Maria Theresia im Jahr 1774 eingeführt (Stollberg, 2017). Im Jahr 1962 wurde das österreichische Schulsystem durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt. Die Schulpflicht wurde für alle jene Menschen, die sich stets in Österreich aufhalten, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft auf neun Jahre verlängert (BMBWF, 2018a). Die allgemeine Zugänglichkeit von öffentlichen Schulen wurde unabhängig von der Herkunft, Sprache und des Bekenntnisses rechtlich zugesichert (Lackenbauer, 2006).

Trotz der Chancengleichheit im Zusammenhang mit Bildungsangeboten, zeigt die Tatsache in Österreich, dass aufgrund der individuellen Merkmale dennoch Bildungsbenachteiligungen bestehen (Dresel, Steuer & Berner, 2010). Beispielsweise zeigen die Studien der Statistik Austria (2007), dass SchülerInnen aus bildungsfernen Familien ein niedriges Bildungsniveau haben. Im Zusammenhang mit Schulleistungen sind die sozioökonomischen Hintergründe der Familien und die Schulen selbst entscheidend. Der ungünstige sozioökonomische Hintergrund muss nicht unbedingt zu geringerem Bildungsniveau führen, jedoch zeigt sich doch ein gewisser Einfluss, welcher durch die Klassenzusammensetzungen der Schulen verstärkt werden kann. Die Ergebnisse der PISA Studie 2009 (OECD, 2010) zeigen, dass SchülerInnen mit vermehrt ungünstigem sozioökonomischen Hintergrund in einer Klasse im Durchschnitt schlechtere Leistungen vorlegen, als Klassen mit SchülerInnen mit höherem sozioökonomischen Hintergrund.

Ein weiteres Beispiel ist, dass in Österreich bei Kindern bildungsferner Familien und MigrantInnen die Gefahr des früheren Bildungsabbruchs viel öfter besteht, als bei Kindern bildungsnaher Familien. Laut Nationalem Bildungsbericht aus dem Jahr 2009 (Specht, 2009), hat Österreich jährlich etwa 10.000 Jugendliche, die vor Abschluss der Sekundärstufe 2 ihren

Bildungsweg abbrechen. Die davon abhängige niedrige Qualifizierung erhöht in Österreich das Risiko der Arbeitslosigkeit.

Die bereits erwähnten Studien weisen auf bestehende Defizite im Bereich Chancengleichheit hin. Wößmann und Ursprung (2008) betonen das Problem der frühen Selektion von SchülerInnen, die mit der Chancenungleichheit verbunden sind. Sie weisen darauf hin, dass je früher die SchülerInnen sich für einen Schultyp entscheiden müssen, desto stärker ihre Schulleistungen vom familiären Hintergrund anhängig seien.

Die Auswahl, nach der Primärstufe eine AHS Unterstufe oder Neue Mittelschule zu besuchen, wirkt sich gewiss auf die weitere Bildungslaufbahn der SchülerInnen aus (Specht, 2009a). Daher sind viele Erziehungsberechtigte verunsichert, wenn sie am Ende der Primärschule seitens der Lehrkräfte keine Empfehlungen für die AHS Unterstufe bekommen und somit die Chance auf ein höheres Bildungsleben geringer einschätzen, da die Neue Mittelschule nur die zweite und schlechtere Auswahl für sie darstellt. Die Eltern sehen einen Prestigevorteil in ihrem sozialen Umfeld, wenn ihr Kind eine AHS und nicht eine NMS besucht. Ein bekannter Motivationsfaktor für Eltern ist, dass ihr Kind in einer AHS Unterstufe mehr lernt und sich mehr für die weiterführenden Schulen vorbereitet als in den Neuen Mittelschulen. Weitere Gründe sind, dass es in der AHS Unterstufe keine Durchführung von Leistungsgruppen gibt, somit kommt es zur Vermeidung von Abstufungsangst und dass die AHS AbsolventInnen in Berufsbildenden Höheren Schulen bevorzugt aufgenommen werden (Lachmayr, 2008)

Specht schreibt (2009), dass weniger SchülerInnen mit dem Hauptschulabschluss die AHS Oberstufe besuchen, als SchülerInnen, die davor die AHS Unterstufe absolvieren und viele der HauptschulabsolventInnen nach deren Abschluss entweder eine Berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen. Ebenso betont er, dass die Lehrausbildung auch viel mehr von HauptschulabsolventInnen als von AHS Unterstufe AbsolventInnen ausgewählt wird.

Daraus kann gefolgert werden, dass die frühe Selektion die Bildungs- und Berufslaufbahn der SchülerInnen beeinflusst, da beispielsweise SchülerInnen, die nach der Primärschule in die AHS Unterstufe übertreten, mit hoher Wahrscheinlichkeit später auch die Matura bekommen.

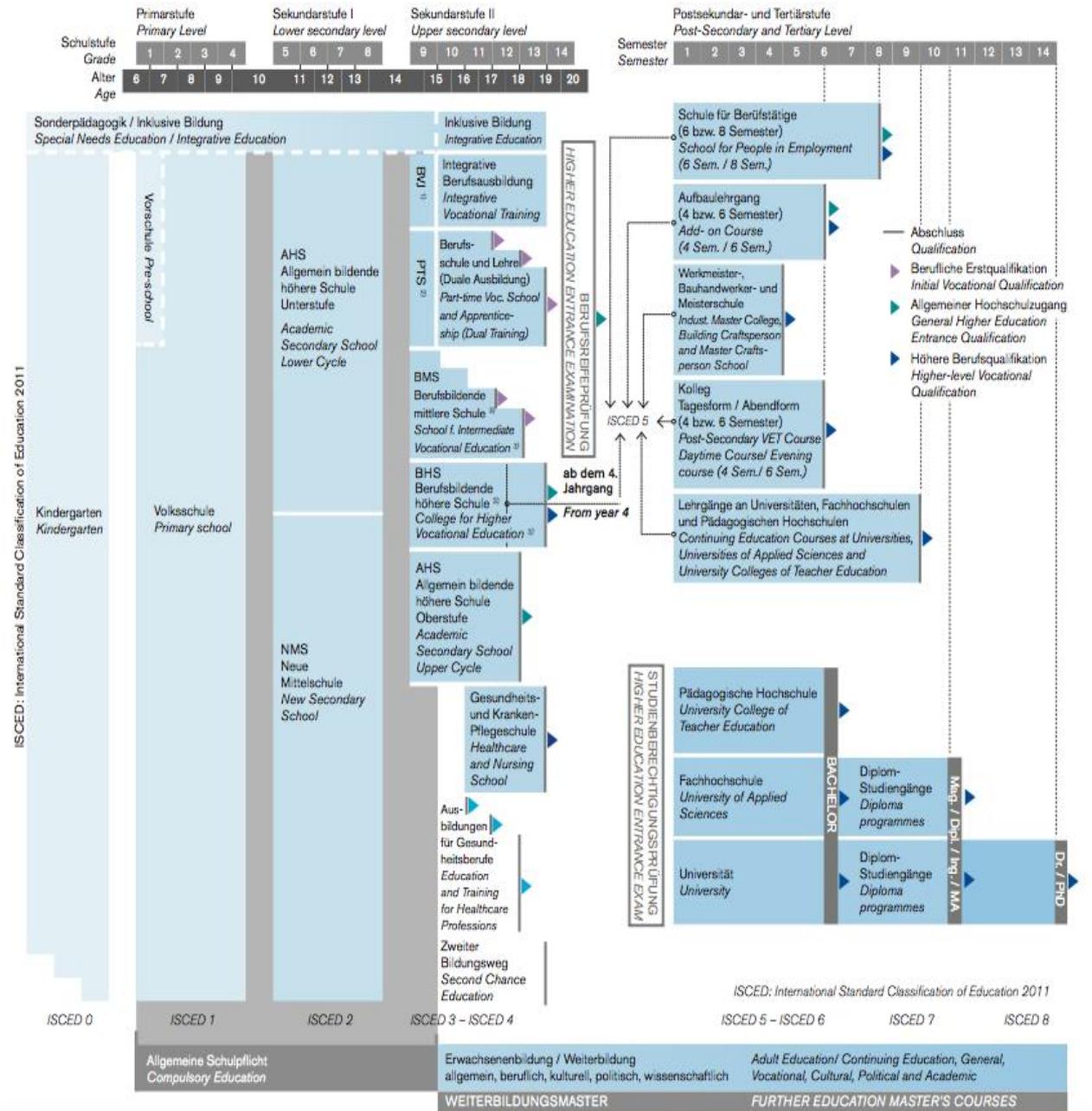
Weidinger (2000) schreibt, dass die Schule Lebenschancen vermittelt, die vor allem von Schulabschlüssen und Zeugnissen abhängig sind, um bestimmte Lebensziele zu erreichen.

John Dewey kritisierte schon vor vielen Jahren das gegliederte System und benutzte dabei das Wort „soziale Prädestination“. Indem die jungen Heranwachsenden entsprechend ihrer sozialen Herkunft in unterschiedlichen Schulsystemen klassifiziert werden, die mit unterschiedlichen sozialen Chancen assoziiert werden (Dewey, 1976). Schelsky (1959) sah das gegliederte Schulsystem als Ausdruck einer ständischen Gesellschaftsordnung, in der die Chancen einer Person eher davon abhängen, in welche soziale Schicht diese gehören.

1.2.1. Struktur und Aufbau des österreichischen Schulsystems

Das österreichische Bildungssystem ist mit unterschiedlichen Schulsparten und Schularten kenntlich (BMBWF, 2018b). Die Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Schulsystem in Österreich, der auf der Broschüre des Jahres 2016/17 des Bildungsministeriums basiert. Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, gliedert sich das Schulsystem in 3 Abschnitte. Dazu zählt die Primärstufe (1. bis 4. Schulstufe), die Sekundärstufe 1 (5. bis 8. Schulstufe) und die Sekundärstufe 2 (9. Bis 13 Schulstufe). Ergänzend sind auch in der Abbildung die Bildungseinrichtungen im tertiären Ausbildungsbereich dargestellt.

Das österreichische Bildungssystem



¹⁾ Berufsvorbereitungsjahr ²⁾ Polytechnische Schule ³⁾ ab 10. Schulstufe: Semestergliederung
Preparation Year for Work Pre-vocational School from age 15: no grades, but semester structure

Quelle: BMBWF, Sektion II, 04/2018, vereinfachte Darstellung

Abbildung 1: Bildungswege in Österreich 2016/17 (2018b). Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.html> [12.02.2018].

Wie aus dieser Abbildung zu entnehmen ist, erfolgt die erste Bildungsentscheidung nach der vierjährigen Volksschule, zwischen Neuer Mittelschule (NMS) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).

Die Allgemeinbildende Höhere Schule gliedert sich in die Sekundarstufe 1 bzw. Unterstufe und Sekundarstufe 2 bzw. Oberstufe. SchülerInnen können nach der Primärstufe eine AHS Unterstufe besuchen und nach der Absolvierung der Unterstufe bei Interesse mit der AHS Oberstufe fortsetzen.

Voraussetzung für die AHS Unterstufe ist ein erfolgreicher Abschluss der vierten Klasse der Volksschule. Um keine Aufnahmeprüfung abzulegen, muss die Volksschule in den Fächern Deutsch, Lesen, Mathematik und Schreiben mit „Sehr gut“ oder „Gut“ abgeschlossen werden. Die AHS Unterstufe vermittelt den SchülerInnen eine ausgedehnte Allgemeinbildung und bereitet sie durch die AHS Oberstufe auf ein Universitätsstudium vor. (BMBWF, 2018b).

Die Neue Mittelschule (NMS) ist seit dem Jahr 2012 eine gesetzlich verankerte Regelschule und dauert wie die Unterstufe des Gymnasiums vier Jahre lang. Die Neue Mittelschule hat es zum Ziel, die Schülerinnen je nach Interesse und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere oder höhere Schule und Berufsleben vorzubereiten. (BMBWF, 2018b)

Nach der Sekundärstufe 1 müssen sich die SchülerInnen entscheiden, mit welchem Schultyp sie ihr Bildungsleben fortsetzen wollen. Sie können zwischen unterschiedlichen Schultypen wählen, die auch in der Abbildung 1 dargestellt sind. Dazu zählt die bereits erwähnte Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS Oberstufe), die mit Matura abschließt, die Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), die zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung führt, die Berufsbildende Höhere Schule (BHS), die ebenso eine Berufsausbildung beinhaltet und mit Reifeprüfung abschließt und die Polytechnische Schule, die vor allem der Berufsorientierung und dem Beenden der Pflichtschule dient (BMBWF, 2018b).

Wie in Abbildung 1 zu erkennen, haben SchülerInnen im Sekundärbereich 2 mehrere Bildungsmöglichkeiten. Besonders die berufliche Ausbildung ermöglicht SchülerInnen, sich aus einer Vielzahl an Schwerpunkten für jene zu entscheiden, die den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht. Diese verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten haben in Österreich eine besondere Bedeutung und werden als Potenzial für einen vorteilhaften Einstieg ins Berufsleben und als maßgeblicher Faktor für die Wirtschaft angesehen. Nach der beruflichen Ausbildung gibt es die Möglichkeit nach Zusatzprüfungen, wie Studienberechtigungsprüfung

oder einer Berufsreifeprüfung, in den Postsekundären oder Hochschulbereich zu gelangen (Archen & Mayr, 2006).

1.2.2. Beteiligung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund

Bei Betrachtung der Beteiligung von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund ist erkenntlich, dass die Teilnahme innerhalb des österreichischen Bildungssystems im Vergleich zu einheimischen SchülerInnen nicht gleich gut gelingt.

Wie Abbildung 2 zu entnehmen ist, sind Schüler mit türkischem Migrationshintergrund im Jahr 2013/14 in der Unterstufe mit 14,2 Prozent unterrepräsentiert, während der Anteil bei Schülern mit deutscher Umgangssprache bei 34,7 liegt. Überrepräsentiert sind die Schüler mit türkischer Sprache in Neuen Mittelschulen mit 55,9 Prozent. Betrachtet man die Teilhabe der Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund, ist zu entnehmen, dass sie in der AHS Unterstufe ebenfalls mit 17,7 Prozent unterrepräsentiert sind. Stark repräsentiert sind die Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund in den Neuen Mittelschulen.

Verteilung der SchülerInnen auf Schultypen (Sekundarstufe 1) nach Umgangssprache für das Schuljahr 2014

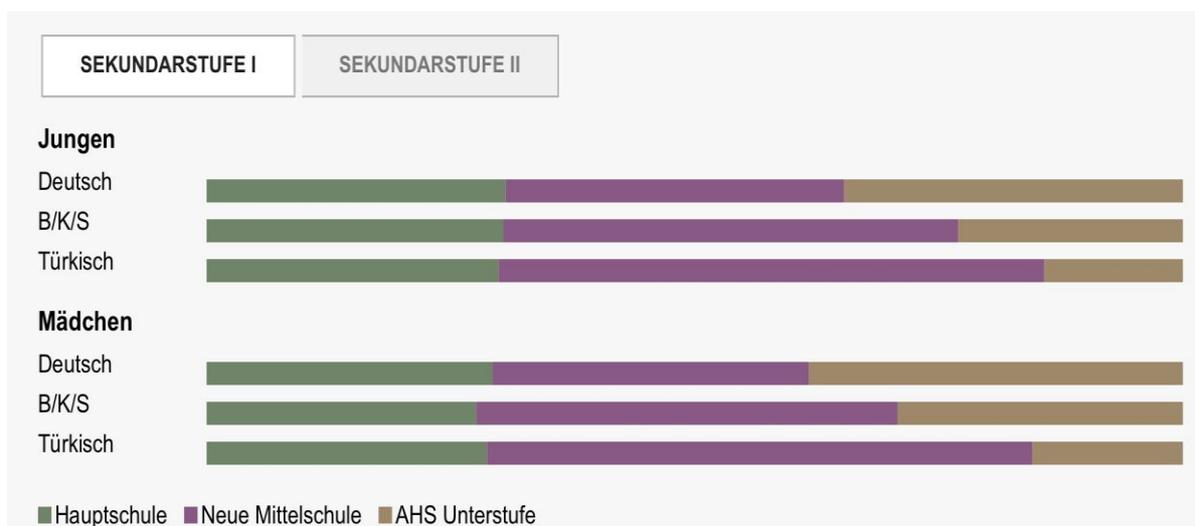


Abbildung 2: Statistik Austria, Schulstatistik 2013/14. Verfügbar unter <http://derstandard.at/2000015768332/Wie-das-oesterreichische-Bildungssystem-Migranten-benachteiligt> [27.03. 2018].

Bei Betrachtung der Verteilung in der Sekundarstufe 2 zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener höhere bildende Schulen besuchen, wobei Schüler deutlich seltener als Schülerinnen beteiligt sind. Wie Abbildung 3 zu entnehmen ist, sind Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, aber auch bosnischem, serbischem und kroatischem Migrationshintergrund, in der AHS Oberstufe deutlich unterrepräsentiert. Während der Anteil der Schüler türkischer Sprache bei 9,3 Prozent liegt, ist der Anteil bei Schülern mit bosnischer, kroatischer, serbischer Sprache 12,4 Prozent und bei einheimischen Schülern 17,5 Prozent. Bemerkenswert ist, dass Schüler mit türkischer Sprache in Polytechnischen Schulen mit 10,2 Prozent stark repräsentiert sind. Wie aus dieser Abbildung zu entnehmen ist, gibt es aber in der AHS Oberstufe nur wenig Unterschiede zwischen SchülerInnen mit deutscher und einer anderen Umgangssprache.

Verteilung der SchülerInnen auf Schultypen (Sekundarstufe 2) nach Umgangssprache für das Schuljahr 2014

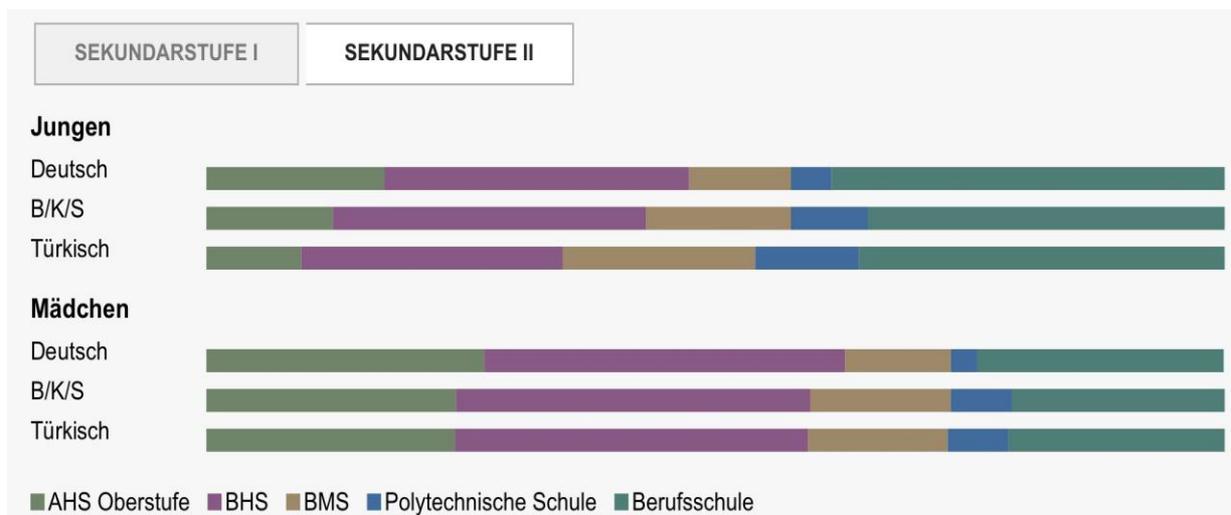


Abbildung 3: Statistik Austria, Schulstatistik 2013/14. Verfügbar unter <http://derstandard.at/2000015768332/Wie-das-oesterreichische-Bildungssystem-Migranten-benachteiligt> [27.03. 2018].

Aus Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass Jugendliche, besonders Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, überproportional seltener eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen als einheimische Schüler. Die Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (Schlögl & Lachmayr, 2004) stellt fest, dass Eltern für ihre Söhne eher zu alternativen Karrieremöglichkeiten tendieren und dass Schüler ab einem bestimmten Alter für sich selbst auch alternative Karrieremöglichkeiten wahrnehmen. Eine weitere Annahme für die geringe Beteiligung von Schülern ist, dass die Mädchen sich in den unterrichtsfreien Zeiten vermehrt mit den für den Schulerfolg förderlichen Aktivitäten wie

Lesen, musikalisch – künstlerischen Tätigkeiten, beschäftigen als Buben (Quenzel & Hurrelmann, 2010). Im Gegensatz dazu üben Burschen häufiger Freizeitbeschäftigungen aus, die negative Konsequenzen auf ihre Bildungsmotivation haben und somit ihren Schulerfolg beeinträchtigen (Thole, 2010). Dazu zählen besonders elektronische Unterhaltungsmedien mit Gewaltinhalten, die Schüler häufiger benutzen als Schülerinnen (Mößle, 2006).

Hinsichtlich der Schule werden zwei verschiedene Faktoren zur geringen Beteiligung der Buben assoziiert. Lachmayr (2008) schreibt, dass Lehrpersonen verstärkt dazu neigen, das Benehmen von Schülern „negativ“ zu bewerten als dasselbe Benehmen von Mädchen und dass Schüler vermehrt unangenehme Verhaltensweisen zeigen, die negative Reaktionen seitens der Lehrkräfte hervorrufen können.

Die Erklärung, dass die Wahrnehmung des Benehmens vom Geschlecht der Jugendlichen abhängt, erhält durch eine Untersuchung von Jones und Myhill (2004) empirische Bestätigung. Das Ergebnis der Studie zeigt, dass die Lehrkräfte verstärkt dazu neigen, Buben als „schlechte“ Schüler zu bezeichnen. Ebenso zeigen die Ergebnisse der Studie von Lyons und Serbin (1986), dass Lehrpersonen dazu tendieren, das Benehmen von Schülern als aggressiver zu bewerten als dasselbe Benehmen von Mädchen. Wahl (2009) schreibt ebenso, dass Buben schon im Kindergartenalter häufiger als aggressiv beschrieben werden als Mädchen.

Zusammenfassend lässt sich unter Rücksichtnahme auf entwicklungskriminologische Studien feststellen, dass Schüler zum einen vermehrt Risikogruppen ausgesetzt sind, die durch die Reaktionen von Lehrkräften gegenüber Schülern ebenfalls die Entwicklung der Benachteiligung verstärken. Die Interpretation des Benehmens der Schüler durch Lehrpersonen und unterschiedliche Reaktionen auf das Benehmen der Schüler führen höchstwahrscheinlich dazu, dass Schüler weniger an das Schulleben gebunden sind. Aufgrund der geringen schulischen Einbindung wird assoziiert, dass Schüler eine geringere Schulmotivation haben.

1.3. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte zur Erklärung sozialer Ungleichheit

Zur Erklärung der sozial ungleichen Bildungschancen unterscheidet der französische Philosoph und Soziologe Boudon zwischen primären und sekundären Effekten sozialer Herkunft. Das Modell wurde ursprünglich von Boudon Anfang der 1970er Jahre eingeführt (Becker & Lauterbach, 2007). Dabei geht es um die ungleiche Ausstattung der Ressourcen, die die Bildungsungleichheit erklären.

Das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte

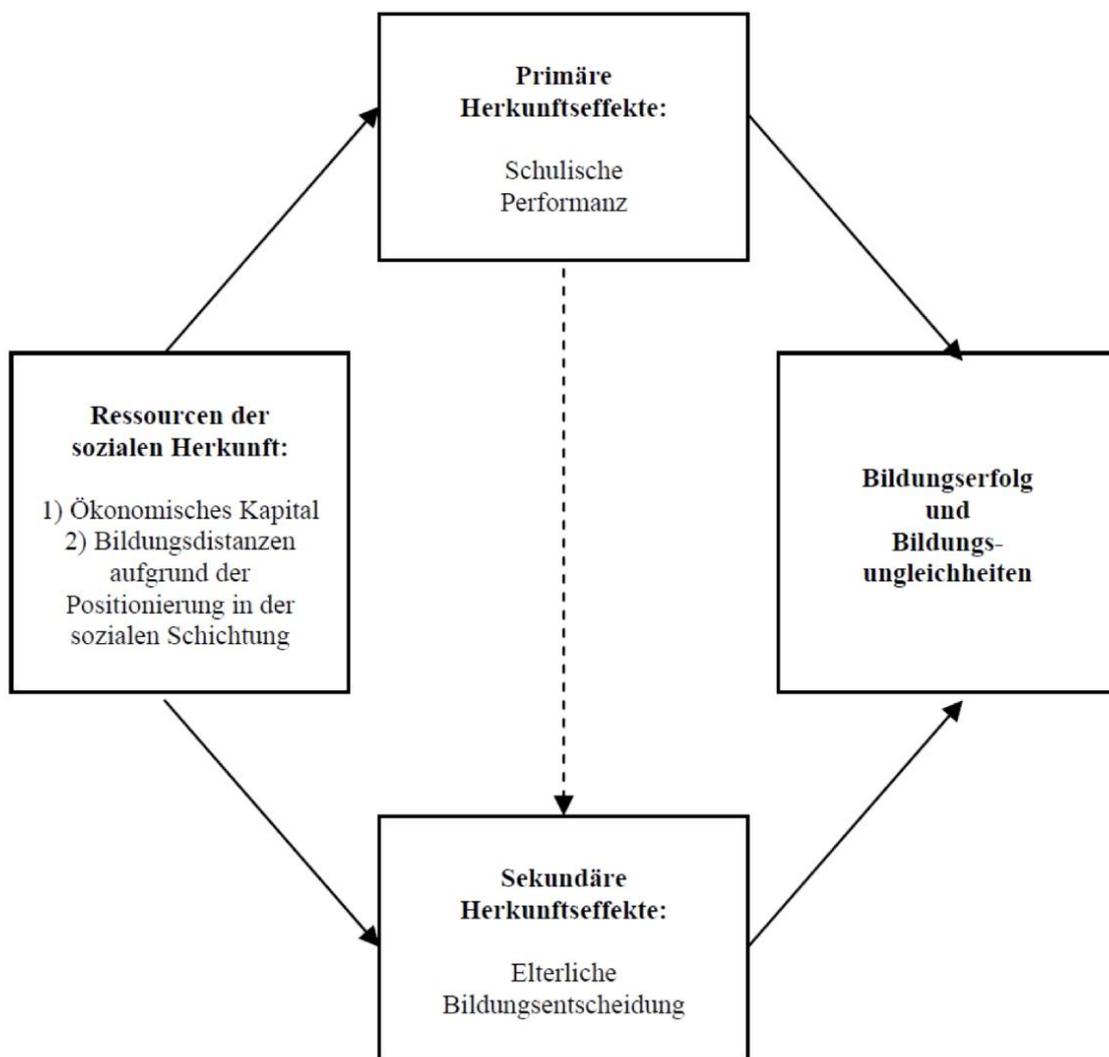


Abbildung 4: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen (Becker & Lauterbach, 2007, S. 13)

Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass ökonomische Ausstattung und Bildungsdistanz die Grundlage der primären und sekundären Herkunftseffekte sind.

Unter primärem Herkunftseffekt versteht man „die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess, die sich in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen der Kinder niederschlagen“ (Boudon 1974, S. 29). Die primären Effekte sind an die Einflüsse der sozialen Herkunft gebunden, die das Lernen der Kinder beeinflussen. Somit sind die Lerngelegenheiten der Kinder, je nach der Schichtzugehörigkeit der Familie, unterschiedlich. Kinder, die in Familien mit lernrelevanten Ressourcen wie ökonomisches und kulturelles Kapital aufwachsen, erbringen bessere Schulleistungen.

Das Aufwachsen in einer Familie, die reichlich über diese Ressourcenausstattung verfügt und entsprechende Alltagspraxen pflegt, was sich unter anderem in Erziehung, Verhalten, Bildungsmotivation, Kommunikationsformen und Interessen niederschlägt und somit den Habitus der Kinder prägt, führt demzufolge zu einer ganz anderen kulturellen Prägung als das Aufwachsen der Kinder in kulturell ärmeren Familien. Denn: „Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg“ (Becker, 2007, S. 166).

Aufgrund besserer Ressourcenausstattung des Elternhauses erbringen Kinder aus sozialen höheren Schichten bessere Schulleistungen, da sie auf die Anforderungen (der Schule ausgerichtet sein können) der Schule besser vorbereitet werden. So entstehen durch unterschiedliche soziale Schichten verschiedene Startchancen und Lernvoraussetzungen, die im Laufe der Schulbildung schwer aufgeholt werden können (Becker, 2011). Besonders nachteilig ist für Familien mit „ungünstigeren“ Sozialisationsbedingungen aus unteren sozialen Schichten vor allem der Übergang der Primärstufe in eine weiterführende Schule. Aufgrund der nicht genügenden Noten, die im Zusammenhang mit Erziehung somit nicht ausreichender Vorbereitung auf die Anforderungen der Schule sind, setzen Kinder nach dem Abschluss der Volksschule ihr Schulleben in Neuen Mittelschulen fort und stellen somit eine entscheidende Weiche für ihr Leben.

Zusammenfassend sind die primären Herkunftseffekte auf den herkunftsspezifischen Habitus und die diesen prägenden Ressourcen wie ökonomische und kulturelle Bedingungen zurückzuführen: Je niedriger der Sozialstatus einer Familie ist (d.h. je niedriger ihr kulturelles

Niveau und je größer ihre Distanz zur höheren Bildung ist), desto geringer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg (Boudon, 1974).

Wie aus Abbildung 4 zu entnehmen ist, steht gegenüber den primären Herkunftseffekten, die sich auf die Schulleistungen auswirken, die sekundären Herkunftseffekte. Elterliche Bildungsentscheidungen, die die Schullaufbahn der Kinder bestimmen, werden als sekundäre Effekte bezeichnet. Boudon bezeichnet den sekundären Effekt als „schichtabhängige Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen und die darauf basierende Auswahl eines bestimmten Bildungsweges“ (Becker, 2011, S. 111). Daraus ist zu entnehmen, dass Kosten und Nutzen eines bestimmten Bildungsabschlusses in Verbindung zu dem sozialen Status der Familie stehen.

Zum einen bringt ein höherer Bildungsabschluss den Nutzen, die erreichte soziale Position über die Bildung der Kinder erhalten zu können. Bedeutend ist dies für Familien der Mittel- und Oberschicht, die in die Bildung ihrer Kinder investieren, damit sie den Sozialstatus aufrechterhalten können. Hingegen müssen Eltern der unteren Schichten nicht unbedingt in höhere Bildung investieren, da der Stuserhalt schon mit einer niedrigeren Schulbildung des Kindes gesichert ist. Auf der anderen Seite bringt Bildung aber für diese Eltern Kosten mit sich. Diese müssen Anstrengungen aufwenden und ökonomische und kulturelle Ressourcen einsetzen, um ihrem Kind einen guten Bildungsabschluss zu ermöglichen. Je höher die formale Bildung innerhalb der Familie ist, desto geringer sind diese Anstrengungen. Zusammenfassend leitet sich daraus ab, dass die Bildungswahl aufgrund unterschiedlicher Nutzen und Kosten durch die soziale Position der Familie auch unterschiedlich sind.

1.4. Primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft

Das Modell der primären und sekundären Effekte lässt sich auf den Migrationshintergrund ausdehnen. Bei dem primären ethnischen Herkunftseffekt geht es um Bedingungen, die mit der ethnischen Herkunft im Zusammenhang stehen und das Lernen der SchülerInnen beeinflussen. Dazu zählen beispielsweise die spezifischen Opportunitäten des Spracherwerbs in der Familie und das Umfeld der SchülerInnen (Esser, 2006).

Zum sekundären Herkunftseffekt gehören wiederum Bedingungen, die mit der ethnischen Herkunft eine Bindung haben und die Bildungsentscheidungen beeinflussen. Hier geht es um positive sekundäre Herkunftseffekte, denn die Migrantenfamilien tendieren zu einer besonderen Bildungsneigung.

Die hohen Bildungsaspirationen, die im Kapitel Problemstellung ausführlich beschrieben wurden, spielen hier eine bedeutende Rolle. Vallet (2005) schreibt, dass die ersten Generationen der Migranten, die eine niedrige Position auf dem Arbeitsmarkt haben, nach einem besseren Leben streben und dabei die Bildung ihrer Kinder als einzigen Weg zum Aufstieg betrachten. In diesem Zusammenhang geht man davon aus, dass die Motivation für Bildung sehr hoch ist und einen positiven Einfluss auf den sekundären ethnischen Effekt aufweist (Esser, 2006). Dabei darf nicht unbeachtet bleiben, dass Aspirationen immerhin nur Wünsche darstellen und nicht unbedingt umgesetzt werden.

Bei der Umsetzung der Aspirationen spielen die Verfügung der ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen eine wichtige Rolle, wobei für SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus statistischen Familien Nachteile zu erwarten sind (Nauck, Diefenbach & Petri, 1998). Da aber der sekundäre ethnische Herkunftseffekt nicht nur auf Bildungsaspiration reduziert werden darf, kann hier die Betrachtung anderer Aspekte zum Gegenteil hinführen. Denn die Bildungsentscheidungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird durch fehlendes Wissen über das Bildungssystem und durch Mangel an bildungsrelevanten Kenntnissen für höhere Schulformen negative Auswirkungen haben (Diehl et al. 2016).

Es ist folglich auch zu bedenken, dass im österreichischen Schulsystem die Schulübergänge und Aufstiege mit hohen Leistungen zu assoziieren sind. Durch die Bedingungen der primären Effekte von SchülerInnen mit Migrationshintergrund folgen dadurch Zugangshindernisse zu höheren Schulformen, die durch Bildungsaspirationen (sekundäre Effekte) nicht nachgeholt werden kann. Da für SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch beide Herkunftseffekte Nachteile bei der Schullaufbahn, wie bei SchülerInnen niedriger sozialer Herkunft angenommen wird, folgt hier, dass die beiden Gruppen mit Benachteiligungen betrachtet werden.

1.5. Erklärungsansätze zur Bildungsaspiration der Eltern mit Migrationshintergrund

Wie bereits erwähnt, ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit die Ergebnisse der Studien über die Bildungsaspiration der Eltern mit Migrationshintergrund. Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist daher die Betrachtung der Ressourcenausstattungen der Familien mit türkischem Migrationshintergrund und einheimischen Familien zu vergleichen. Forschungsziel ist, ob die Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ihre Wünsche auch auf die Ressourcenausstattung umsetzen.

Die Studien belegen, dass je nach ethnischer Herkunft die Eltern unterschiedliche Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben. Bei MigrantInnenfamilien sind die Bildungsaspirationen häufig höher als bei einheimischen Familien (Roth, 2010). Besonders Eltern mit türkischem Migrationshintergrund nennen hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Darunter zählen Universitätsabschlüsse aus Studienzweigen wie Medizin und Jus (Brizic, 2007).

Die im Unterpunkt 1.1. genannten Studien zeigen, dass die Bildungsaspirationen bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund höher sind als bei Eltern mit österreichischer Herkunft. Ebenso ist die Bildungsaspiration bei MigrantInnenkindern ausgeprägter als bei einheimischen Kindern (Bauer & Kainz, 2007). Diese These wird durch Rosenberger (2009) bestätigt. Rosenberger (2009) schreibt, dass Kinder mit Migrationshintergrund nach einer höheren qualifizierten Beschäftigung streben, da sie Bildung als einzige Chance für eine bessere Zukunft sehen.

Im Folgenden werden vier unterschiedliche Erklärungsansätze gezeigt, die die möglichen Ursachen für höheren Bildungsaspiration bei MigrantInnenfamilien darstellen. Als Begründung für mögliche Auslöser diesen dazu die Grundgedanken des *Immigrant Optimism*, Informationsdefizit, soziales Kapital und der *blocked Opportunities*.

1.5.1. Immigrant Optimism

Das erste Konzept wird als „*Immigrant Optimism*“ bezeichnet und besagt, dass MigrantInnenfamilien einen besonders großen Ehrgeiz aufweisen, mit dem Gedanken sich ein besseres Leben zu gestalten. Sie verlassen ihre Heimat meist aufgrund schlechter ökonomischer Bedingungen mit dem Wunsch in einem neuen Land eine Verbesserung ihrer aktuellen Lage zu erleben. Kristen und Dollmann (2009) bestätigen diese These mit der Begründung, dass MigrantInnen nach Aufwärtsmobilität streben. Der ersten Generation bleibt der Aufstieg am Arbeitsmarkt verwehrt, jedoch wünschen sie, dass durch die Bildung, zumindest ihre Kinder ein besseres Leben erreichen (Kristen & Dollmann, 2009). Jedoch weisen Heath und Brinbaum (2007) darauf hin, dass dieses Konzept nicht auf die zweite Generation übertragen werden darf. Die hohe Aspiration begründen sie mit dem Zusammenhang zwischen Schulerfolg und elterlicher Beschäftigung (Heath & Brinbaum, 2007).

1.5.2. Informationsdefizit

Der zweite Erklärungsversuch beinhaltet die möglichen Informationsdefizite der MigranInnenfamilien. Dieses Konzept erklärt, dass Familien mit Migrationshintergrund eine hohe Bildungsaspiration haben, da sie nicht über genug Wissen über das Schulsystem mit seinen formellen Anforderungen verfügen. Eltern besitzen hohe Bildungsaspirationen, jedoch besitzen sie ungenügend Informationen über die Ausbildungsarten. Erikson und Jonsson (1996) weisen darauf hin, dass das Wissen über das Schulsystem dazu beiträgt, gewisse formale Voraussetzungen für die weitere Bildungslaufbahn der Kinder zu schaffen. Auf der anderen Seite soll man die geringe Informiertheit nicht auf das Bildungssystem beschränken, sondern auch auf die Schulleistungen ihrer Kinder beziehen. Die Eltern unterschätzen beispielsweise die Leistungen ihrer Kinder oder sie ignorieren die schlechten Leistungen und lassen in einem geringen Ausmaß ihre Bildungsaspiration miteinfließen. Dadurch kommt es dazu, dass ungerechtfertigt hohe Bildungsaspirationen entstehen (Becker, 2010). Goldenberg et al. (2001) betont, dass idealistische Aspirationen höher angesetzt werden, als die realistischen Aspirationen.

1.5.3. Soziales Kapital

Der nächste Erklärungsansatz beschäftigt sich mit dem sozialen Kapital, welches einen großen Einfluss auf die Bildungsaspirationen ausübt. Einen besonderen Stellenwert bekommen die sozialen Netzwerke und Ressourcen, die das soziale Kapital ausmachen (Becker, 2010). Verfügbare Netzwerke stehen nicht nur zum Austausch von Informationen zur Verfügung, sondern sie können durch das vorhandene Wissen einen bedeutenden Einfluss auf die Entscheidungen der Person haben. Während manche Jugendliche ein soziales Umfeld besitzen, für das der Besuch der Universität selbstverständlich ist, ist es für andere Jugendlichen und ihre soziale Umwelt nur selten denkbar. Besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die einen höheren Schulabschluss erreicht haben, wird oft die Rolle von erfolgreichen Familienangehörigen und/oder Lehrerinnen hervorgehoben. Man geht von der Vermutung aus, dass sie diese Jugendlichen ermutigen und auch ihnen den Stellenwert der höheren Bildung vermitteln (Becker, 2010). Roth (2010) betont, dass soziale Netzwerke die Vorstellung von erwünschten Bildungszielen beeinflussen, indem sie sich als Orientierungshilfe und Lernunterstützungen zur Verfügung stellen.

1.5.4. Blocked Opportunities

Der letzte Erklärungsansatz für die hohen Bildungsaspirationen wird als „*blocked Opportunities*“ bezeichnet. Unter diesem Konzept versteht man, dass wahrgenommene Diskriminierungen beim Einstieg auf den Arbeitsmarkt für die höheren Bildungsaspirationen von Familien mit Migrationshintergrund verantwortlich sind (Heath & Brinbaum, 2007). Die „*blocked Opportunities*“ Hypothese wird allerdings kritisiert, da sie spezifisch für die chinesische MigrantInnengruppe in den USA aufgestellt wurde (Pearce, 2006). Aufgrund des Gedankens von Eltern, dass ihre Kinder in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt werden können, haben chinesische Eltern besonders hohe Bildungswünsche für die Kinder, damit sie den zukünftigen Nachteil im Arbeitsmarkt kompensieren können. Daher versteht man unter der *blocked opportunities* Hypothese, dass Eltern mit Migrationshintergrund von einer Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt ausgehen und somit mehr in die Bildung der Kinder investieren, um ihnen eine positive Startposition zu verschaffen. Der Gedanke der Diskriminierung führt hier somit zu einer Überkompensation (Becker, 2010).

Die Schwäche der Betrachtung ist, dass den unterschiedlichen Wandermotiven wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Denn es gibt deutlich Unterschiede zwischen Wandermotiven unter anderem wie ArbeitsmigrantInnen und Flüchtlingen, bei denen eine genauere Untersuchung durchgeführt werden müsse (Kao & Tienda, 1998).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die beschriebenen Erklärungsansätze für die höheren Bildungsaspirationen von Familien mit Migrationshintergrund zutreffen können, jedoch die meisten dieser Konzepte nicht ausreichend operationalisiert und überprüft sind, um eine tatsächliche Erklärung feststellen zu können.

1.6. Ressourcenausstattung in der Familie und ihr Einfluss auf die Bildungschancen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits die Relevanz der Kapitalausstattungen für soziale Ungleichheit herangezogen. Bedeutungsvoll für die Erklärung sozialer Ungleichheit bei dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu sind die Kapitalarten, die auch für die vorliegende Arbeit wesentlich sind. Bourdieu geht davon aus, dass die unterschiedlichen Lebenschancen von Menschen durch die ungleichen Chancen von Kapitalakkumulation geprägt sind. Er beschreibt das Wort „Kapital“ als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von

Material oder in verinnerlichter, >inkorporierter< Form“ (Bourdieu, 1992, S. 49). Er betont, dass die Ressourcen, die die Menschen besitzen, die Möglichkeiten der Bildung bestimmen. Dabei unterscheidet er zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Lempert, 2010). Die drei Kapitalarten sind gleichwertig und bis zu einem gewissen Grad ineinander umwandelbar (Krais, 1983). In den folgenden drei Unterkapiteln soll nun näher auf die verschiedenen Kapitalarten eingegangen werden.

1.6.1. Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital, welches nach Bourdieu das dominierende Kapital und die Basis der weiteren Kapitalarten bildet, umfasst jede Form ererbter Besitztümer sowie das Einkommen (Bourdieu, 1983). In Bezug auf das Bildungsleben der Kinder und Jugendlichen geht es hier um materielle Ressourcen, die eine Besserstellung ermöglichen. Dieses Kapital kann direkt auf die schulischen Leistungen der SchülerInnen wirken. Eltern, die ausreichend ökonomisches Kapital besitzen, können sich bei Bedarf für die Hausaufgaben und Schularbeiten der Kinder und Jugendlichen externe Nachhilfestunden leisten. Dies bedeutet, dass Eltern die finanziellen Stärken besitzen, mehr Geld für Lernhilfen ausgeben und somit die schulischen Leistungen ihrer Kinder fördern. Andererseits spielt dieses Kapital auch beim Entscheidungsverhalten der Eltern eine wesentliche Rolle. Die Möglichkeit, dass die Jugendlichen nach der Sekundärstufe 2 eine alternative Ausbildung machen dürfen und spätestens mit der Volljährigkeit finanziell unabhängig sein dürfen, ist für finanziell schlechter situierte Eltern eine bessere Lösung. Da beispielsweise die Gymnasium-Oberstufe die Aussicht auf ein Studium beinhaltet, bedeutet dies für Eltern, dass ihr Kind noch eine Zeit lang finanziert werden muss. Aktuell gibt es Möglichkeiten, die die StudentInnen finanziell unterstützen, jedoch schrecken die Kosten einer Ausbildung viele weniger gut situierte Eltern davon ab (Gerleigner, 2013).

Autoren wie Walper und Kruse (2008) haben den Zusammenhang von ökonomischem Kapital und Schulerfolg oder Misserfolg untersucht, in dem sie besonders die Folgen von Armut auf das Schulleben untersucht haben. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stehen meist die Übergänge im Bildungssystem und die Übertrittsentscheidungen. Mit weiteren Untersuchungen, wie von Gebel (2011), Holz (2008) und Schneider (2004), wird der Zusammenhang zwischen Armut und schlechteren Übergangschancen mehrmals bestätigt. Gebel (2011) schreibt, dass besonders eine langdauernde Armut im Elternhaus auf die Übergangentscheidungen negativen Einfluss nimmt, während kurzfristige Armutserfahrungen

ohne negative Folgen vorübergehen. Abgesehen von den erwähnten Auswirkungen, hat die ökonomische Lage der Familie auch auf das Wohlbefinden der SchülerInnen und auf deren Noten einen Einfluss (Walper, 2005). Walper (2005) betont, dass das Empfinden der negativen finanziellen Lage innerhalb der Familie negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der SchülerInnen hat. Dieser Tendenz bleibt auch bestehen, wenn sich die ökonomische Lage der Familie sich nach einer Zeit verbessert, wobei diese Auswirkung Kinder aufweisen, die eine langfristige Armutserfahrung machen (Walper, 2005). Die fehlenden finanziellen Ressourcen können sich auch negativ auf das kulturelle Kapital auswirken, indem bei den Eltern beispielsweise kein Geld für einen kulturellen Gegenstand oder familiäre Aktivitäten vorhanden ist (Becker & Nietfeld, 1999). Relevant ist aber zu betonen, dass die Eltern die negativen Auswirkungen von ökonomischem Kapital durch das ausreichend vorhandene soziale Kapital, durch Eltern-Kind-Beziehung, ein wenig ausgleichen (Walper, 2005).

1.6.2. Kulturelles Kapital

Das zweite Kapital, in der von Bourdieu (1983) eingeführten Form, ist das kulturelle Kapital. Er unterteilt die zweite Kapitalform in drei Kategorien, auf welche im folgenden Kapitel detaillierter eingegangen wird. Das erste Kulturkapital ist in einer verinnerlichten Form und wird als inkorporiertes Kulturkapital benannt. Darauf folgt das objektivierte Kulturkapital, welches kulturelle Güter unter anderem wie Bücher, Bilder, Lexika und Instrumente beinhaltet. Das letzte Kulturkapital wird nach Bourdieu als institutionalisiertes Kulturkapital benannt und beinhaltet schulische Titel wie erworbene Titel und Zertifikate (Bourdieu, 1983).

Die inkorporierte Kulturkapital ist wie erwähnt in verinnerlichter Form und widerspiegelt sich „in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus“ (Bourdieu, 1983, S. 185). Dabei setzt der inkorporierte Zustand einen Verinnerlichungsprozess voraus, der Zeit kostet und von jeder Person selbst investiert werden muss (Bourdieu, 1983). Das inkorporierte Kulturkapital kann nicht durch unter anderem wie Schenkung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden. Inkorporiertes Kapital kann aber sehr wohl je nach sozialer Klasse in unterschiedlichem Maße unbewusst durch Erziehung vollzogen werden und übt einen bedeutenden Einfluss auf die schulischen Leistungen eines Kindes aus (Bourdieu, 1983).

Demgegenüber versteht man unter objektiviertem Kulturkapital eine materiell übertragbare Form von Gütern so wie Bücher, Computer, Lexika und Instrumente. Diese Form kann

weitergegeben, verschenkt und gekauft werden, wobei ökonomische Einsätze nötig sind. Weiters betont Bourdieu (1983), dass das objektivierte Kulturkapital, ökonomisches Kapital voraussetzt. Die Übertragung ist aber ohne das vorhandene inkorporierte Kapital jedoch von kulturell geringem Wert.

Denn durch ökonomisches Kapital erhaltenes, objektiviertes Kulturkapital erfordert ein verinnerlichtes kulturelles Kapital, damit der Besitz von Kulturgütern nicht wertlos wird. Der Besitz des objektivierten Kulturkapitals wird erst als Kapital wirksam, wenn ein inkorporiertes Kapital vorhanden ist. So wird der Besitz eines Instruments oder eines Buches ohne entsprechende Fähigkeit oder Kenntnisse für das kulturelle Kapital nicht wirksam. Hier widerspiegelt sich bereits, wie nahe die Kapitalarten zusammenhängen (Bourdieu, 1983).

Das letzte sogenannte institutionalisierte kulturelle Kapital ist die „Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln“ (Bourdieu, 1983, S. 189). Institutionalisiertes Kapital, welches in Form von schulischen und akademischen Titeln und Zeugnissen objektiviert ist, ist ein Zeugnis für die Kompetenz jener Person und schreibt einen dauerhaften rechtlich garantierten Wert bei. Dieses Kulturkapital hängt eng mit dem ökonomischen Kapital zusammen, da die erworbenen Titel später auf dem Arbeitsmarkt einen ökonomischen Gegenwert transferieren (Bourdieu, 2015). Somit findet hier eine Legitimierung des geleisteten inkorporierten Kulturkapitals in ökonomisches Kapital statt.

Relevant ist zu erwähnen, dass das institutionalisierte Kulturkapital mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Verbindung steht. Akademische Titel eröffnen jenen Personen den Zugang zu begehrten Arbeitspositionen und unterstellen dadurch eine gesellschaftliche Hierarchie. Bourdieu (1983) schreibt, dass schulische und akademische Bildungsinvestitionen nicht nur einen Einfluss auf das Einkommen, sondern auch auf das gesellschaftliche Ansehen und die soziale Platzierung einer Person haben. Zur dadurch entstandene soziale Ungleichheit schreibt Bourdieu Folgendes: „In ausdifferenzierten Gesellschaften stellt sich die für jede Gesellschaft fundamentale Frage der Erbfolge, also des Umgangs mit den Eltern-Kind-Beziehungen, oder, genauer gesagt, die Frage der Sicherung des Fortbestands der Abstammungslinie und ihres Erbes im weitesten Sinne, sicherlich auf eine ganz besondere Weise. Erstens: Das zentrale Element des väterlichen Erbes besteht zweifellos darin, den Vater, also denjenigen, der in unseren Gesellschaften die Abstammungslinie verkörpert, fortleben zu lassen, also eine Art ‚Tendenz, ein Fortdauern zu sichern‘, seine gesellschaftliche Position zu perpetuieren. (...) Zweitens: Die Weitergabe des Erbes ist heute in allen gesellschaftlichen

Kategorien (wenn auch nicht in gleichem Maße) vom Urteil der Bildungsinstitutionen abhängig, das wie ein brutales und machtvollens Realitätsprinzip funktioniert, welches aufgrund der Intensivierung der Konkurrenz für viele Misserfolge und Enttäuschungen verantwortlich ist.“ (Bourdieu 1997, zitiert nach King 2009, S. 29). Hiermit fasst er zusammen, dass die Eltern danach streben ihre soziale Position zu verbessern oder zu halten versuchen und, dass das Bildungssystem nicht neutral auf alle SchülerInnen reagiert.

Der Zusammenhang von kulturellem Kapital und Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen ist wesentlich umfangreicher als der von ökonomischem Kapital. Hinz und Groß (2006) haben beispielsweise den Buchbestand, kulturelle Aktivitäten mit Familienmitgliedern wie Theaterbesuch und kulturelle Kommunikationen wie Gespräche über Musik und Filme innerhalb der Familie untersucht, die positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Kinder aufweisen. Neben den klassischen Kulturgütern ist zu erwähnen, dass die sogenannten Neuen Medien ebenso einen positiven Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen haben. Dabei stellt sich hier die Frage, ob SchülerInnen aus allen Schichten in gleicher Weise dies zur Verfügung haben oder bestimmte Schichten davon mehr profitieren können.

Betrachtet man das Bildungsniveau der Eltern und Kapitalausstattung, weisen Hinz und Groß (2006) hin, dass die Bildungsabschlüsse und der Bildungsstatus der Eltern das objektivierte Kapital eindeutig über den Buchbestand oder durch Einbezug anderer kultureller Gegenstände beeinflussen, wobei die Operationalisierung von inkorporiertem kulturellem Kapital schwer messbar ist (Georg, 2011).

Klein und Biedinger (2010) erweitern den Forschungsstand, indem sie den Zusammenhang von kulturellem und sozialem Kapital untersuchen. Sie unterstreichen, dass das kulturelle Kapital durch gemeinsam verbrachte Zeit mit kulturellen Aktivitäten weitergegeben werden kann (vgl. Biedinger & Klein, 2010). Zudem ist zu ergänzen, dass die kulturellen Aktivitäten nicht nur einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, sondern auch auf die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen haben (Schöler et al., 2005).

1.6.3. Soziales Kapital

Nach Bourdieu wird soziales Kapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit einer bestimmten Gruppe beruhen“ (Bourdieu, 1983, S. 190-191). Die Ressourcen, die über das Netz zugänglich werden, umfassen sowohl das ökonomische Kapital wie finanzielle Unterstützung als auch das kulturelle Kapital wie Zugang zu einem objektiviertem Kulturkapital. Die Verfügbarkeit des sozialen Kapitals hängt sowohl von der Ausdehnung des sozialen Netzes, als auch vom Kapitalbesitz anderer, mit denen man in Beziehung steht (Bourdieu, 1983). Um dieses Netz aufrecht zu halten, ist im sozialen Netz eine Beziehungsarbeit notwendig. Diese Beziehungsarbeiten geschehen in Form von gegenseitigen Tauschakten wie unter anderem mit Gütern, Dienstleistungen, aber auch Gefühlen und Anerkennung (Bourdieu, 1983). Für diese Arbeit ist einerseits Zeit, aber auch in gewisser Weise auch Geld nötig, somit ökonomisches Kapital. Umgekehrt hat ökonomisches Kapital ohne soziales Kapital keinen Wert.

Coleman (1991) ergänzt Bourdieus (1983) Definition des sozialen Kapitals als „die Menge der Ressourcen [...], die in Familienbeziehungen und in soziale Organisation der Gemeinschaft enthalten sind und die die kognitive oder soziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen fördern“ (Coleman, 1991, S. 389). Somit ist das Ziel des sozialen Kapitals die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder. Jedoch betont Coleman (1996), dass die Aufmerksamkeit auf die Kinder durch die Berufstätigkeiten der beiden Elternteile immer geringer wird.

Die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ist ein bedeutender Teil des sozialen Kapitals, da die Kinder im Laufe ihres schulischen Bestrebens durch diese Interaktion unterschiedlich unterstützt werden.

Beispielsweise weist Ophuysen (2006) darauf hin, dass die Kommunikation und kulturelle Aktivitäten innerhalb der Familie einen positiven Effekt auf das Fähigkeitskonzept der Kinder haben und aus seinen weiteren Untersuchungen resultiert, dass fachliche Kommunikation und Unterstützung innerhalb der Familie die Wichtigkeit der Schule andeuten.

Ebenso drücken Wild und Wild (1997) die Relevanz der Interaktion mit folgenden Worten aus; „vor allem die Qualität der Eltern- Kind-Beziehungen eine wichtige Rolle für die Intensität, mit

der sich Schüler mit schulischen Lerninhalten auseinandersetzen, zu spielen scheint“ (Wild & Wild, 1997, S. 73). Binz et al. (2010) ergänzt zu dieser Annahme, dass ein „Zusammenhang zwischen Familienklima, Erziehungsverhalten und Schülererfolg besteht“ (Binz et al., 2010, S. 280).

Weiters schreibt Stecher (2001), dass die gemeinsam verbrachte Zeit bzw. kulturelle Aktivitäten und Gespräche positive Auswirkung auf den Schulerfolg der Kinder hat. Andererseits ist nicht zu vergessen, dass das inkorporierte Kapital der Eltern nur durch die Interaktion bzw. kulturelle Aktivitäten an die Eltern weitergeleitet werden kann (Gerleigner, 2013).

Zum Abschluss dieser bedeutenden Kapitel zur Kapitalausstattung innerhalb der Familie lässt sich zusammenfassen, dass die im Elternhaus verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen einer der wichtigsten Faktoren für das Schulleben der Kinder und Jugendlichen ist. Je höher diese Kapitalien in den Familien verfügbar sind, desto höher ist die Chance einer erfolgreichen Bildungslaufbahn. Besonders wertvoll ist das durch die Eltern an die Kinder weitergeleitete kulturelle Kapital für die schulischen Leistungen (Bourdieu, 1983). Er betont, die Relevanz des kulturellen Kapitals im Elternhaus als die „am besten verborgene und soziale Erziehungsinvestition“ (Bourdieu, 1983, S. 186). Schneider schreibt ebenso, dass das ökonomische und soziale Kapital im Vergleich zum kulturellen Kapital einen geringen Einfluss auf die Schullaufbahn hat (Schneider, 2004). Man sollte aber nicht außer Acht lassen, dass das soziale Kapital bei der Übertragung des kulturellen Kapitals von den Eltern auf ihre Kinder eine bedeutende Rolle übernimmt und ohne ausreichend verfügbare ökonomische Ressourcen nicht alle kulturellen Aktivitäten möglich sind. Wie auch die geschriebenen Forschungsergebnisse zeigen, haben alle drei Kapitalien einen wichtigen Einfluss auf das Schulleben der Kinder und Jugendlichen.

Um zu prüfen, inwieweit es Unterschiede in Bezug auf Ressourcenausstattungen zwischen allochthoner und autochthoner Familien gibt, fokussiert diese vorliegende Arbeit auf das soziale und kulturelle Kapital.

1.7. Fragestellungen und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit behandelt im theoretischen Teil ausgehend von höheren Bildungsaspirationen der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund die Kapitalformen (Ökonomisches, Soziales und Kulturelles Kapital), die der französische Soziologe Pierre Bourdieu geprägt hat. Im Zusammenhang auf die im ersten Kapitel erörterten Schwerpunktsetzungen in Form der erwähnten Theorien und Erkenntnisse geben Anlass für die folgende Forschungshypothese:

- **Zwischen allochthoner und autochthoner Familien gibt es eine unterschiedliche Ressourcenausstattung**

Der Begriff „Ressourcenausstattung“ wird auf folgende Faktoren reduziert:

- Ein wichtiger Faktor für die Ressourcenausstattung von Schülerinnen und Schüler sind soziale Beziehungen. Soziale Unterstützungen, wie informationelle Unterstützung (Beratung), Instrumentelle Unterstützung (praktische Hilfestellung; Unterstützung bei den Hausaufgaben, Nachhilfe) und emotionale Unterstützung (Trost, Zuneigung) können helfen, Belastungen zu bewältigen und Herausforderungen zu meistern.
- Ein weiterer relevanter Faktor ist, die in der häuslichen Gemeinschaft verfügbare kulturelle Kapital. Die häusliche Lernumgebung wird besonders durch die im Elternhaus verfügbaren Ressourcen, beispielsweise Bücher und Nachschlagwerke, sowie durch die Lesepraktiken der Eltern und gemeinsamen Aktivitäten geprägt. Nach Bourdieu geben Eltern beispielsweise durch gemeinsame Aktivitäten das kulturelle Kapital weiter.

2. Methode

2.1. Design

Bei der Untersuchung handelt es sich um einen 2- Gruppenvergleich unterschieden des elterlichen Geburtsortes. Allochthoner Familien werden definiert als Familien, wo beide Elternteile in der Türkei geboren wurden. Autochthoner Familien wurden definiert als Familien, wo die beide Elternteile kein Immigrationshintergrund aufweisen.

In weiteren Zusammenhangsanalysen soll die Ressourcenausstattung mit dem Ausbildungsniveau der Eltern veranschaulicht werden. Ergänzend wurden UntersuchungsteilnehmerInnen der allochthonen Gruppe Zusammenhangsanalysen berechnet, welche einen Zusammenhang der Dauer des Aufenthalts in Österreich mit der Ressourcenausstattung veranschaulichen.

2.2. Untersuchungsteilnehmer

Im Rahmen meiner Untersuchung wurden insgesamt 106 SchülerInnen aus zwei Schulstufen in einer Schule befragt. Die Schule befindet sich im Wiener Stadtgebiet und es handelt sich um den Schultyp Allgemeinbildende höhere Schule. Befragt wurden ausschließlich SchülerInnen der fünften und sechsten Klasse.

Für die Erhebung wurden aus dem gesamten Fragebogen zwei Skalen herausgenommen, die im Unterkapiteln näher beschrieben werden. Die vorgegebenen Items bzw. Aussagen werden im Format einer vierstufigen Likert Skala beantwortet.

Beispiel: Skala *Kapital*

Item: Meine Eltern bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche.

- Stimmt gar nicht
- Stimmt eher nicht
- Stimmt eher
- Stimmt genau

Die SchülerInnen und deren Eltern wurden im Dezember 2018 durch ein Informationsschreiben über die Studie rekrutiert. Die gesamte Untersuchung fand anschließend in der letzten Schulwoche vor den Weihnachtsferien statt. Die Untersuchungen fanden in beiden ethnischen Gruppen nur während den Unterrichtsstunden statt.

Die Erlaubnis diese Studie mit SchülerInnen des Realgymnasiums im 20. Bezirk durchzuführen, wurde von dem Direktor der ausgewählten Schule und den jeweiligen Klassenvorständen der teilnehmenden Klassen gegeben.

Um das Interesse für die Studie zu wecken, wurden Informationsschreiben über die vorliegende Arbeit an die Eltern geschickt. Alle Daten der Versuchsteilnehmer wurden vertraulich behandelt.

2.4. Erhebungsinstrument

Der Fragebogen beinhaltet hauptsächlich außer offenen Fragen zu Persönlichen Angaben geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen wurden mit einer Likert Skala beantwortet. Die Beantwortung erfolgte auf einer vierstufigen Likert Skala von (1= Stimmt gar nicht, 2=Stimmt eher nicht, 3= Stimmt eher, 4= Stimmt genau) (Trimmel, 2009). Durch teilweise von mir formulierte Aussagen wurden die persönlichen Einstellungen der TeilnehmerInnen gemessen. Hier ist noch zu erwähnen, dass die Aussagen 13-28 von Yvonne Frantes Diplomarbeit übernommen wurde und mit von mir formulierten Aussagen ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei angegeben, in welchem Maße sie diese Aussagen zustimmen oder nicht. Auf neutrale Antworten wie „Weder noch“ wurde verzichtet, damit sich die SchülerInnen für eine Seite entscheiden.

2.4.1. Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen mit seinen ursprünglich 31 Items besteht aus zusammengesetzten Teilen, der gründlich die Ressourcenausstattung der Wiener Jugendlichen in allgemeinbildenden Höheren Schulen erfasst. Er besteht aus:

1. Soziodemographischen Fragen wie Geschlecht und Geburtsjahr zur Person, Geschwisteranzahl, Geburtsort-Ausbildung und Beruf des Vaters und der Mutter.
2. Fragen zur Soziale Unterstützung mit 16 Items und 4 Skalen.
3. Fragen zur Familiäre Kultur mit 15 Items und 4 Skalen.

2.4.2. Instruktion

Das Informationsschreiben werden durch die Klassenvorstände zum Unterschreiben weitergeschickt und wieder zurückgesammelt. Die Untersuchung findet während dem Unterricht statt und wird von mir erklärt und demonstriert.

2.5. Untersuchungsdurchführung

Der Fragebogen (siehe Anhang A) für die Schülerinnen und Schüler sowie ein Informations- bzw. Erlaubnisschreiben (siehe Anhang B) für die Eltern befinden sich im Kapitel Anhang. Dieses Erlaubnisschreiben dient nicht nur aus Informationsgründen, sondern war auch für die rechtliche Absicherung wichtig. Die Eltern hatten für die offenen Fragen die Möglichkeit mich per E-mail zu kontaktieren. Sie wurden vorgeladen, die durch die Klassenvorstände bekommene Einverständniserklärung zu unterschreiben um die Teilnahme ihres Kindes an dieser Studie zu genehmigen. Vorerst mussten also die Einverständniserklärungen an die Klassenvorstände gegeben werden. Da ich seit 2 Jahren an diesem Realgymnasium tätig bin, wurde dies zum Teil persönlich erledigt. Alle Klassenvorstände der betroffenen Klassen stellten sich glücklicherweise zur Verfügung und haben das Erlaubnisschreiben ausgeteilt und die unterschriebenen Informationserklärungen eingesammelt. Die Hilfestellung meiner Kolleginnen und Kollegen erleichterte mir die Organisation, da ich in der nächsten Woche nach

Übersendung der Erlaubnisschreiben in die jeweiligen Klassen gehen und die Befragung durchführen konnte. Das Ausfüllen selbst konnte ich in allen Klassen während der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Kolleginnen und Kollegen haben mir die Möglichkeit gegeben am Unterrichtsbeginn oder kurz vor Unterrichtsschluss die Fragebögen ausfüllen zu lassen. Dies war ein wichtiger Vorteil, denn somit konnte ich von allen Schülerinnen und Schülern, die die Erlaubnis erhalten hatten, direkt nach dem Ausfüllen die Fragebögen einsammeln konnte. Diese Gelegenheit war für die offenen Fragen seitens Schülerinnen und Schüler sehr wertvoll. Denn sie waren an der Studie sehr interessiert und hatten dem Ziel betreffend viele Fragen.

Besonders bedeutungsvoll war mir bei der Auswahl meiner Schule vor allem die Akzeptanz meiner Untersuchung seitens der Direktion und meiner Kolleginnen und Kollegen. Alles in allem gestaltete sich der Verlauf leichter als ich gedacht hatte, da das Thema meiner Untersuchung seitens der meisten Lehrkräfte auf großes Interesse stieß. Ich habe mich dafür entschieden die Untersuchung in einer Schule durchzuführen, denn die Ressourcenausstattung der Jugendlichen an einem Schultyp und Ortsgebiet zu untersuchen viel interessanter sein würde. Am Ende der Woche erhielt ich 116 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurück. Im späteren mussten ein paar der Fragebögen ausgeschlossen werden, dennoch ist die Anzahl an ausgefüllten Fragebögen meinerseits sehr zufriedenstellend. Die Fragen wurden möglichst einfach formuliert, so dass die Schülerinnen und Schüler keine Verständnisprobleme haben sollten.

2.6. Operationalisierung der Skalen

2.6.1. Skala „Soziale Unterstützung“

Um die abhängige Skala „Soziale Unterstützung“ erfassen, werden zunächst jene 13 Items (Sie interessieren sich für meine schulischen Leistungen, Sie machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werden, Sie verlangen von mir, Hausarbeit zu erledigen oder auf meine Geschwister aufzupassen, Sie sprechen mit mir über meine Berufspläne und/oder beraten mich, Sie kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe, Sie helfen mir beim Lernen oder versuchen jemand anderen zu finden, der mir hilft (Nachhilfe), Sie unterstützen meine Zukunftspläne, Sie haben eine genaue Berufsvorstellung für mich, Sie erwarten, dass ich

denselben Beruf wie sie ergreife, Sie ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen, Sie schimpfen mit mir, wenn ich schlechte Noten bekomme, Sie machen mir Druck, dass ich mehr lernen soll, Sie gehen zu Elternsprechtagen und informieren sich über meine schulischen Leistungen, Sie bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche, Sie loben mich, wenn ich gute Noten bekomme, Sie führen mit mir täglich Gespräche über meinen Schultag), die im Fragebogen die Soziale Unterstützung abfragen, einer Reliabilitätsanalyse unterzogen.

2.6.2. Skala „Kultur“

Gleichzeitig erfolgt die Operationalisierung der abhängigen Skala „Kultur“ über 15 Items (Meine Eltern ermutigen mich ein Musikinstrument zu spielen, Wie besitzen Musikinstrumente/ Wie besitzen ein Musikinstrument, Wie besitzen Kunstwerke (Bilder), Wie besuchen Museen, Ausstellungen und Kunstgalerien, Meine Eltern ermutigen mich, Bücher zu lesen, Mein Vater liest häufig Bücher, Meine Mutter liest häufig Bücher, Wir haben zu Hause Wörterbücher, die ich zum Lernen verwenden kann, Wie haben zu Hause Bücher mit Gedichten, Ich habe einen ruhigen Platz zum Lernen, Ich habe einen Computer, den ich zum Lernen verwenden kann, Ich habe einen Internetanschluss, den ich für Hausaufgaben verwenden kann, Ich lese Zeitungen), aus dem letzten Fragebogen „Kultur“.

3. Ergebnisse

3.1. Deskriptive Statistiken

3.1.1. Anteilswerte der beiden Ethnischen Gruppen

In der Gesamtstichprobe wurden von mir insgesamt $N = 106$ SchülerInnen befragt. Wie Abbildung 5 zu entnehmen ist waren 50,9 % der Befragten mit türkischem Migrationshintergrund und 49,1 % der Befragten ohne Migrationshintergrund.

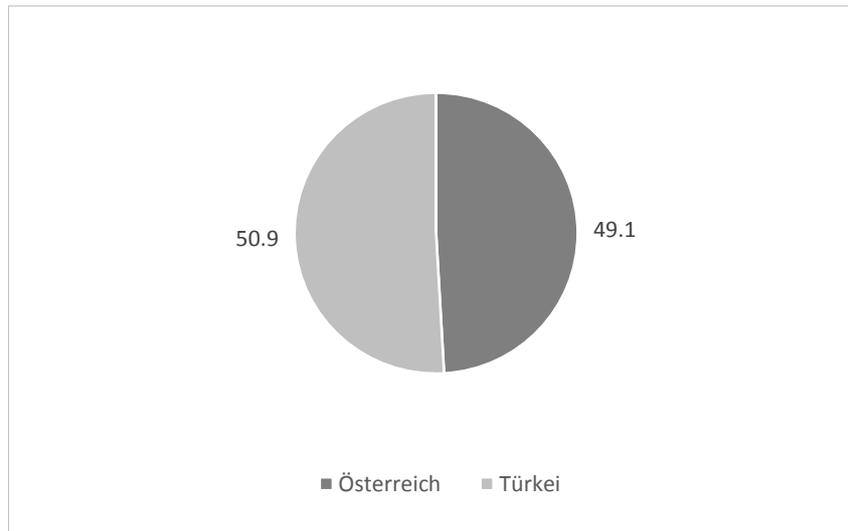


Abbildung 5: Prozentuelle Verteilung der Herkunft der Gesamtstichprobe

3.1.2. Prozentuelle Geschlechterverteilung der Gesamtstichprobe

Wie bereits oben erwähnt, nahmen insgesamt 106 SchülerInnen an meiner Untersuchung teil. Unter ihnen waren 55 Weiblich und 51 Männlich, altersmäßig zwischen 15-17 angesiedelt. Der Prozentanteil lautet für Männlichen 48,1% und für Weiblichen 51,9%.

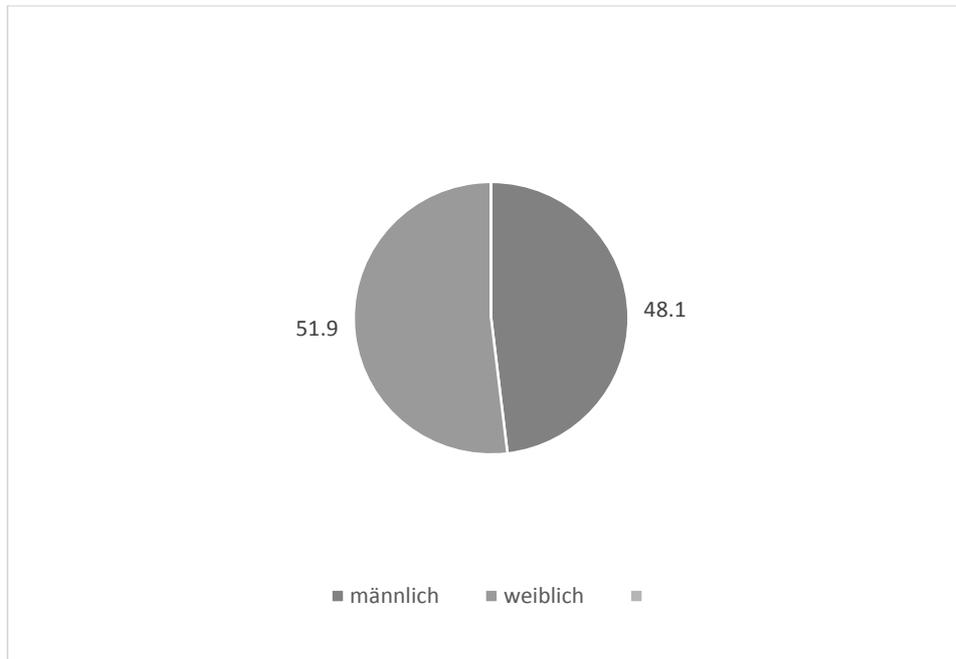


Abbildung 6: Prozentuelle Geschlechterverteilung der Gesamtstichprobe

3.1.3. Ausbildungsgrad der Eltern

Betreffend der Ausbildungsgrad der Eltern zeigte sich, dass alle SchülerInnen eine genaue Antwort geben konnten, welche Ausbildung ihre Eltern genossen haben. Wie Abbildung 7 zu entnehmen ist, gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Ausbildungsgrad der türkischen und österreichischen Mütter. Mütter mit türkischem Migrationshintergrund haben eine relativ geringe Ausbildungsstufe. Bemerkenswert ist, dass 11,1% der türkischen Mütter keinen Pflichtschulabschluss haben.

Im Gegensatz dazu zeigt das Balkendiagramm, dass alle österreichischen Mütter einen Pflichtschulabschluss haben. 5,8% der türkischen Mütter und 46,3% der österreichischen Mütter haben einen Pflichtschulabschluss. Wenn man die Prozentanteile der Akademie/Kollege und Universität /Hochschule betrachtet, kann man feststellen, dass es wiederum einen großen Unterschied zwischen österreichischen und türkischen Mütter gibt. Zum Beispiel haben 26,9% der österreichischen Mütter einen Univeristäts-Hochschul Abschluss. Jedoch ist dieser Prozentanteil bei türkischen Müttern sehr gering, dieser beträgt 7,4%.

Bei erlerntem Beruf der Mutter wurde von vielen Befragten „Hausfrau“ angegeben. Möglicherweise haben einige der Mütter noch nie einen Beruf erlernt haben. Am Häufigsten wurden Reinigungskraft, gefolgt von Verkäuferin, Einzelhandelskauffrau genannt.

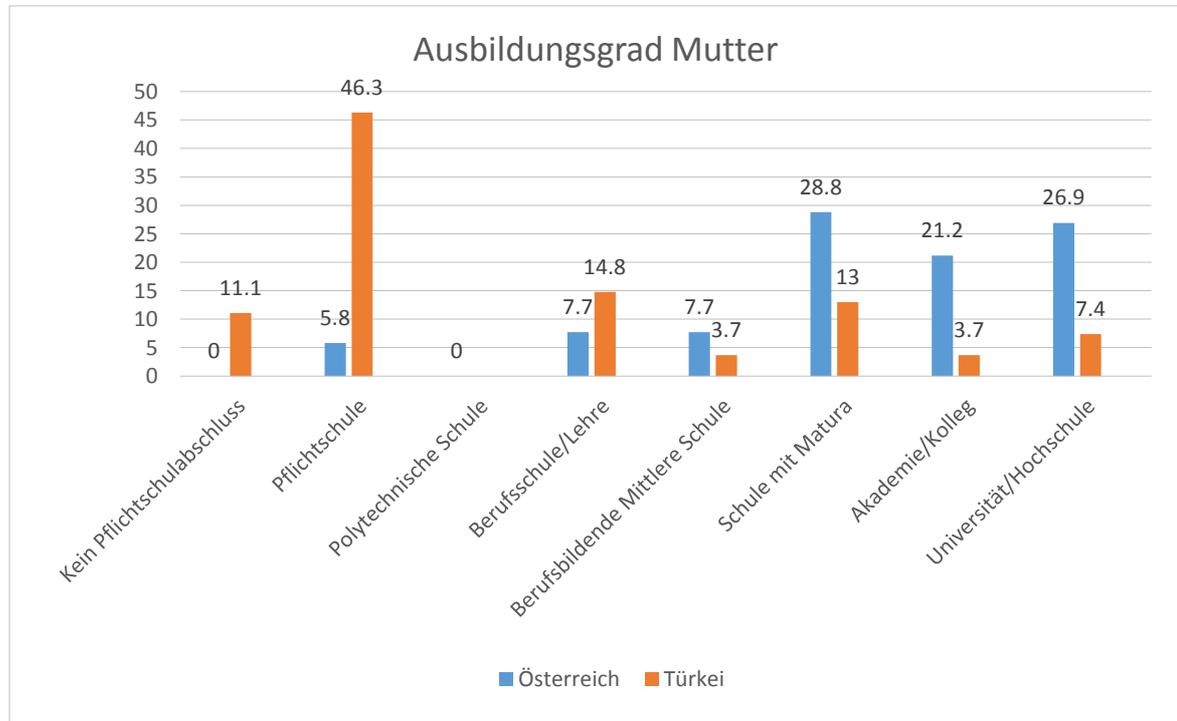


Abbildung 7: Ausbildungsgrad der Mütter in Prozentangaben

In Bezug auf die höchste Schulbildung der Väter zeigte sich auch hier, dass die SchülerInnen ein großes Wissen beziehen. Die Jugendlichen wussten, welche Schulbildung ihre Väter erhalten haben. Bezüglich des höchsten Abschluss der Väter gab es wiederum einen ähnlichen Unterschied. Während knapp 7,4% der türkischen Väter keinen Pflichtschulabschluss haben, gibt es keine österreichischen Väter, die keinen Pflichtschulabschluss haben. Einen sehr großen Unterschied gibt es im Hochschul-Universitätsabschluss Bereich. 44, 2 % der österreichischen Väter, haben einen Universitätsabschluss. Hingegen ist dieser Prozentanteil der türkischen Väter mit 3,7% sehr gering.

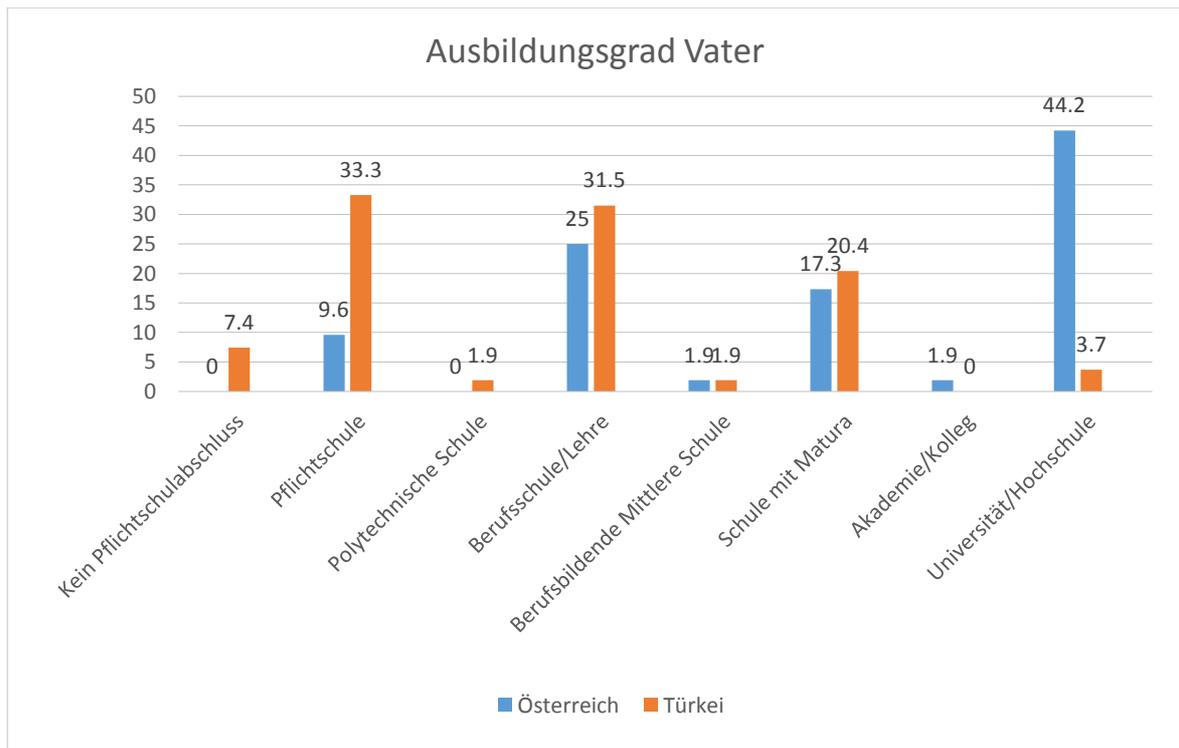


Abbildung 8: Ausbildungsgrad der Väter

3.2. Hypothesenprüfung

3.2.1. Reliabilitätsanalyse

In weiterer Folge wurde zur Überprüfung der Reliabilität der Items, die zur Kategorie soziale Unterstützung gezählt werden sollen das Cronbach Alpha berechnet.

Um die Zuverlässigkeit der verwendeten vier Skalen zu prüfen, wurden zu Beginn der Datensatzauswertung die Reliabilitäten überprüft (Weiber, 2014). In der vorliegenden Studie erfolgte dies über die Berechnung des Cronbachs Alpha Wertes, welches in der Literatur als wichtigstes Messinstrument der Reliabilität angesehen wird und die durchschnittliche Korrelation zwischen den Einzelitems angibt (Haberstroh, 2007). Der Wert bestimmt die interne Konsistenz aller Items, die in einem Fragebogen zu einem Merkmal zusammengefasst werden und dasselbe Konstrukt messen. Bei einer intern konsistenten Skala werden hohe positive Korrelationen, d.h. entsprechend hohe Cronbachs Alpha Werte erwartet (Döring, 2016).

Skala soziale Unterstützung (Kapital)

	Cronbach Alpha: 0.60
	Alpha b. Ausschl.
13 Sie interessieren sich für meine schulischen Leistungen	0.56
14 Sie machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werde	0.56
15 Sie verlangen von mir, Hausarbeit zu erledigen oder auf meine Geschwister aufzupassen	0.61
16 Sie sprechen mit mir über meine Berufspläne und oder beraten mich	0.54
17 Sie kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe	0.53
18 Sie helfen mir beim Lernen oder versuchen jemand anderen zu finden, der mir hilft (Nachhilfe etc.)	0.53
19 Sie unterstützen meine beruflichen Zukunftspläne	0.56
20 Sie haben eine genaue Berufsvorstellung für mich	0.64
21 Sie erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife	0.60
22 Sie ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen	0.57
23 Sie schimpfen mir, wenn ich schlechte Noten bekomme	0.64
24 Sie machen mir Druck, dass ich mehr lernen soll	0.64
25 Sie gehen zu Elternsprechtagen und informieren sich über meine schulischen Leistungen	0.58
26 Sie bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche	0.60
27 Sie loben mich, wenn ich gute Noten bekomme	0.56
28 Sie führen mit mir täglich Gespräche über meinen Schulalltag	0.55

Tabelle 1: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse

Da das Cronbach's Alpha bei der Berechnung der Reliabilitätsanalyse unter 0,7 ausfiel, kam es in weiterer Folge zu einem Ausschluss der Items 20 und 24.

Skala soziale Unterstützung (Kapital)

	Cronbach Alpha: 0.69
	Alpha b. Ausschl.
13 Sie interessieren sich für meine schulischen Leistungen	0.67
14 Sie machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werde	0.66
15 Sie verlangen von mir, Hausarbeit zu erledigen oder auf meine Geschwister aufzupassen	0.71
16 Sie sprechen mit mir über meine Berufspläne und oder beraten mich	0.65
17 Sie kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe	0.65
18 Sie helfen mir beim Lernen oder versuchen jemand anderen zu finden, der mir hilft (Nachhilfe etc.)	0.63
19 Sie unterstützen meine beruflichen Zukunftspläne	0.66
21 Sie erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife	0.71
22 Sie ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen	0.67
23 Sie schimpfen mit mir, wenn ich schlechte Noten bekomme	0.75
25 Sie gehen zu Elternsprechtagen und informieren sich über meine schulischen Leistungen	0.68
26 Sie bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche	0.69
27 Sie loben mich, wenn ich gute Noten bekomme	0.65
28 Sie führen mit mir täglich Gespräche über meinen Schulalltag	0.66

Tabelle 2: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse nach Ausschluss der Items 20 und 24

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, konnte nach Ausschluss der beiden Items ein wesentlich höheres Gesamtergebnis von Cornbach Alpha ca. 0,7 erzielt werden.

Skala Kultur

	Cronbach Alpha: 0.69
	Alpha b. Ausschl.
29 Meine Eltern ermutigen mich ein Musikinstrument zu spielen	0.65
30 Wie besitzen Musikinstrument/ wir besitzen ein Musikinstrument	0.65
31 Wir besitzen Kunstwerke (Bilder)	0.66
32 Wir besuchen Museen, Ausstellungen und Kunstgalerien	0.65
33 Meine Eltern ermutigen mich, Bücher zu lesen	0.71
34 Mein Vater liest häufig Bücher	0.67
35 Meine Mutter liest häufig Bücher	0.66
36 Wir haben zu Hause Wörterbücher, die ich zum Lernen verwenden kann	0.69
37 Wir haben zu Hause Bücher mit Gedichten	0.66
38 Ich habe einen ruhigen Platz zum Lernen	0.68
39 Ich habe einen Computer, den ich zum Lernen verwenden kann	0.68
40 Ich habe einen Schreibtisch zum Lernen	0.69
41 Ich habe einen Internetanschluss, den ich für Hausaufgaben verwenden kann	0.69
42 Ich lese Zeitungen	0.69
Bücheranzahl (1-4)	0.65

Tabelle 3: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse für die Skala Kultur

Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist konnte ein Cronbach's Alpha von ca. 0,7 erzielt werden.

3.2.2. Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad und Kultur & Kapital

Die Gruppen zusammen als Gesamt

In weiterer Folge wird anhand der Berechnung von Pearson Korrelationskoeffizienten die Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und die Skalen Kapital und Kultur überprüft und näher beschrieben.

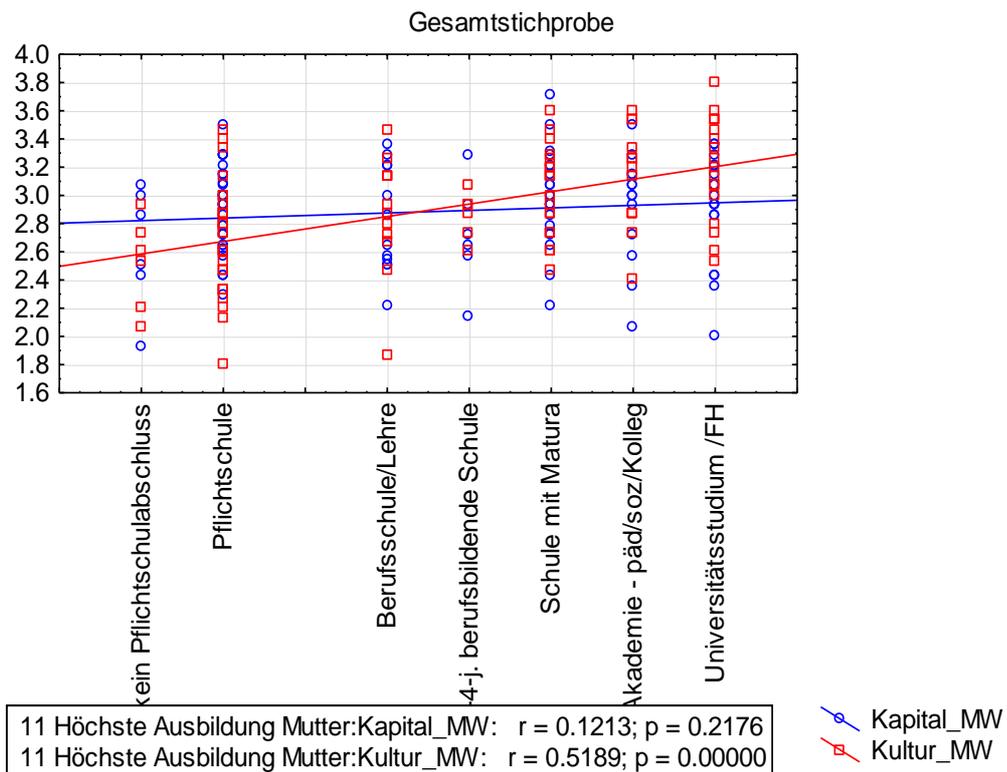


Abbildung 9: Berechnung des Zusammenhangs zwischen Kultur& Kapital und Ausbildungsgrad der Mütter

Der p-Wert = 0,22 und damit größer als 0,05 und daher nicht signifikant. Wie auch in der Abbildung 5 zu entnehmen ist besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mutter und die soziale Unterstützung ($p= 0,22$; $r=0,12$). Es konnte aber ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Mutter und die Kultur festgestellt werden ($p=0,00 < 0,05$; $r= 0,52$).

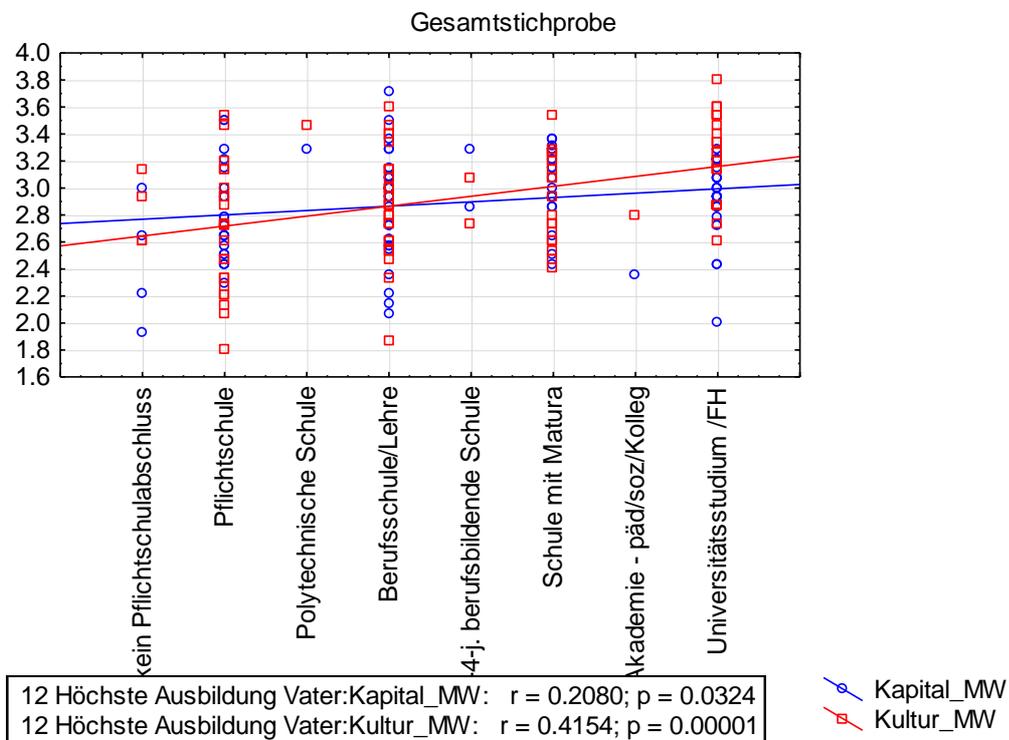


Abbildung 10: Berechnung des Zusammenhangs zwischen Kultur/Kapital und Ausbildungsgrad der Väter

Der p-Wert = 0,03 und damit kleiner als 0,05 und daher signifikant. Wie auch in der Abbildung 6 zu entnehmen ist besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad des Vaters und die soziale Unterstützung ($p= 0,03$; $r=0,21$). Weiters besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad des Vaters und die Kultur festgestellt werden ($p=0,00 < 0,05$; $r= 0,42$).

3.2.2.1. Ausbildung der türkischen Eltern und Kapital& Kultur

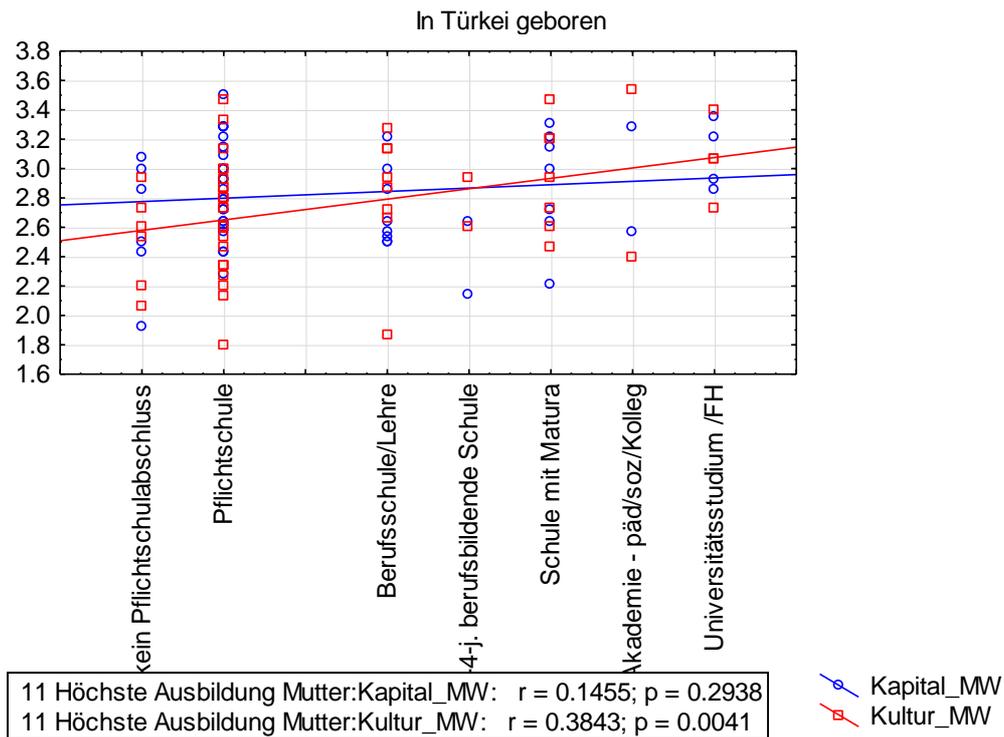


Abbildung 11: Berechnung des Zusammenhangs zwischen Kultur/Kapital und Ausbildungsgrad der Mütter, wenn in Türkei geboren

Der p-Wert = 0,29 und damit größer als 0,05 und daher nicht signifikant. Wie auch in der Abbildung 7 zu entnehmen ist besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und die soziale Unterstützung ($p= 0,29$; $r=0,15$). Jedoch besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Mütter und die Kultur ($p=0,00 < 0,05$; $r= 0,38$).

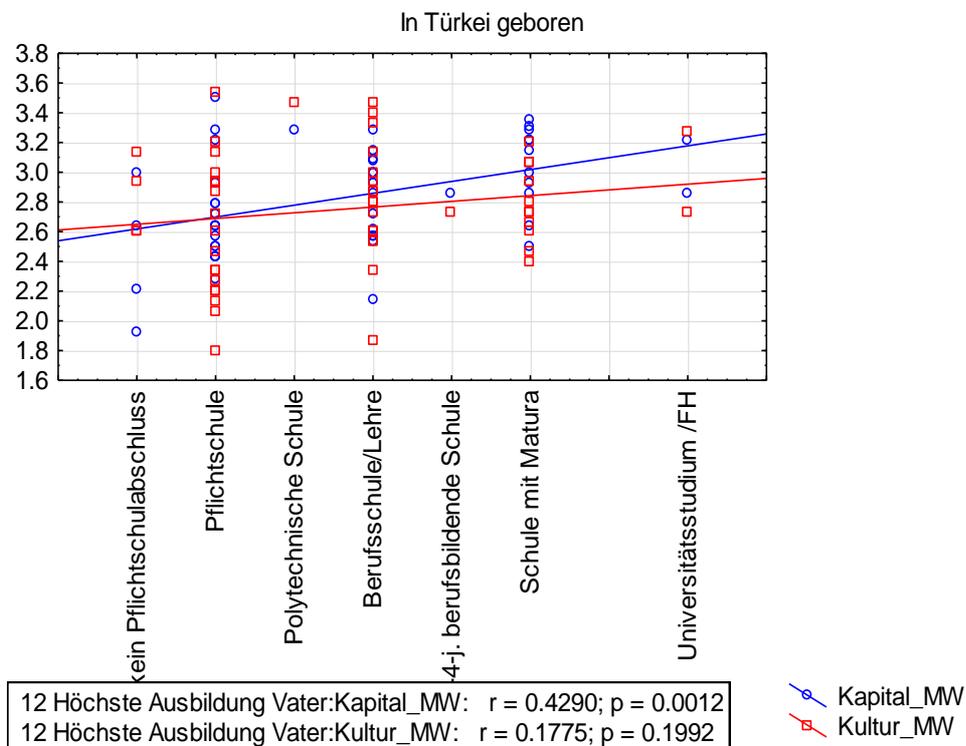


Abbildung 12: Berechnung des Zusammenhangs zwischen Kultur/Kapital und Ausbildungsgrad der Väter, wenn in Türkei geboren

Der p-Wert = 0,00 und damit kleiner als 0,05 und daher nicht signifikant. Wie auch in der Abbildung 8 zu entnehmen ist besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Väter und die soziale Unterstützung ($p= 0,00$; $r=0,43$). Jedoch besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Väter und die Kultur ($p=0,2 > 0,05$; $r= 0,18$).

3.2.2.2. Ausbildung der österreichischen Eltern und Kapital& Kultur

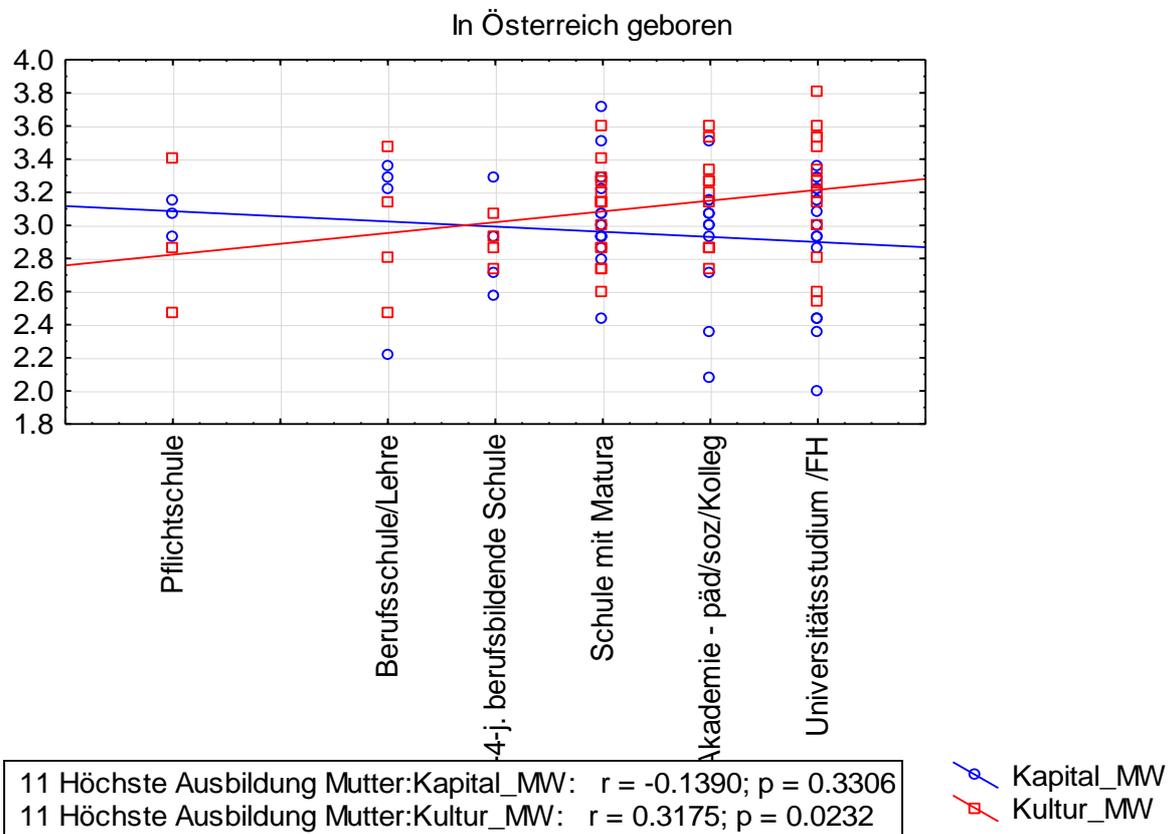


Abbildung 13: Berechnung des Zusammenhangs zwischen Kultur/Kapital und Ausbildungsgrad der österreichischen Mütter

Der p-Wert = 0,33 und damit größer als 0,05 und daher nicht signifikant. Wie auch in der Abbildung 9 zu entnehmen ist besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und die soziale Unterstützung ($p= 0,33$; $r=-0,14$). Jedoch besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Mütter und die Kultur ($p=0,02 < 0,05$; $r= 0,32$).

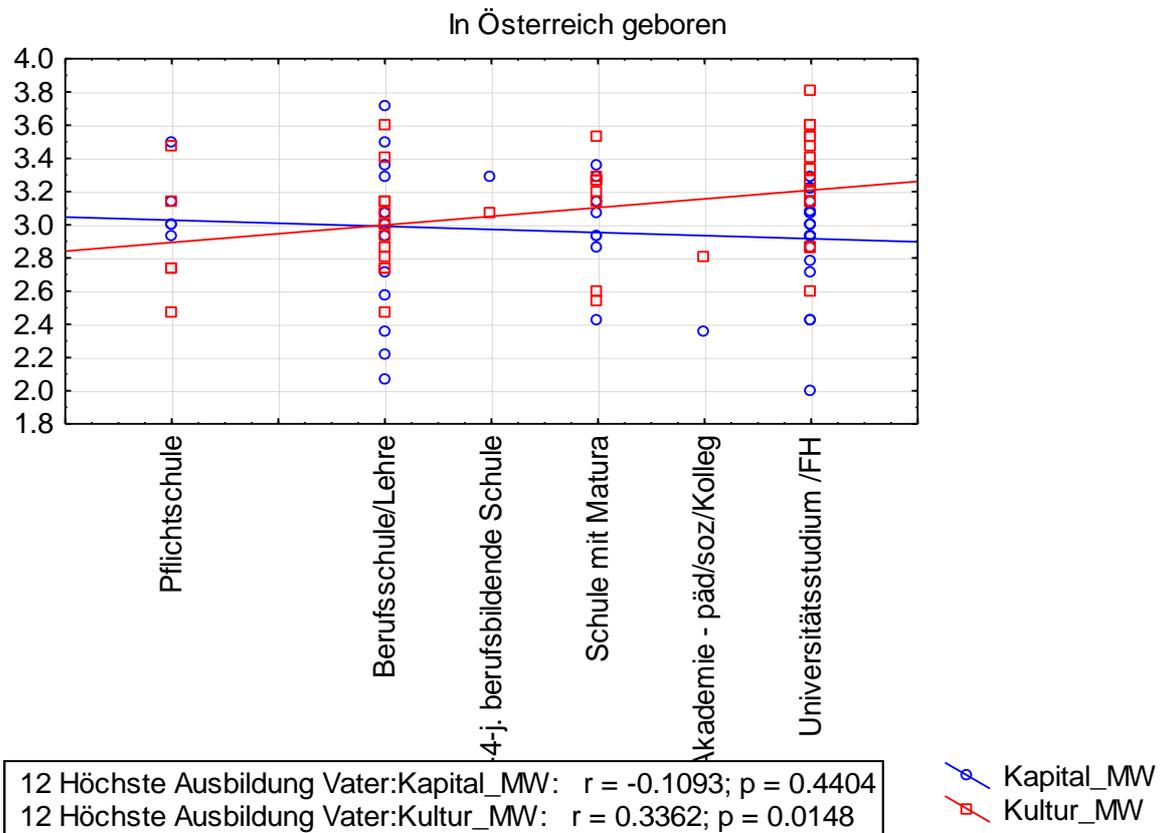


Abbildung 14: Berechnung des Zusammenhangs zwischen Kultur/Kapital und Ausbildungsgrad der österreichischen Väter

Der p-Wert = 0,44 und damit größer als 0,05 und daher nicht signifikant. Wie auch in der Abbildung 10 zu entnehmen ist besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Väter und die soziale Unterstützung ($p = 0,44$; $r = -0,11$). Jedoch besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Väter und die Kultur ($p = 0,02 < 0,05$; $r = 0,34$).

3.2.3. Dauer des Aufenthalts der Türkischen Eltern in Österreich und Kapital & Kultur

3.2.3.1. Dauer des Aufenthalts der türkischen Mütter in Österreich und Kapital & Kultur

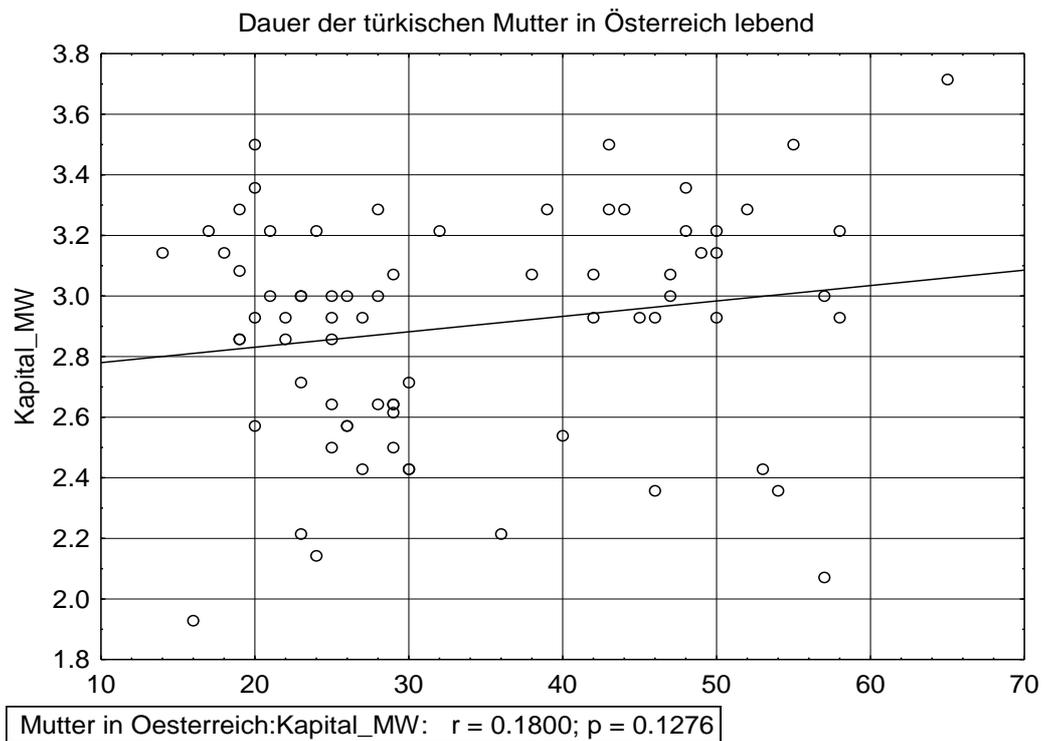


Abbildung 15: Dauer der türkischen Mütter in Österreich lebend und Kapital

Hier wurden auch die Korrelationskoeffizienten berechnet. Der p-Wert = 0,13 und damit größer als 0,05 und daher nicht signifikant. Wie in der Abbildung 11 zu entnehmen ist, besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer (wie lange die türkischen Mütter schon in Österreich leben) und die soziale Unterstützung ($p=0.13$, $r=0.18$).

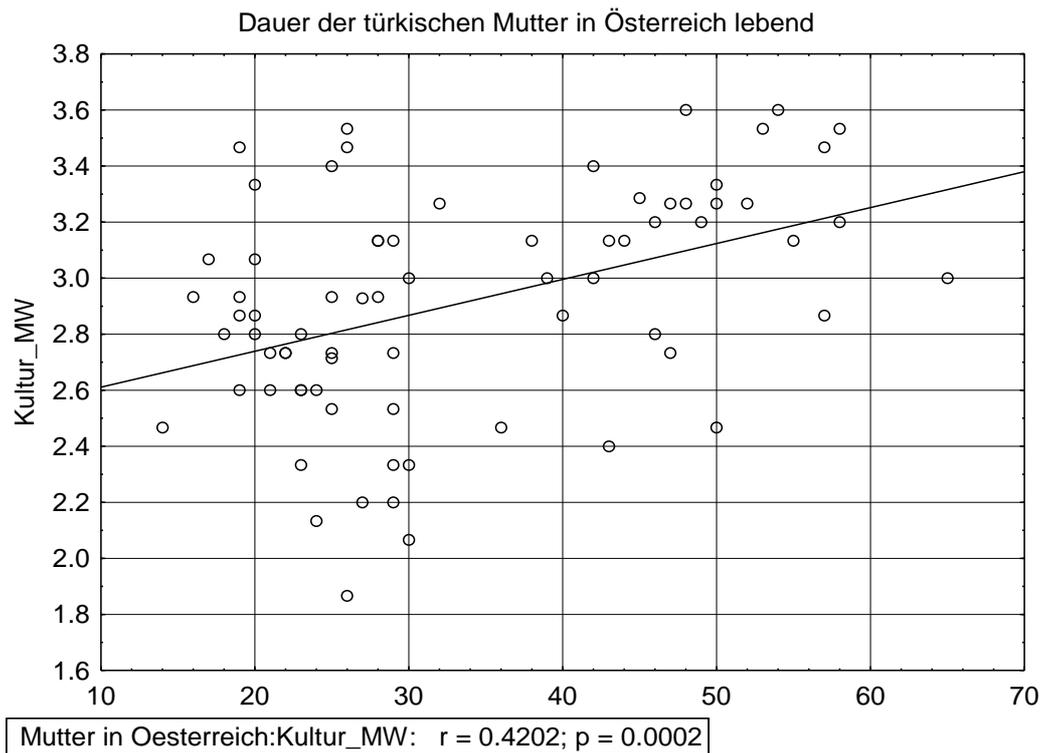


Abbildung 16: Dauer der türkischen Mütter in Österreich lebend und Kultur

Der p-Wert = 0,00 und ist hier kleiner als 0,05 und daher signifikant. Wie Abbildung 12 zu entnehmen ist besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Dauer (wie lange die türkischen Mütter schon in Österreich leben) und die Kultur ($p=0.00$, $r=0,42$). Je länger die Mütter schon in Österreich leben, desto höher ist die Kultur.

3.2.3.2. Dauer des Aufenthalts der türkischen Väter in Österreich und Kapital & Kultur

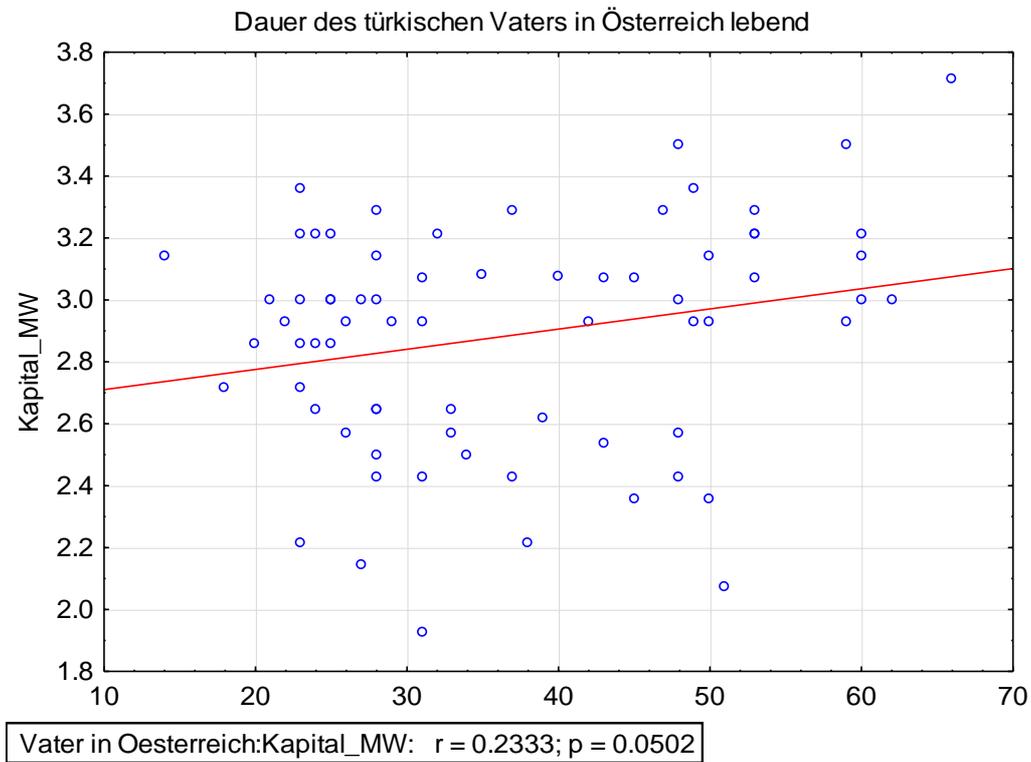


Abbildung 17: Dauer der türkischen Väter in Österreich lebend und Kapital

Wie Abbildung 17 zu entnehmen ist, besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer (wie lange die Väter schon in Österreich leben) und die soziale Unterstützung ($p=0.05$, $r=0,23$).

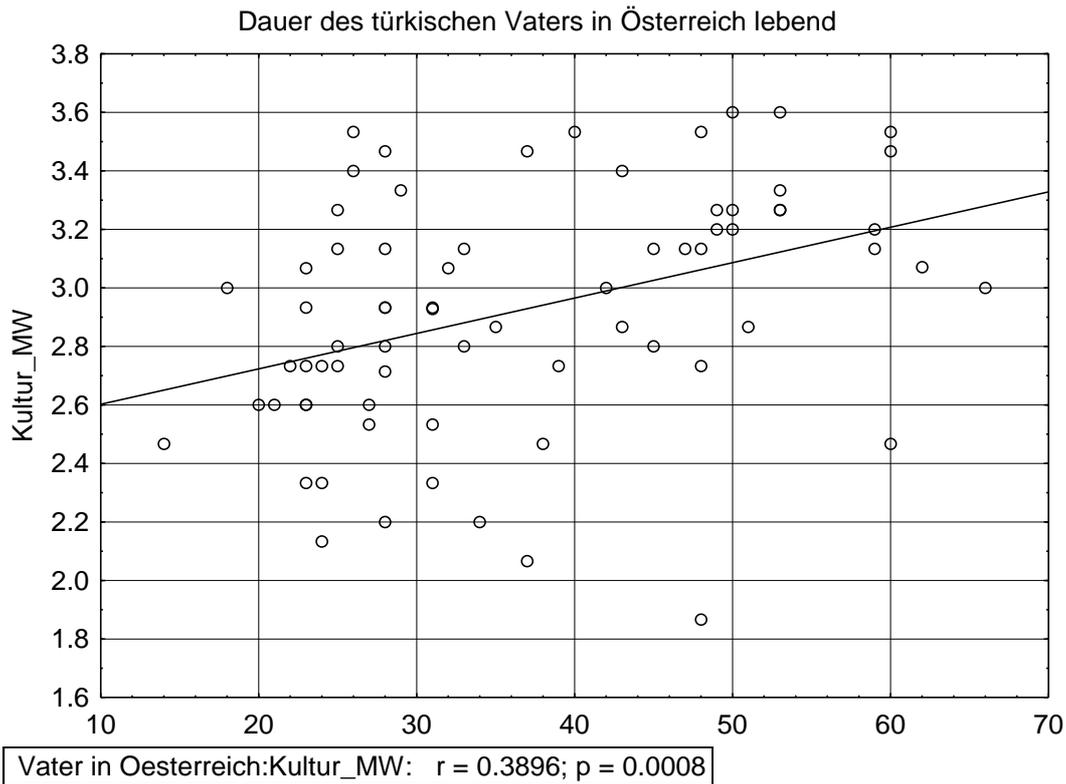


Abbildung 18: Dauer der türkischen Väter in Österreich lebend und Kultur

Wie Abbildung 18 zu entnehmen ist, besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Dauer (wie lange die Väter schon in Österreich leben) und die soziale Unterstützung ($p=0.00$, $r=0,39$).

3.2.4. Vergleich der Gruppen in Bezug auf die Skala Kapital bzw. Kultur

Mit dem T-Test werden zwei unabhängige Stichproben miteinander verglichen. Es wird überprüft, ob es einen Unterschied zwischen den zwei Gruppen vorhanden ist. Hier werden die Gruppen (Türkei und Österreich) in Bezug auf die Skala die soziale Unterstützung bzw. die Kultur verglichen.

Wie Tabelle 4 sowie Diagramm 1 und 2 zu entnehmen ist besteht in Bezug auf die Skala Kapital kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p=0,08$; Gruppe 1: $MW=2,83$, $SD=0,34$; Gruppe 2: $MW=2,95$, $SD=0,36$). Damit ist die Skala die soziale Unterstützung für die beiden Gruppen gleich. In Bezug auf die Skala Kultur konnte jedoch ein signifikanter Unterschied ($p=0,00 < 0,05$) zwischen den beiden Gruppen bestätigt werden (Türkei: $MW=2,75$, $SD=0,4$; Österreich: $MW= 3,1$, $SD=0,33$).

t-Tests; Gruppen: (Tabelle1 in Sumeyye_Dursun)										
Gruppe1: Türkei										
Gruppe2: Österreich										
Variable	Mittelw. Türkei	Mittelw. Österreich	t-Wert	FG	p	Gült. N Türkei	Gült. N Österreich	Stdabw. Türkei	Stdabw. Österreich	F-Quot. Varianzen
Kapital_MW	2.831519	2.953402	-1.79012	104	0.076344	54	52	0.342872	0.358126	1.090957
Kultur_MW	2.752646	3.103022	-4.92022	104	0.000003	54	52	0.399699	0.328506	1.480401

Tabelle 4: Statistische Prüfung der Mittelwertunterschiede (t-Test)

3.2.4.1. Skala „Soziale Unterstützung

In den folgenden Abbildungen wurden die zwei Gruppen nach den Skalen soziale Unterstützung bzw. Kultur dargestellt.

Um die Ausprägungen der einzelnen Werte genauer zu beschreiben wurden diese im Zuge eines Box-Whisker-Plots (siehe Diagramm 1) nach den zwei Gruppen für die Skala soziale Unterstützung dargestellt. Da es nicht signifikant war, sind keine Unterschiede für die Gruppen vorhanden. Wenn wir die Werte in der Abbildung vergleichen, können wir sehen, dass die Gruppe Österreich tendiert etwas höher zu sein als der Gruppe Türkei.

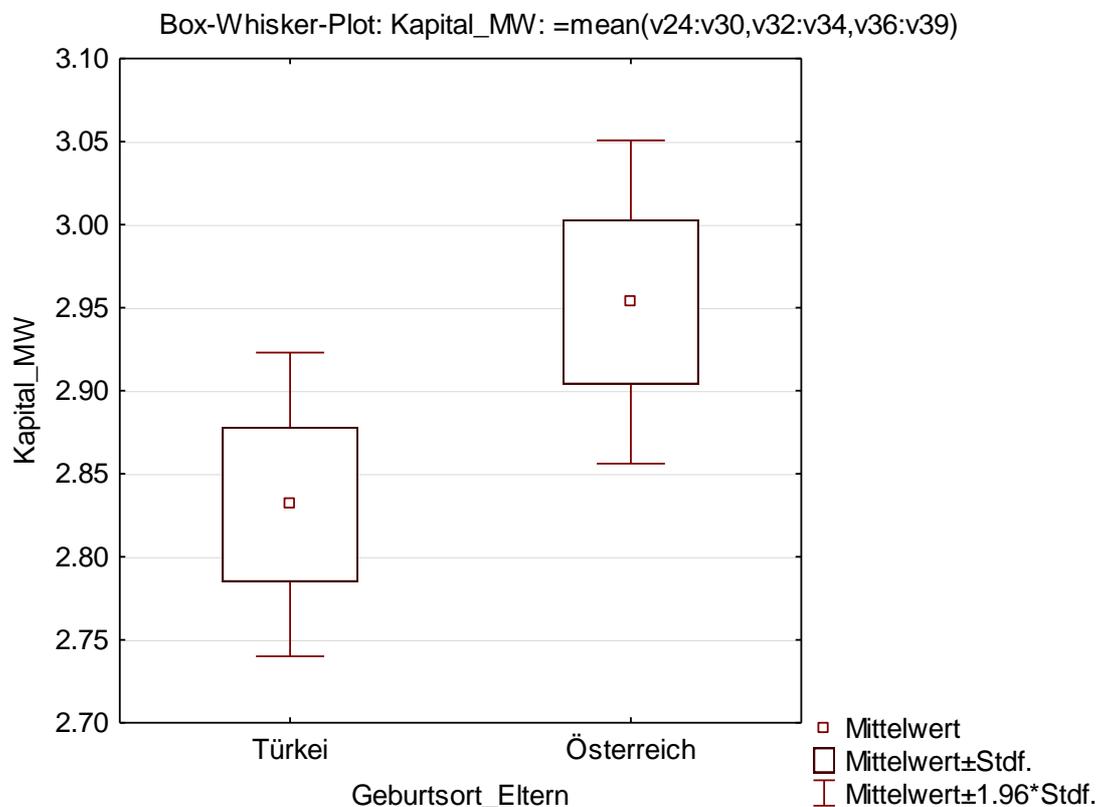


Diagramm 1: Box-Whisker Plot für die Skala Kapital

3.2.4.2. Skala „Kultur“

Um auch hier die Werte genauer zu beschreiben wurden diese im Zuge eines Box-Whisker-Plots (siehe Diagramm 2) nach den zwei Gruppen für die Skala Kultur dargestellt. Da es hier signifikant unterschiedlich ist und wenn wir die Mittelwerte vergleichen, können wir sehen, dass der Mittelwert von der Gruppe Österreich höher ist. Damit ist die Kultur in der Gruppe Österreich höher als in der Gruppe Türkei.

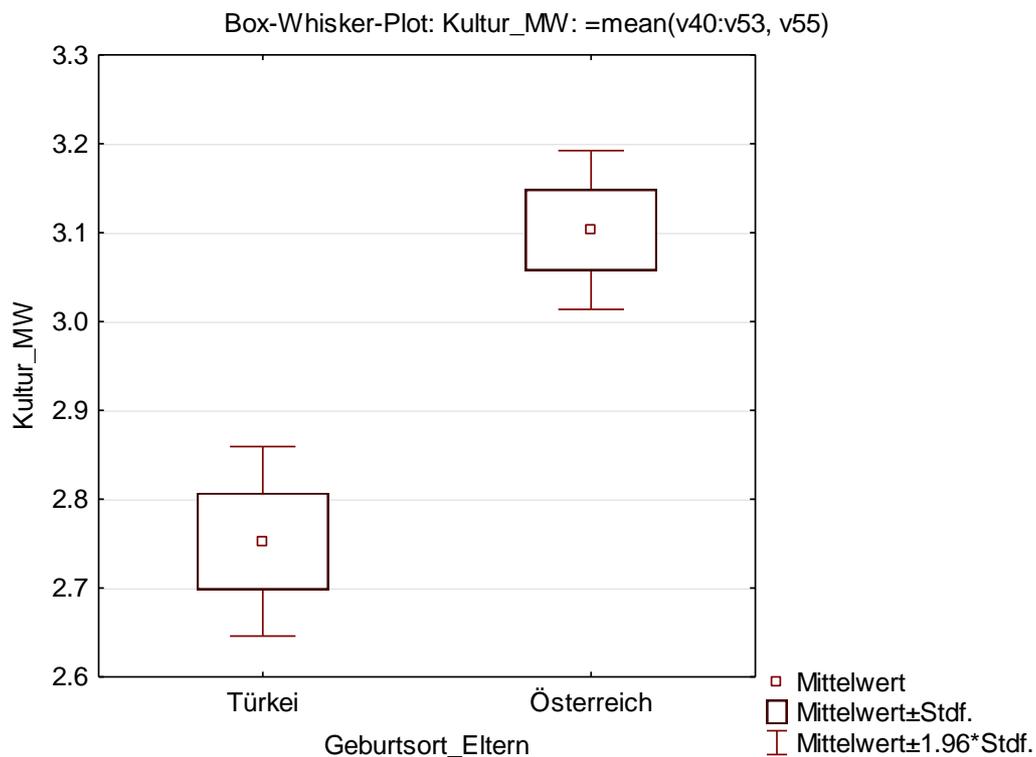


Diagramm 2: Box- Whisker Plot für die Skala Kultur

3.3.Zusammenfassung des Hypothesenergebnisses

Aufgrund der im Abschnitt 3.2.4. gewonnen Erkenntnisse lässt sich schlussfolgern, dass es statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Gruppen feststellen lassen konnten. Es wurde auch festgestellt, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad und Kultur sowie Kapital (Soziale Unterstützung) vorhanden waren. Die Zusammenhänge wurden für Gesamt und für die Gruppe Österreich und die Gruppe Türkei separat ausgewertet und dargestellt.

Für die gesamte Stichprobe wurde festgestellt, dass es kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und die soziale Unterstützung vorhanden waren. Es konnte jedoch ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Mutter und die Kultur festgestellt werden. Für die Männer wurde festgestellt, dass es ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad und die soziale Unterstützung und ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad und die Kultur vorhanden waren.

Danach wurden die Eltern die in der Türkei geboren waren separat untersucht. Hier konnte auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und die soziale Unterstützung festgestellt. Jedoch besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Mütter und die Kultur. Obwohl für die Mütter keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad und die soziale Unterstützung festgestellt wurde, war es bei den Vätern anders. Bei den Vätern bestanden ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad und die soziale Unterstützung. Jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Väter und die Kultur.

Die österreichischen Eltern wurden auch separat untersucht. Hier wurde auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und die soziale Unterstützung festgestellt. Jedoch so ähnlich wie bei den türkischen Müttern bestand ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad und die Kultur. Es wurde auch festgestellt, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Vater und die soziale Unterstützung vorhanden waren. Jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad der Väter und die Kultur.

Nach der Ausbildung wurden die Skalen soziale Unterstützung und Kultur auch mit der Dauer (wie lange die türkischen Mütter schon in Österreich leben) korreliert. Für die türkische Mütter bestanden kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer und die soziale Unterstützung. Jedoch gab es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer und die Kultur. Je länger die Mütter schon in Österreich lebten, desto höher ist auch die Kultur.

Bei den türkischen Vätern waren die Ergebnisse auch so ähnlich. Zwischen der Dauer und soziale Unterstützung lag kein signifikanter Zusammenhang vor. Dafür gab es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer und die Kultur. Je länger die Väter schon in Österreich lebten, desto höher ist auch die Kultur gewesen.

Nach den Korrelationen wurden auch die Skalen nach den zwei Gruppen verglichen. Die Ergebnisse zeigten, dass es für die Skale soziale Unterstützung die Gruppen knapp ($p = 0,07$) nicht signifikant waren. Also tendierten die Österreicher etwas höher zu sein. Jedoch war die Skala Kultur signifikant und es lagen Unterschiede vor. Für die Skala Kultur war für die Gruppe Österreich der Mittelwert signifikant höher. Also damit ist die Kultur bei den österreichischen Eltern signifikant höher als bei den türkischen Eltern.

4. Diskussion

4.1. Interpretation

Durch die Erhebung Ressourcenausstattungsvergleich von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund vs. SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in einer Wiener Schule werden Unterschiede in der Ressourcenausstattung aufgezeigt. Dabei fokussiert die Forschung nur auf das soziale und kulturelle Kapital und die folgende Hypothese lautet:

- Zwischen allochthonen und autochthonen Familien gibt es unterschiedliche Ressourcenausstattungen

Durch die Skala „Soziale Unterstützung“ als „Kapital“ und „Kulturelles Kapital“ als „Kultur“ abgekürzt, wurde die Ressourcenausstattung zwischen zwei ethnischen Gruppen verglichen. Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass für die Skala Kapital die Gruppen knapp ($p=0,07$) nicht signifikant waren. Dieser Wert zeigt, dass die österreichische Gruppe etwas höher tendiert. Betrachtet man die Skala Kultur, ergibt die Erhebung, dass die Skala signifikant war und Unterschiede zwischen beiden Gruppen vorlagen. Für die Gruppe Österreich war der Mittelwert der Skala Kultur höher als für die Gruppe Türkei.

Man kommt zu dem Ergebnis, dass die Kultur bei den österreichischen Familien signifikant höher ist als bei den türkischen Familien. Aufgrund dieser gewonnenen Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe Österreich und Türkei feststellen lassen konnten.

Untersucht man den Unterschied der Berufe und den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, so ergeben sich folgende Ergebnisse:

Mütter mit türkischem Migrationshintergrund haben ein relativ niedrigeres Bildungsniveau. Die Ergebnisse zeigen, dass 11,1% der befragten türkischen Mütter keinen Pflichtschulabschluss haben. In der anderen Gruppe ist es ersichtlich, dass alle österreichischen Mütter einen Pflichtschulabschluss. Betrachtet man die Prozentanteile der Akademie/College und Universität/Hochschule, stellt man fest, dass es wiederum einen großen Unterschied zwischen dem Ausbildungsniveau der österreichischen und türkischen Mütter gibt. Beispielsweise haben 26,9% der österreichischen Mütter einen Universitäts-Hochschulabschluss, wobei dieser Prozentanteil bei türkischen Müttern 7,4% beträgt.

Bei zuletzt ausgeübtem Beruf der Mutter wurde von vielen Teilnehmerinnen „Hausfrau“ angegeben. Daraus leitet sich die Vermutung, dass diese Mütter noch nie einen Beruf erlernt haben. Meistens wurden Berufe wie Reinigungskraft, Verkäuferin, Einzelhandelskauffrau etc. genannt.

Bei Betrachtung auf die höchste Schulbildung der Väter zeigte sich auch hier, dass die SchülerInnen ein großes Wissen beziehen. Die SchülerInnen wussten, welche zuletzt abgeschlossene Schulbildung ihre Väter haben. Hier gab es ebenso ähnliche Ergebnisse wie bei den Müttern. Die Ergebnisse zeigen, dass 7,4% der türkischen Väter keinen Pflichtschulabschluss haben, während es keine österreichischen Väter gibt, die keinen Pflichtschulabschluss haben. Ebenso gibt es einen bedeutenden Unterschied im Hochschul-Universitätsabschluss Bereich. Insgesamt haben 44,2 % der österreichischen Väter einen Universitätsabschluss. Im Gegensatz dazu ist dieser Prozentanteil bei den türkischen Vätern mit 3,7% sehr gering. Damit hat sich in meiner Erhebung bestätigt, dass der Bildungsstand der türkischen Eltern und österreichischen Eltern unterschiedlich ist.

Geht man aber näher ins Detail und betrachtet den Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern beider Gruppen und der beiden Skalen ergeben sich folgende Ergebnisse:

Dabei wurden die Eltern, die in der Türkei geboren sind, getrennt untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und der sozialen Unterstützung gibt. Jedoch zeigen diese einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und Kultur. Dies ist aber bei den türkischen Eltern anders, da ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad und der sozialen Unterstützung, aber kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der türkischen Väter und Kultur, besteht. Betrachtet man diesen Zusammenhang bei den österreichischen Eltern zeigen die Ergebnisse, dass hier auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Mütter und der sozialen Unterstützung festzustellen ist. Ebenso wie bei den türkischen Müttern bestand jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad und Kultur. Es wurde auch erfasst, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Väter und der sozialen Unterstützung vorhanden war, aber ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Väter und der Kultur.

Nach der Erfassung des elterlichen Ausbildungsvergleichs und Zusammenhangsanalysen wurden die Skalen Kapital und Kultur auch mit der Dauer (wie lange die türkischen Eltern schon in Österreich leben) korreliert.

Die Analyse zeigt, dass für die türkischen Mütter kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer und der sozialen Unterstützung bestand, aber es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer und der Kultur gibt. Wichtig ist hier zu betonen, dass je länger die Mütter in Österreich leben, desto höher auch die Kultur ist. Ebenso ähnlich sind die Ergebnisse bei den türkischen Vätern. Zwischen der Dauer und sozialer Unterstützung lag kein signifikanter Zusammenhang vor, wobei es aber einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer und der Kultur gibt. Genauso wie bei den türkischen Müttern, je länger die Väter schon in Österreich leben, desto höher ist auch die Kultur.

Relevant ist hier zu betonen, dass die ungleichen familiären Ressourcenausstattungen, insbesondere das kulturelle Kapital, durch die längere Dauer des Aufenthalts in Österreich positiv beeinflussbar ist. Je länger die Eltern in Österreich leben, desto höher ist auch die

kulturelle Ausstattung innerhalb der Familie. Daraus könnte man die Annahme heranziehen, dass sich die türkischen Eltern mit dem längeren Aufenthalt mehr an das eingewanderte Land und deren relevanten kulturellen Ressourcen anpassen.

In meiner Untersuchung wurden einzelne Items erfragt, die sich nach dem Gesamtkonzept des kulturellen und sozialen Kapitals kategorisieren lassen.

Zum kulturellen Kapital zählen beispielsweise Faktoren wie Beruf und Bildungsabschluss der Eltern, die Leseförderung, das Vorhandensein kultureller Güter im Haus oder die gemeinsame familiäre Teilnahme an kulturellen Aktivitäten. Das kulturelle Kapital wird besonders durch die verfügbaren familiären Ressourcen wie Bücher, Lexika und Lesepraktiken der Eltern geprägt. Förderangebote wie kulturelle Aktivitäten und Beteiligung an schulischen Aktivitäten der Kinder können seitens der Eltern ermöglicht werden. Relevant ist aber, dass nicht nur das Vorhandensein unterschiedlicher kulturellen Güter ausreichend ist, sondern auch ihre Nutzungshäufigkeit in der Familie berücksichtigt werden muss.

McElcany (2008) schreibt, dass das vorbildliche Verhalten der Eltern einer der wichtigsten Faktoren im Familienleben ist. Die früheste Leseförderung beginnt schon vor dem Einstieg in den Kindergarten durch das gemeinsame Betrachten der Bilder im Buch oder das Vorlesen von Kinderbüchern. Dies sind die ersten Aktivitäten, die den Kindern die Relevanz des Lesens vermitteln. Hurrelmann (2004) weist ebenso darauf hin, dass nicht nur die Bereitstellung von kulturellen Gütern, sondern die Nutzung für die Entwicklung der Lese-Sprachkompetenz von Bedeutung ist. Das erwähnte vorbildliche Verhalten der Eltern hat einen bedeutenden Einfluss, da dies eine kulturelle Orientierung bietet, in der sich die Einstellungen der Erziehungsberechtigten in der alltäglichen Praxis in der Familie widerspiegeln. Hurrelmann (1994) betont, dass das Vorbildverhalten der Eltern vom Kind wahrgenommen wird und das eigene Leseverhalten der Kinder beeinflusst. Ebenso steht nach Christenson (2004) das Engagement der Eltern in Bezug auf die Schule in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Leistung der Kinder und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche können davon profitieren, wenn ihre Eltern an ihrem schulischen Leben interessiert sind, beispielsweise indem sie mit Lehrkräften im Kontakt sind oder an schulischen Aktivitäten teilnehmen. Das Engagement kann aber nach Christenson (2004) auch zu Hause stattfinden, indem die Eltern bei den Hausaufgaben helfen oder Gespräche mit den Kindern über ihren schulischen Alltag führen. Somit ist neben Bildungsinstitutionen wie Schulen, Horten etc., das Elternhaus für das

kulturelle Kapital von wesentlicher Bedeutung. Im Elternhaus lernen die Kinder und Jugendlichen, dass das Lesen bedeutsam ist und zum alltäglichen Leben gehört.

Dem zum Aufschluss dieser Hypothese notwendigen Gesamtkonzept „Soziale Unterstützung“ wurden wie beim kulturellen Kapital verschiedene Items hinzugefügt. Betrachtet man die Ergebnisse der Skala Kapital, so liegt zunächst die Annahme nahe, dass Familien mit Migrationshintergrund Unterstützungsformen besitzen, die das Schulleben der Kinder und Jugendlichen begünstigen. Die bereits erwähnten Studien zur Bildungsaspirationen zeigen, dass besonders türkische Eltern höhere Aspirationen als einheimische Eltern haben. Die Eltern möchten ihren Kindern eine bildungsmotivierende Atmosphäre und ein besseres Leben schaffen. Durch mein Hypothesenergebnis ist es ersichtlich, dass die türkischen Eltern in Bezug auf soziale Unterstützung sich genauso wie österreichische Eltern bemühen. Allerdings braucht man für die bildungsmotivierende Atmosphäre die Verfügung über weitere relevante Ressourcen. Darunter werden aber nicht nur die sozialen Ressourcen, sondern auch kulturelle Ressourcen verstanden. Bourdieu (1983) betont, dass der Erfolg und Misserfolg der Kinder von den in der Familie verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalien abhängt und die gemeinsame Verfügung im Elternhaus relevant für das erfolgreiche Schulleben der Kinder und Jugendlichen ist. Er meint, dass je höher die gleichzeitige Verfügung der drei Kapitalien in der Familie ist, desto höher ist die Chance für ein erfolgreiches Schulleben besteht. Nach Bourdieu spielen besonders die kulturellen Ressourcen für die Bildungslaufbahn eine bedeutende Rolle. Er bezeichnet dieses Kapital als die „am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition“ (Bourdieu, 1983, 186).

Kulturelles Kapital definiert Bourdieu (1983) wie erwähnt in drei unterschiedlichen Formen. Unter institutionalisiertem Kapital versteht man Schul- und Studienabschlüsse bzw. Titel. Das institutionalisierte Kulturkapital lässt sich in ökonomisches Kapital vertiefen. Den Begriff „objektivierte Kapital“ definiert er als kulturelle Güter, wie vorhandene Bücher oder Gemälde im Elternhaus, die aber nur bei vorliegendem inkorporiertem Kulturkapital nützlich sind (Bourdieu, 1983). Betrachtet man diese drei Kapitalien in den untersuchten türkischen Familien, ist es ersichtlich, dass besonders das institutionalisierte kulturelle Kapital in Form von Bildungsabschlüssen der Eltern sehr gering ist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die objektivierte Ressourcen wie Bücher, Lexika etc. aufgrund der nicht genug verfügbarem inkorporiertem Kulturkapital nicht nützlich werden. Hier ist aber zu betonen, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen über mehr kulturelles Kapital verfügen (Nold, 2010).

4.2. Kritik

Ein Kritikpunkt der vorliegenden Arbeit liegt in der Tatsache, der nicht näher zu bestimmenden Repräsentativität, da die Daten nur von einer Schule in Wien gewonnen wurden.

4.3. Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit lässt sich herausfiltern, dass die familiären Ressourcen, insbesondere das kulturelle Kapital, innerhalb von österreichischen und türkischen Familien nicht gleich verteilt sind, da diese Ressourcen einerseits mit Migrationshintergründen und Bildungsniveaus der Eltern im Zusammenhang stehen. Um die ungleiche Verteilung der Ressourcen von Kindern und Jugendlichen abzubauen, sollte es eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern geben. Diese Zusammenarbeit sollte schon sehr früh beginnen und im Laufe ihrer Schulleben fortgeführt werden. Besonders Eltern mit Migrationshintergrund sollen die Kinder mit der Betrachtung auf kulturelles Kapital unterstützen. Dies bedeutet nicht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund geringeren Bildungserfolg haben, jedoch soll die vorliegende Arbeit Ideen für mögliche Fördermaßnahmen in Bezug auf kulturelles Kapital liefern.

5. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Ressourcenausstattung von SchülerInnen mit türkischer Herkunft in Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien. Bisherige Untersuchungen fokussierten sich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Defizite, während die familiären Ressourcen weniger berücksichtigt werden. Das Ziel der Arbeit ist, den Unterschied zwischen Ressourcenausstattung in Familien mit türkischem Migrationshintergrund und Familien ohne Migrationshintergrund zu vergleichen. Unter Ressourcenausstattung wird in meiner Arbeit das soziale und kulturelle Kapital verstanden, das durch verschiedene Items als Gesamtkonzept durch die Auswertung der Fragebögen erhoben wird. Die Ergebnisse zeigen, dass sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe Österreich und Türkei aufweisen. Die Unterschiede sollen die ungleiche Chancenverteilung in der Familie veranschaulichen.

The following thesis deals with the levels of resources of the students with Turkish origin in upper secondary schools in Vienna. Previous studies focused on young adults with migration background in relation to their deficits, while familiar resources were considered less. The aim of this thesis is to compare the differences of the levels of resources between Turkish and Austrian families. In my paper, resources are understood as the social and cultural capital, that is raised through the various items as a total concept by the questionnaires. The research results show the statistical differences between the groups Austria and Turkey. Variations in these groups should show the unequal distribution of opportunities within the family.

6. Literaturverzeichnis:

- Archan, S. & Mayr, T. (2006). Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung. *Cedefop Panorama Series, 124*.
- Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr N. (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bauer, F. & Kainz, G. (2007). Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. *WISO, 30* (4).
- Becker, B. (2010). Bildungsaspiration von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *Working Paper, 137*.
- Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 157-185). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 87-138). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2007). Bildung als Privileg- Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 9-41). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Becker, R., & Nietfeld, M. (1999). Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozioökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51*, 55-79.
- Biedinger, N. & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern - Kind - Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5* (2), 195-208.
- Binz, C., Graßhoff, G., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2010). Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Jena: Springer Verlag.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.

Bourdieu, P. (2015). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.

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

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung], (2018a). Geschichte des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.html [08.02.2018].

BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung], (2018b). Bildungswege in Österreich. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.html> [12.02.2018].

Christenson, S. L. (2004). e family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.

Coleman, J. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg.

Coleman, J. (1996). Der Verlust des sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 99-105). Wannheim: Beltz.

Dewey, J. (1976). *Schools of Tomorrow*. New York: Dutton.

Diehl, C. & Rainer, S. (2006). Reactive Ethnicity or Assimilation? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany. *International Migration Review*, 40.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial – und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer Verlag.
- Dresel, M., & Steuer, G. (2010). *Fehlerklima in der Schulklasse: Neukonzeption eines Messinstruments*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Erikson, R. & Jonsson O. (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Oxford: Westview Press.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gebel M. (2011). Familiäre Einkommensarmut und kindlicher Bildungserfolg. In P. Berger, K. Hank & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georg, W. (2011). Soziale Ungleichheit und kulturelles Kapital in der PISA – Studie – eine Latente Klassen - Analyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31,393-408.
- Gerleigner, S. (2013). *Familiale Ressourcen als entscheidende Faktoren für Bildungserfolg? Über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule*. München: Herbert Utz Verlag.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause of Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and their Children's School Performance. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 547-582.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I, Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haberstroh, M. (2007). *Individuelle Selbstführung in Projektteams*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7, 291-305.

Hinz, T. & Gross J. (2006). Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Norderstedt: Konstanz.

Holz, G. (2008). Armut bei Kindern - eine deutsche Wirklichkeit. Handlungsansätze einer kindbezogenen Armutsprävention. *Deutsches Pfarrerblatt*, 6, 201-294.

Hurrelmann, B. (1994). Praxis Deutsch. *Leseförderung*, 127, 17-27.

Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jones, S. & Myhill, D. (2004). Troublesome boys and compliant girls: gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25.

Kao, G. & Tienda, M. (1998). Educational Aspiration of Minority Youth. *American Journal of Education*, 106 (3). S. 349-384.

King, V. (2009). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In V. King & H. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 27-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krais, B. (1983). *Bildung als Kapital – Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur*. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt* (S. 199-221). Göttingen: Otto Schwartz Verlag & Co.

Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kurz, K., & Paulus, W. (2008). Übergänge im Grundschulalter: die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In K. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des*

33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt: Campus Verlag.

Lachmayr, N. & Leitgöb, H. (2011). *Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt Migration*. Wien: Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung. Verfügbar unter <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14661> [24.12. 2017].

Lackenbauer, B. (2006). *Einfluss von materieller Armut auf Bildungsentscheidungen im österreichischen Schulsystem*. Wien: Diplomarbeit.

Lempert, W. (2010). Soziologische Aufklärung als moralische Passion. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Versuch der Verführung zu einer provozierenden Lektüre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Levels, Mark, Jaap Dronkers und Gerbert Kraaykamp (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73 (5), 835 - 853.

Lyons, J.A. & Serbin, L.A. (1986). Observer bias in scoring boys and girls aggression. *Sex Roles*, 14, 301-3013

Möble, T., Kleinmann, M., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. (2006). Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 3, 295 - 309.

Nack, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44.

OECD (2010). PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf> [22.03.2018].

Pearce, R. (2006). Effects of Cultural and Social Structural Factors on the Achievement of White and Chinese American Students at School Transition Points. *American Educational Research Journal*, 43 (1), 75-101.

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 61-91.

Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, P. (2010). *Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenberger, S., Sauer, B., Atac, I. & Lageder, M. (2009). *Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Eine qualitative Paneluntersuchung über die Entwicklung von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit muslimischem (Migrations-)Hintergrund*. Projektbericht Forschungsgruppe, Universität Wien.

Roth, T., Salikutluk, Z. & Kogan, I. (2010). Auf die 'richtigen' Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspiration der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschulern in Deutschland. R., Becker (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Schelsky, H. (1959). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.

Schlögl, P. & Lachmayr, Norbert (2004). *Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und des Österreichischen Gewerkschaftsbundes*. Wien: Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung.

Schneider, T. (2004). Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. *Zeitschrift für Soziologie*, 6, 471-492.

Schöler, H./Guggenmos, J./Hasselbach, P./Iseke, A. (2005). *Sprachliche Leistungen in der Einschulungsuntersuchung. Ein Vergleich der Jahrgänge 1999 bis 2004 in der Stadt Münster*. Verfügbar unter: http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Nr21_01-01-2006.pdf [03.01.2018].

Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), 640-650.

Schütz, G., Ursprung, H. W. & Wößmann, L. (2008). Education Policy and Equality of Opportunity. *Kyklos*, 61 (2),279-308.

Specht, W. (2009). *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Nationaler Bildungsbericht Österreich. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/936> [25.12.2017]

Statistik Austria, (2013/14). Verteilung der SchülerInnen auf Schultypen nach Umgangssprache für das Schuljahr 2014. Verfügbar unter <http://derstandard.at/2000015768332/Wie-das-oesterreichische-Bildungssystem-Migranten-benachteiligt> [27.03. 2018].

Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.

Stollberg-Rilinger B. (2017). *Maria Theresia. Die Kaiserin in ihrer Zeit. Eine Biographie*. München: Beck Verlag.

Thole, W. (2010). *Jugend, Freizeit, Medien und Kultur*. In H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheit - und Jugendforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Trimmel, M. (2009). *Wissenschaftliches Arbeiten in Psychologie und Medizin*. Wien: Facultas Verlags – und Buchhandels AG.

Vallet, L. (2005). *What Can We Do to Improve the Education of Children from Disadvantaged Backgrounds? Paper prepared for the Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences*. Vatican City. Verfügbar unter http://www.ecsr.sciences-po.fr/pdf/Vallet_paper.pdf [05.02.2018].

Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Walper, S. (2005). Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei?. *Zeitschrift Pädagogik*, 51,170-191.

Walper, S. (2005). Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51,170-191.

Walper, S. & Kruse, J. (2008). Kindheit und Armut. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters*. Göttingen: Hogrefe.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2004). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer Verlag.

Weidinger, Walter (2000). *Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe 1 in Ballungszentren*. Wien: Österreichischer Bundesverlag & Schulbuchverlag Hölder Pichler Tempisky.

Anhang A

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien führe ich eine Studie zum Thema „Bildungsmotivation von SchülerInnen türkischer Herkunft in Allgemeinbildenden höheren Schulen“ durch.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert ca. 15 Minuten. Die Daten werden anonym erfasst und nur für wissenschaftliche Forschungszwecke verwendet.

Bitte kreuze folgendermaßen an: ☒

Wenn du ausbessern möchtest: ■

Wenn du den Fragebogen ausgefüllt hast, überprüfe bitte noch einmal, ob du auch wirklich jede Frage beantwortet hast. **Vielen Dank für deine Mitarbeit!**

Person

1) Bitte gib dein Geschlecht und dein Geburtsdatum an!

- weiblich
- männlich

Geburtsjahr:

2) Bist du in Österreich geboren?

- Ja
- nein

3) Seit wann lebst du in Österreich?

Seit dem Jahr:

Familie

4) Wer lebt mit dir gemeinsam? Bitte alle zutreffenden Kästchen ankreuzen.

- Mutter
- Stiefmutter oder Pflegemutter (eine andere weibliche Erziehungsberechtigte)
- Vater
- Stiefvater oder Pflegevater (ein anderer männlicher Erziehungsberechtigter)
- Großmutter und/oder Großvater
- Geschwister bzw. Stiefgeschwister
- Andere (Cousin/e)

5) Hast du Geschwister? Wenn ja, wie viele?

- Ich habe keine Geschwister
- Ja, ich habe insgesamt ____ Geschwister.

6) Wo sind deine Eltern geboren?

- Vater in: _____
 Mutter in: _____

7) Seit wann lebt deine Mutter in Österreich?

--	--	--	--

8) Seit wann lebt dein Vater in Österreich?

--	--	--	--

9) Welchen Beruf übt deine Mutter aus (z.B. Lehrerin, Krankenschwester, Verkaufsleiterin)? Wenn deine Mutter derzeit nicht berufstätig ist, gib bitte an, welchen Beruf sie zuletzt ausgeübt hat. Beruf: _____

10) Welchen Beruf übt dein Vater aus (z.B. Lehrer, Krankenpfleger, Verkaufsleiter)? Wenn dein Vater derzeit nicht berufstätig ist, gib bitte an, welchen Beruf er zuletzt ausgeübt hat. Beruf: _____

11) Welche höchste abgeschlossene Ausbildung hat deine Mutter?

- kein Pflichtschulabschluss
 Pflichtschule (Hauptschule, AHS- Unterstufe oder Sonderschule)
 Polytechnische Schule
 Berufsschule/Lehre
 2-bis 4-jährige Berufsbildende Mittlere Schule /Fachschule, Handelsschule)
 Schule mit Matura (z.B. AHS, HTL, HAK)
 Pädagogische Akademie, Sozialakademie oder eine andere Akademie oder ein Kolleg
 Universitätsstudium oder Fachhochschulstudium

12) Welche höchste abgeschlossene Ausbildung hat dein Vater?

- kein Pflichtschulabschluss
 Pflichtschule (Hauptschule, AHS- Unterstufe oder Sonderschule)
 Polytechnische Schule
 Berufsschule/Lehre
 2-bis 4-jährige Berufsbildende Mittlere Schule /Fachschule, Handelsschule)
 Schule mit Matura (z.B. AHS, HTL, HAK)
 Pädagogische Akademie, Sozialakademie oder eine andere Akademie oder ein Kolleg
 Universitätsstudium oder Fachhochschulstudium

Soziale Unterstützung

Im Folgenden findest du Aussagen. Gib bitte an, wie sehr diese auf deine **Eltern** bzw. deine **Familie** zutreffen. Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an.

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
13. ...sie interessieren sich für meine schulischen Leistungen	•	•	•	•
14. ...sie machen mir Mut, dass ich die Schule schaffen werde	•	•	•	•
15. ...sie verlangen von mir, Hausarbeit zu erledigen oder auf meine Geschwister aufzupassen				
16. ...sie sprechen mit mir über meine Berufspläne und/oder beraten mich	•	•	•	•
17. ...sie kontrollieren, wie viel Zeit ich mit meinen Hausaufgaben verbringe	•	•	•	•
18. ...sie helfen mir beim Lernen oder versuchen jemand anderen zu finden, der mir hilft (Nachhilfe etc.)	•	•	•	•
19. ...sie unterstützen meine beruflichen Zukunftspläne	•	•	•	•
20. ...sie haben eine genaue Berufsvorstellung für mich	•	•	•	•
21. ...sie erwarten, dass ich denselben Beruf wie sie ergreife	•	•	•	•
22. ...sie ermutigen mich, weiter zur Schule zu gehen	•	•	•	•
23. ...sie schimpfen mir, wenn ich schlechte Noten bekomme	•	•	•	•
24. ...sie machen mir Druck, dass ich mehr lernen soll	•	•	•	•
25. ...sie gehen zu Elternsprechtagen und informieren sich über meine schulischen Leistungen	•	•	•	•
26. ...sie bezahlen mir Nachhilfe, wenn ich diese brauche.	•	•	•	•
27. ...sie loben mich, wenn ich gute Noten bekomme	•	•	•	•
28. ...sie führen mit mir täglich Gespräche über meinen Schulalltag	•	•	•	•

Kultur

Im Folgenden findest du Aussagen. Gib bitte an, wie sehr diese auf deine **Eltern** bzw. deine **Familie** zutreffen. Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an.

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
29. ...meine Eltern ermutigen mich ein Musikinstrument zu spielen	•	•	•	•
30. ...wir besitzen Musikinstrumente /wir besitzen ein Musikinstrument	•	•	•	•
31. ...wir besitzen Kunstwerke (Bilder)	•	•	•	•
32. ...wir besuchen Museen, Ausstellungen und Kunstgalerien	•	•	•	•
33. ...meine Eltern ermutigen mich, Bücher zu lesen	•	•	•	•
34. ...mein Vater liest häufig Bücher	•	•	•	•
35. ...meine Mutter liest häufig Bücher	•	•	•	•
36. ...wir haben zu Hause Wörterbücher, die ich zum Lernen verwenden kann	•	•	•	•
37. ...wir haben zu Hause Bücher mit Gedichten	•	•	•	•
38. ...ich habe einen ruhigen Platz zum Lernen	•	•	•	•
39. ...ich habe einen Computer, den ich zum Lernen verwenden kann	•	•	•	•
40. ...ich habe einen Schreibtisch zum Lernen	•	•	•	•
41. ...ich habe einen Internetanschluss, den ich für Hausaufgaben verwenden kann	•	•	•	•
43. ...ich lese Zeitungen	•	•	•	•

41. Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?

Auf einen Meter Bücherregal passen ungefähr 40 Bücher. Zähle bitte Zeitschriften und deine Schulbücher nicht mit. Bitte eine Antwort auswählen.

- 0
- 1-5 Bücher
- 6-10 Bücher
- 11-30 Bücher
- 31-100 Bücher
- 101-300 Bücher
- mehr als 300 Bücher

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Anhang B

Informationsschreiben



Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern!

Ich möchte im Rahmen meiner Diplomarbeit für mein Lehramtsstudium an der Universität Wien eine schriftliche Befragung über die Ressourcenausstattung von SchülerInnen türkischer und österreichischer Familien durchführen und bitte Sie hiermit um Ihre Unterstützung, da ich nur durch eine große Beteiligung aussagekräftige Ergebnisse erzielen kann.

Damit Ihre Tochter/Ihr Sohn an meiner Umfrage teilnehmen darf, benötige ich vorerst Ihr Einverständnis. Deshalb bitte ich Sie, den unten angeführten Abschnitt auszufüllen und zu unterschreiben. Ich versichere Ihnen, dass sämtliche Angaben streng anonym behandelt werden und alle Daten nur im Rahmen meiner Diplomarbeit anonymisiert und statistisch dargestellt werden (d.h. kein Bezug zu irgendeiner Person möglich ist).

Für Rückfragen stehe ich Ihnen unter meiner E-Mail Adresse sumeyye_dursun@hotmail.com oder innerhalb meiner Sprechstunden zur Verfügung. Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Mithilfe!

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Sümeyye Dursun

Hiermit bestätige ich, , dass mein Kind _____ an der Befragung im Zuge einer Diplomarbeit zum Thema „Ressourcenausstattung von SchülerInnen türkischer Herkunft in Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien“ teilnehmen darf.

Wien, am _____ Unterschrift: _____

Anhang C

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Sümeyye Dursun
Anschrift: Kundratstrasse 10/12/ 6 1100 Wien
Telefon: 0699 1111 79 67
E-Mail: sumeyye_dursun@hotmail.com
Geburtsdatum und –ort: 26.07.1991 ; Kayseri, Türkei
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: ledig

Schulische Ausbildung:

1997-2001 Volksschule, 2630 Ternitz
2001-2005 Mittelschule, 1120 Wien
2006-2011 Realgymnasium, 1150 Wien
Seit SS/2012 Universität Wien, Lehramtsstudium Psychologie & Philosophie und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
2013- 2017 Diplomlehrgang für Lebens- und Sozialberatung Promente Akademie 1040 Wien (Abschluss vor. März.2016)
31.06-28.08/14 Sabancı Universität- Istanbul (Summer Courses)
25.06-25.08/15 Osmangazi Universität- Eskişehir (Summer Courses)

Praktikum:

01.-28. 09.14

Bundesministerium für Familie und Sozialpolitik, Türkei

Sprachen:

Deutsch, Türkisch, Englisch, Italienisch

Erfahrungen:

Fachbezogenes Praktikum UF Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung-*HTL Ottakring*, 1160 Wien

Fachbezogenes Praktikum UF Philosophie und
Psychologie -*BORG Heinemannstraße*, 3500 Krems

Pädagogisches Praktikum- *Bildungszentrum AHS
Kenyongasse*, 1070 Wien