



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Bildungsaspirationen syrischer Familien in Österreich/ Educational Aspirations of Syrian Families in Austria “**

verfasst von / submitted by

Layal Assi

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt/  
degree programme code as it appears  
one student record sheet:

UA >066848<

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Master Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt, sowie die daraus wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.

Wien 11.04.2022

Layal Assi

## DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank **Frau Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom**, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Großer Dank gilt auch den Interview Partner/Innen für ihre Zeit und die spannenden Gespräche, welche diese Arbeit so wertvoll unterstützt haben.

Besonderer Dank gilt meinem **Ehemann Sharif**, welcher mich während dieser Zeit emotional durchwegs unterstützt hat. Danke für Dein offenes Ohr, Deine Schulter zum Anlehnen und die immer passenden Worte, um mich motivieren und aufzuheitern.

Außerdem möchte ich mich bei Bianka, Nora, Constantin und Pia bedanken, die viele Stunden Korrektur gelesen haben und mich dadurch auf Schwächen hinweisen konnten. Vielen Dank für die sprachliche Unterstützung.

Der größte Dank gilt jedoch meine Familie, für die seelische Unterstützung danke.

Besonderer Dank gilt meinen Freunden/innen für den starken emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums.

Natürlich ist diese Arbeit auch meinem wunderbaren Sohn **Ali** gewidmet, mit dem ich die schönste Reise meines Lebens unternommen habe: Mutter zu sein

## **Zusammenfassung:**

Das Ziel der Arbeit ist es zu erheben, ob die Übertragung oder Projektion von Kenntnissen über das syrische Bildungssystem auf die Situation in Österreich Auswirkungen auf die Bildungsaspirationen der Eltern auf deren Kinder im Zielland haben. Ausgehend von der Annahme, dass das Bildungswissen als Teil des inkorporierten Kulturkapitals die elterliche Bildungsaspiration beeinflusst wurden die Ergebnisse des Leitfadeninterviews den Erklärungsansätzen der Kompetenzstufenentwicklung herangezogen, um anhand derselben die Informationsdefizite im Hinblick auf die Realisierung der Bildungsaspiration syrischer Familien mit Fluchterfahrung beim Übergang von der Primärstufe in die Sekundarstufe in Österreich nach der Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu zu betrachten. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung ließen darauf schließen, dass eine signifikante Werthaltung gegenüber nichtakademischen Berufen dazu führt, dass die Bildungsaspirationen im Gros darauf abzielen einen akademischen Werdegang für die Kinder zu favorisieren. Darüber hinaus ließ sich aus den Ergebnissen ableiten, dass die Orientierung im österreichischen Bildungssystem aufgrund sprachlicher Barrieren, Informationsdefiziten und aufgrund der Rückschlüsse aus dem leistungsorientierten zentralisierten syrischen Bildungssystem zu Fehlannahmen gegenüber dem österreichischen Bildungssystem führen und die Orientierung erschwere

**Abstract:**

The aim of the study is to ascertain whether knowledge of the Syrian education system has an impact on parents' educational aspirations for their children in the destination country. Based on the assumption that educational knowledge as part of the incorporated cultural capital influences parental educational aspirations, the results of the guideline interview were used to apply the explanatory approaches of the rational choice model to examine the information deficits with regard to the realisation of the educational aspirations of Syrian families with refugee experience in the transition from primary to secondary education in Austria according to Pierre Bourdieu's capital theory. The results of the qualitative survey suggested that a significant value attitude towards non-academic professions leads to the fact that the educational aspirations are largely aimed at favouring an academic career for the children. Furthermore, it could be deduced from the results that orientation in the Austrian education system due to language barriers and due to the conclusions drawn from the performance-oriented, centralised Syrian education system lead to misconceptions about the Austrian education system and make orientation more difficult.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Thematische Einführung und Problemstellung .....	2
3	Bildungsaspirationen syrischer Flüchtlinge .....	4
3.1	Problemstellung .....	4
3.2	Zielsetzung .....	8
4	Theoretischer Hintergrund: Bildungsaspirationen und Erwartungen .....	9
4.1	Bourdieu's Erklärungsansatz .....	9
4.2	Kompetenzstufenentwicklung .....	12
5	Stand der Forschung .....	14
5.1	Bildungsaspirationen allgemein .....	14
5.2	Zur Lage syrischer Flüchtlinge in Österreich .....	17
5.2.1	Definitionen und Ausgangslage .....	17
5.2.2	Rechtliche Grundlagen .....	19
5.2.3	Grundversorgung .....	21
5.3	Berufsbildungssysteme in Syrien .....	22
5.4	Merkmale und Unterschiede zum österreichischen Berufsbildungssystem .....	25
5.5	Bildungsniveau bei MigrantInnen aus Syrien .....	30
5.6	Forschungslücken .....	31
5.7	Fragestellung .....	32
6	Methode / Design .....	33
6.1	UntersuchungsteilnehmerInnen .....	34
6.2	Erhebungsinstrument .....	35
6.2.1	Interviewleitfaden .....	36
6.2.2	Datenerhebung .....	37
6.2.3	Auswertung .....	37

7	Ergebnisse .....	38
7.1	Informationsstand und Informationsdefizite .....	38
7.1.1	Richtige Annahmen und Fehlschlüsse.....	38
7.1.2	Ursache der Fehlinformationen.....	41
7.1.3	Kenntnisse über die Fehlinformationen .....	47
7.1.4	Schlussfolgerungen .....	49
7.2	Zusammenfassung.....	51
8	Diskussion.....	53
8.1	Informationen über das österreichische Bildungssystem .....	54
8.2	Ursachen für unzureichende bzw. fehlerhafte Informationen .....	56
8.3	Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem .....	56
8.4	Kompetenzstufenentwicklung.....	58
8.5	Kulturelles und soziales Kapital.....	59
8.6	Sind die Bildungsaspirationen realistisch oder idealistisch?.....	61
8.7	Relevanz der Ergebnisse für Forschung und Praxis .....	62
9	Conclusio .....	65
10	Literaturverzeichnis.....	67

# 1 Einleitung

Eltern haben, ihre Kinder betreffend, oftmals konkrete Bildungsaspirationen über deren Bildungswege und deren Zukunft. Welche Bildungsaspirationen Eltern haben und wie sich diese gestalten, ist eine Frage von unterschiedlichen Faktoren. Zu diesen zählen beispielsweise Klasse, Kultur, individuelle biografische Erfahrungen, allgemeine Wertvorstellungen usw. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie und ob sich diese Bildungsaspirationen realisieren lassen. Auch dies ist oft von Klasse, Herkunft, Geschlecht oder anderen sozialen Faktoren abhängig.

Flucht und Migration ist einer dieser sozialen Faktoren. Familien mit Migrationshintergrund stehen vor der Herausforderung, sich im Bildungssystem des Ziellandes erst einmal orientieren zu müssen, um ihre Aspiration auf eine Grundlage stellen zu können, was zu einer erhöhten Stressbelastung führt (Uslucan, 2020, S. 385). Zwischen 2012 und 2014 kamen tausende syrische Flüchtlinge nach Österreich und mussten sich auch was die schulische Zukunft ihrer Kinder betrifft völlig neu orientieren. Das syrische Schulsystem unterscheidet sich wesentlich vom österreichischen, und viele Gewissheiten aus Syrien waren in Österreich auf einmal nicht mehr gültig. Besonders beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe sind Eltern gefordert, wichtige Entscheidungen im Hinblick auf die weiterführende Schulform in Österreich für ihre Kinder zu treffen. Für das Erreichen der angestrebten Schulstufe (sind neben den sozioökonomischen Faktoren die Informationen über das Bildungssystem des Ziellandes, sowie auch die Empfehlungen der LehrerInnen entscheidend. Je realer sich die Bildungsaspirationen der Eltern gestalten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, diese auch realisieren zu können (Erikson, 1996).

Der Literatur nach führt ein unzureichendes Maß an Informationen dazu, dass Eltern die Bildungschancen ihrer Kinder im Hinblick auf die Realisierung nicht real einzuschätzen vermögen. Als Teil des kulturellen Kapitals stellt das Wissen um die Bildungsmöglichkeiten eine wichtige Ressource dar, die im Zuge dieser Arbeit im Rahmen der Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu behandelt wird. Ein weiterer Einfluss auf die Bildungsaspiration wird anhand des Modells der Kompetenzstufenentwicklung diskutiert. Auf dieser Grundlage soll untersucht werden, welche Mechanismen die Bildungsaspirationen der syrischen Eltern

beeinflussen: wie realisierbar sind diese? Welcher Grad an Informiertheit liegt den Bildungsaspirationen und den von den Eltern getroffenen Entscheidungen zugrunde?

Empirische Untersuchungen, welche die Perspektive der syrischen Flüchtlinge als Ausgangspunkt haben, gibt es für Österreich zu diesem Thema jedoch noch nicht. Im Rahmen dieser Arbeit soll daher nach einem Überblick über die theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand eine Interviewanalyse mit fünf syrischen Eltern durchgeführt werden, um besser verstehen zu können, welche Erfahrungen und Werthaltungen die Bildungsaspirationen dieser Gruppe prägen, welche Rolle dabei die eigene Biografie spielt, wie das österreichische und das syrische Schulsystem gesehen werden und welcher Informationsstand zum österreichischen Bildungssystem besteht. Auf dieser Grundlage sollen in der Conclusio Handlungsmöglichkeiten und -empfehlungen für die Praxis aufgezeigt werden. Ziel der Arbeit ist es also, Strategieansätze für eine bessere Unterstützung der Bildungsaspirationen syrischer Eltern zu entwickeln.

## **2 Thematische Einführung und Problemstellung**

Meine persönliche Motivation, mich mit der Thematik der Bildungsaspiration von syrischen Eltern und Kindern mit Fluchterfahrung auseinanderzusetzen, ist auf meine eigene Biografie, sowie auf berufliche Gründe zurückzuführen. Ich komme selbst aus Syrien und berate nach Österreich geflüchtete Familien, damit sie sich in ihrem Alltag zurechtfinden. Eltern, die im Zielland ankommen, haben Aspirationen diesbezüglich, welche Bildungsabschlüsse deren Kinder erwerben können und auch sollen. Gerade im Bereich Bildung stelle ich immer wieder eine große Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit fest. Zu beobachten ist, dass die elterlichen Aspirationen sich im Zielland nicht verwirklichen lassen.

### **Realistische / idealisierte Bildungsaspirationen**

Bei diesen oben erwähnten Aspirationen spricht man von Bildungsaspirationen. Bei den Bildungsaspirationen unterscheiden unter anderem Kurz und Paulus (2008, S. 5489) „zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen“. Von einer realistischen Bildungsaspiration ist die Rede, wenn die Voraussetzungen, die die Kinder mit sich bringen mit den, seitens der Eltern erwarteten Bildungsabschlüssen

konform gehen. Das bedeutet, dass der für die Zukunft erwartete Bildungsabschluss unter den gegenwärtigen Voraussetzungen realisierbar ist (Haller A. O., 1968). Der Unterschied zwischen den Bildungsaspirationen liegt darin "dass idealistische Aspirationen eher wertgebunden sind, während realistische Aspirationen in stärkerem Maße durch rationale Abwägungen geprägt sind" (Kurz & Paulus, 2008, S. 5489).

Die elterlichen Bildungsaspirationen entscheiden darüber hinaus, welche Wahl seitens der Eltern getroffen wird. Würde man aufgrund der schulischen Leistungen auf die Schulwahl schließen, so ist davon auszugehen, dass Kinder, die Migrationshintergrund haben „um 10 Prozentpunkte seltener in die AHS wechseln als Kinder ohne Migrationshintergrund“ (IBM, 2021, S. 149). Dennoch entscheiden sich im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund Familien mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen ihrer Kinder häufiger zugunsten eines Übertritts in eine AHS“ (IBM, 2021, S. 149). Hohe elterliche Bildungsaspirationen tragen dazu bei, dass ein Übertritt in eine „allgemeinbildende höhere Schule“ (IBM, 2021, S. 149) befürwortet wird. Laut Studienlage überschätzen Familien mit Migrationshintergrund die Realisierungsmöglichkeiten ihrer Bildungsaspiration (Relikowski, Schneider, & Blossfeld, 2009).

Die nachstehende Abbildung visualisiert den Zusammenhang zwischen den Determinanten zu den elterlichen Bildungsaspirationen und den Realisierungswahrscheinlichkeiten derselben.

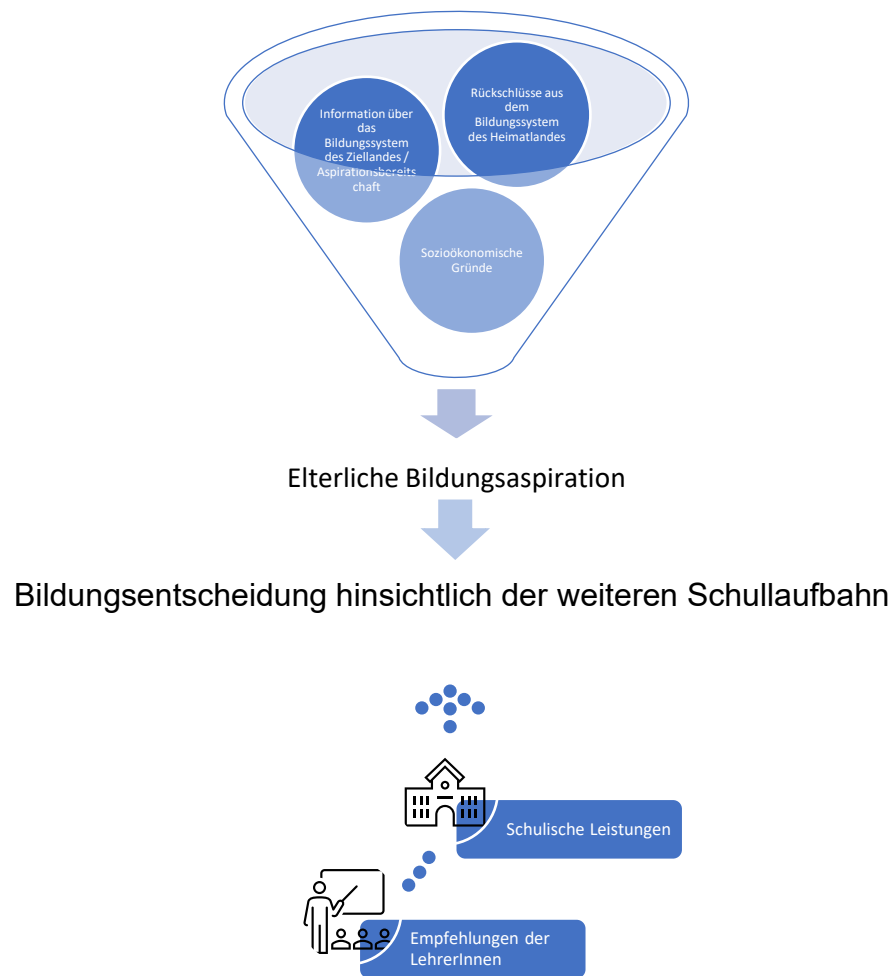


Abbildung1: Einflussfaktoren von Elterlichen Bildungsaspirationen und deren Realisierungswahrscheinlichkeit  
Quelle , eigene Abbildung

Die Einflüsse, die zur Ausgestaltung der elterlichen Bildungsaspiration führen, werden im nachstehenden Abschnitt erläutert.

### 3 Bildungsaspirationen syrischer Flüchtlinge

#### 3.1 Problemstellung

##### Stand der Bildungsaspirationen von MigrantInnen

Trotz des niedrigeren sozialen Status sind die Bildungsaspirationen von MigrantInnen höher als jene der InländerInnen. MigrantInnen haben im Vergleich mit Einheimischen einen niedrigeren sozioökonomischen Status (Asleithner, Vogl, & Parzer, 2021). An dieser Stelle wird hypothetisch angenommen, dass MigrantInnen sich zum einen in der Gesellschaft über den Bildungsweg der Kinder

etablieren wollen, und zum anderen der soziale Aufstieg seitens der MigrantInnen vom Bildungsstand abhängig ist. Dies führt in Folge zu höheren Bildungsaspirationen, als dies bei Einheimischen der Fall ist; ungeachtet der schulischen Erfolge (Asleithner, Vogl, & Parzer, 2021). Im Vergleich zu inländischen Eltern weisen MigrantInnen einen niedrigeren sozioökonomischen Status auf, der mit dem Bildungserfolg der Kinder in einen starken Zusammenhang steht (Kalter, Granato, & Kristen, 2007).

Bildungsaspirationen und der damit einhergehende Aufstieg werden von der elterlichen Generation an die Kinder delegiert (Worm, 2021). Im Hinblick auf die Wünsche der Eltern wurde im Rahmen einer seitens des öibf publizierten Studie festgestellt, dass die Zugehörigkeit zu einer Schicht sich dahingehend auf die Bildungsaspiration auswirkt, dass mit einem sozialen Aufstieg auch die Aspiration steigt (Schlögl & Lachmayr, 2004, S. 8). Die Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die ohnehin hohen Bildungsaspirationen zugunsten einer Weiterentwicklung und Festigung des sozialen Status steigen, wenn sich Möglichkeiten zur Realisierung, unter anderem durch materielle Zugangsvoraussetzungen, ergeben. Zum anderen mag die Realisierung der Bildungsaspirationen davon abhängig sein, dass die Fehleinschätzung gegenüber dem schulischen Leistungsvermögen der Eltern daher rührt, dass deren Kinder über deutlich bessere Deutschkenntnisse verfügen, als es die Eltern tun (Wallace, Wächter, Blum, & Scheibelhofer, 2007, S. 117). Das Scheitern der sehr hohen Bildungsaspirationen kann dann oft mit zwei wesentlichen Faktoren erklärt werden: Informationsdefizit (Relikowski et al. 2009) und daraus folgende Fehlschlüsse aus dem Bildungssystem des Herkunftslandes auf das des Ziellandes.

### **Informationsstand von MigrantInnen bezüglich des Bildungssystems**

MigrantInnen weisen, verglichen mit InländerInnen einen geringeren Informationsstand über das Bildungssystem auf. Die Bildungsaspirationen sind jedoch höher. Zudem kann eine zu geringe Informiertheit ebenfalls zu hohen Bildungsaspirationen führen (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012, S. 114). Relikowski et al. (2009) führen aus, dass die MigrantInnen möglicherweise unzureichendes Wissen über das Bildungssystem im Zielland haben. Dabei wird angenommen, dass die hohen Bildungsaspirationen daher rühren, dass ihnen die

Anforderungen ebenso wenig bewusst sind wie die für die Beschreitung der Ausbildungswege zu bewerkstellenden institutionellen Hürden. Vor allem die Realisierung der höheren Bildungsziele wird überschätzt (Relikowski, Schneider, & Blossfeld, 2009). Den Betroffenen mangelt es an Wissen darüber, wie sie ihre Bildungsziele erreichen können (Behnke, Piercy, & Diversi, 2004), (Delgado-Gaitan, 1992), (Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001), (Henderson, 1997), (Kiyama, 2010).

Wissen und Informationen sind wichtige Ressourcen, die einen Beitrag zur realistischen Einschätzung von Realisierungsmöglichkeiten der Bildungsaspirationen ermöglichen. Wissen ist ein Teil des kulturellen Kapitals. Dabei versteht Bourdieu das Bildungskapital nicht in einer monetären Form. Es ist ein Teil des inkorporierten Kulturkapitals. Als ein Teil des kulturellen Kapitals führt „das Wissen über das Bildungssystem [...] insbesondere [...] taktisches Wissen [...]“ (Becker B. , Bildungsaspirationen von Migranten : Determinanten und Umsetzung in , 2010, S. 137) zu einer besseren Informiertheit, was wiederum zu einer realistischen Einschätzung bzgl. der Realisierbarkeit führe (Becker B. , Bildungsaspirationen von Migranten : Determinanten und Umsetzung in , 2010). Soziale Ungleichheiten entstehen aus einem Mangel an Kapital. Das kulturelle Kapital unterscheidet sich nach seinem Zustand im verinnerlichten, inkorporiertem und objektivierten, sowie institutionalisiertem sozialem Kapital (Bourdieu P. , 2007). Seitens Erikson & Johnsson (1996) wirkt sich diese Form des kulturellen Kapitals positiv auf die Bildungsentscheidung aus, da das Wissen über das Bildungssystem die Grundlage jeglicher Bildungsentscheidung ist. Je realistischer sich die Bildungsaspiration gestaltet, desto wahrscheinlicher wird es, diese zu realisieren (Erikson, 1996). Die Studie von Ditton et al. (2005) ergab, dass die seitens der LehrerInnen kommunizierten Empfehlungen betreffend der Schullaufbahn von Eltern mit Migrationshintergrund größere Differenzen zu den Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien aufweisen als jene von InländerInnen. Dies ließe den Schluss zu, dass die Bereitschaft zur Antizipation seitens der Inländer dazu führt, dass diese die gesetzten Bildungsziele anpassen, während dies bei MigrantInnen nicht oder weniger der Fall sei. Anzunehmen ist, dass das Ausmaß der Antizipation von der Informiertheit abhängt. Derartige Antizipationseffekte können auf die geringe

Informiertheit zurückzuführen sein, die die realistischen Aspirationen verringern oder gänzlich vermeiden (Becker 2010, S. 137).

### **Rückschlüsse aus dem Bildungssystem des Herkunftslandes**

Zum einen weisen qualitative Studien darauf hin, dass die seitens der Eltern hoch gestellten Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund auf der Erfahrung des Heimatlandes beruhen, also die Erfahrungen mit und das Wissen über das dortige Bildungssystem teilweise auf die Situation im Zielland projiziert werden (Delgado-Gaitan, 1992), (Leenen, Grosch, & Kreidt, 1990). Zum anderen ist ein Defizit an Informationen für die bei MigrantInnen höheren Bildungsaspirationen verantwortlich (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012, S. 114). Das Bildungswesen in Syrien unterscheidet sich zudem vom österreichischen Bildungswesen (BQ-Portal, 2021).

Spätestens wenn die Bildungsziele umgesetzt werden sollen, zeigt sich die Folge davon, dass die institutionellen Regelungen seitens der Familien unzureichend oder gar nicht antizipiert wurden. Erkennbar wird dies dadurch, dass sich die Aspirationen nicht realisieren lassen. Die Informiertheit hat einen wesentlichen Einfluss auf die Umsetzung von Bildungsaspirationen. Der Frage, ob die Rückschlüsse des eigenen Bildungswesens aus dem Heimatland auf das Bildungswesen des Ziellandes eine Auswirkung auf die Bildungsaspiration haben, wurde durch eine „Überprüfung der Immigrant Optimism- und der Informationsdefizit-Hypothese [...] mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes“ (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012) vorgenommen. Relikowski et al (2012) folgerten, dass ein direkter Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen und dem Wissen über das Bildungssystem des Ziellandes besteht. Aufgrund einer zu geringen Informiertheit überschätzen MigrantInnen die Realisierbarkeit ihrer Bildungsziele (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012, S. 114). Darüber hinaus werden die schulischen Leistungen der Kinder aufgrund eines bestehenden Mangels an Informationen über schulische Voraussetzungen zur Umsetzung einer Bildungsaspiration, im Kontext sprachlicher und institutioneller Barrieren nicht realistisch eingeschätzt. (Becker 2010, S. 7).

Die Folge davon ist, dass Konsequenzen der Entscheidung für die Form der Schulwahl ab der 5. Schulstufe den Eltern nicht bewusst sein kann (Relikowski, Schneider, & Blossfeld, 2009).

### **3.2 Zielsetzung**

Das Ziel der Arbeit ist es, die Bildungsaspirationen syrischer Eltern zu untersuchen sowie zu verstehen, welche Faktoren diese beeinflussen. In der Auseinandersetzung, welche Einflüsse zur Bildungsaspiration der Eltern führen, kommt der Kapitalbegriff Bourdieus zum Einsatz, der sich im gegenständlichen Fall auf die Informiertheit bezieht. Bourdieu geht davon aus, dass nicht das ökonomische Kapital in Form eines Besitzes die Unterschiede in Ansehen und Hierarchie bestimmt, sondern das kulturelle Kapital entscheidend ist (Bourdieu P. , 2007). In der gegenständlichen Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Bildungswissen als Teil des inkorporierten Kulturkapitals die elterliche Bildungsaspiration beeinflusst. Je nachdem, in welchem Ausmaß das Bildungswissen vorhanden ist, handelt es sich um idealistische oder realistische Bildungsaspirationen (Kurz & Paulus, 2008). Die Bildungsaspirationen sollen weiterhin nach dem Kompetenzstufenmodell (O'Conner & Seymour 1990) analysiert werden.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen, die sich zum einen aus der Gegenüberstellung der Bildungssysteme und zum anderen aus den Daten der Interviews generieren, soll die Frage nach dem Einfluss von Rückschlüssen aus dem syrischen Schulsystem und Informationsdefizite im Hinblick auf die Realisierung der Bildungsaspiration syrischer Familien mit Fluchterfahrung beim Übergang von der Primärstufe in die Sekundarstufe in Österreich nach der Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu betrachtet werden. Zudem sind die schulischen Leistungen und der Einfluss der LehrerInnenempfehlungen als Einflussfaktoren von Interesse. Darüber hinaus sollen mögliche Konsequenzen für die Beratungstätigkeit mit der Zielgruppe abgeleitet werden.

## **4 Theoretischer Hintergrund: Bildungsaspirationen und Erwartungen**

In diesem Kapitel sollen die theoretischen Hintergründe der Arbeit näher erläutert werden. Diese umfassen, wie bereits angedeutet, Bourdieus Kapitaltheorie sowie das Modell der Kompetenzstufenentwicklung. Erstere soll dahingehend Anwendung finden, dass das soziale und kulturelle Kapital der syrischen Familien eingeschätzt werden kann, zweiteres Modell soll verwendet werden, um das Kompetenzniveau einordnen zu können, auf welchem syrische Eltern Bildungsentscheidungen treffen.

### **4.1 Bourdieus Erklärungsansatz**

Bourdieus Kapitaltheorie soll im Kontext dieser Arbeit Anwendung finden, um den sozialen und kulturellen Status der syrischen Eltern im österreichischen Kontext einordnen zu können. Diese Theorie ist geeignet, um zu erklären, warum zwischen MigrantInnen und Autochthonen Differenzen bezüglich der Bildungsschancen bestehen, da es zwischen diesen Gruppen Unterschiede sowohl bezüglich des Einkommens als auch der sozialen Stellung gibt, welche mit Bourdieus Theorie für die unterschiedlichen Bildungsbiografien verantwortlich gemacht werden können. Bourdieus Begriffe des sozialen und kulturellen Kapitals sind maßgeblich für das Verständnis der Situation dieser Eltern, welche nicht über die gleichen sozialen Kontakte oder das gleiche Wissen über Institutionen und Abläufe verfügen wie autochthone Gruppen oder schon länger etabliertere Gruppen von Migranten (Yilmaz und Blossfeld, 2012).

Bourdieu betrachtet die vertikalen und horizontalen Dimensionen sozialer Ungleichheit, und das Kapital ist ein Schlüsselfaktor. „Auf das Kapital ist es zurückzuführen, daß die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens (...) nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen. (...) Beim Roulette z.B. kann in kürzester Zeit ein ganzes Vermögen gewonnen und damit gewissermaßen in einem einzigen Augenblick ein neuer sozialer Status erlangt werden; im nächsten Augenblick kann dieser Gewinn aber wieder auf das Spiel gesetzt und vernichtet werden. Das Roulette entspricht ziemlich genau dem Bild eines Universums vollkommener (...) Chancengleichheit, einer Welt ohne (...) Akkumulation und ohne Vererbung von erworbenen Besitztümern und Eigenschaften“ (Bourdieu, 2021, S. 49).

Im Gegensatz zu anderen Klassentheoretikern nimmt Bourdieu (1992) das Konzept des Kapitals, d.h. der akkumulierten Arbeit, nicht nur als materielles Eigentum, sondern auch als Bildung und Versorgung über soziale Netzwerke wahr. Deshalb unterscheidet er wirtschaftliches, kulturelles und soziales Kapital. Diese drei Arten von Kapital können Gewinne generieren und bis zu einem gewissen Grad ineinandergreifen. Dabei ist kulturelles Kapital als das immaterielle Gut von Wissen, Kenntnissen und Verhaltensweisen zu verstehen, soziales Kapital besteht aus persönlichen Netzwerken und Kontakten. Bourdieu versteht darüber hinaus das Bildungskapital als eine Form des Kapitals, welches dem inkorporierten Kulturkapital zugerechnet wird. Folgt man den Ausführungen Bourdieus, so führt ein Mangel an Kapital zu sozialen Ungleichheiten (Bourdieu, 2007).

Bildungsentscheidungen werden durch das Kapital positiv beeinflusst, wobei davon auszugehen ist, dass je größer das Bildungskapital ist, desto realistischer ist die Wahrscheinlichkeit einer Realisierung einer Bildungsaspiration einzustufen (Erikson, 1996). Für den Kontext dieser Arbeit ist daher von Bedeutung, zu untersuchen, wie dieses Bildungskapital bei syrischen Familien aussieht. Da zu vermuten ist, dass kulturelles und soziales Kapital bei kürzlich zugewanderten Personen geringer ist als bei schon länger etablierten Migranten oder bei der autochthonen Bevölkerung, ist auch zu untersuchen, welche Nachteile dies konkret mit sich bringt.

Der Gesamtbetrag und die Verteilungsstruktur jedes Kapitals bestimmen tatsächlich die Position jedes Mitglieds der Gesellschaft im sozialen Statusraum. Bourdieu glaubt, dass sich die Zusammenhänge mittels zweier Achsen darstellen lassen. Bourdieus Modell des „sozialen Raums“ kann nur dann vollständig erfasst werden, wenn sich die Menschen auf den „Raum der sozialen Positionen“ verorten, im Sinne einer subjektiven Dimension. Beide Dimensionen werden durch "Gewohnheiten" kommuniziert. Diese Gewohnheit taucht in der Lebensgeschichte des Individuums unter der Bedingung seiner Klassenexistenz auf. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie klassenspezifische Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungsweisen öffnet und sie dann in eine Lebensweise verkörpert. Gleichzeitig begrenzen Sie die Möglichkeiten an Variationen (Bourdieu P. , 1982). Ein wichtiger Mechanismus zur Reproduktion des sozialen Status ist die Umwandlung und Verwendung von Kapital.

Daher hat Kapital keinen universellen Wert, sondern wird durch den Prozess des Menschen erworben, der die Form von Kapital annimmt. Es bedeutet auch, dass Ressourcen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen eingesetzt werden können, was oft zu unerwünschten Folgen führt. Es hat sich gezeigt, dass Einwanderer keine Form von festem Kapital mitbringen, die der Situation des Zuwanderers entspricht (Erel, 2010). Insbesondere geht es um die Art und Weise, wie Migranten versuchen, ihre Kinder mit kulturellem Kapital auszustatten, was sich hier hauptsächlich auf Bildungsressourcen bezieht. Kulturelles Kapital existiert in institutionalisierten, verkörperten und objektivierten Formen (Bourdieu P. , 1982), wobei die beiden erstgenannten hier am relevantesten sind. Institutionalisiertes kulturelles Kapital umfasst formale Bildungsabschlüsse. Verkörpertes kulturelles Kapital umfasst Denk- und Handlungsweisen als Unterscheidungsmerkmale. In diesem Kontext spricht Bourdieu (2010) von Habitus.

Ob Ressourcen zu Kapital werden, hängt von ihrem Wert und ihrer Anerkennung in bestimmten sozialen Bereichen sowie von ihrer Umwandelbarkeit in andere Kapitalformen ab. Die Eingliederung in die Zielpositionen innerhalb einer Gesellschaft ist zum einen bedingt durch die strukturellen und institutionellen Bedingungen der Einwanderungsländer und zum anderen durch die Ressourcen der Migranten und ihren individuellen Lebensläufen. Gleichzeitig nutzen Migranten verschiedene wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ressourcen in den Auswanderungs- und Einwanderungsländern. Im Zuge der Literaturrecherche waren vor allem jene Studien von Interesse, die die Auswirkungen der Klassenzugehörigkeit und somit die Ambitionen der Eltern diese bei ihren Kindern zu heben von Relevanz. Auf MigrantInnen bzw. Flüchtlinge bezogen lassen die Ergebnisse in den Datenbanken zu wünschen übrig, während sich, bezogen auf Einheimische, sehr wohl Studien finden lassen, unter anderem von Gillies (2005) (Gillies, 2005).

Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass MigrantInnen über ein geringeres soziales und kulturelles Kapital verfügen als Einheimische. Zum Einen sind sie auch ökonomisch benachteiligt, was in der Regel mit geringerem kulturellem und sozialem Kapital einhergeht. Außerdem liegen Studien vor, welche zeigen, dass MigrantInnen bei der Bildung benachteiligt sind, was ebenfalls auf eine

schlechtere Stellung bei ökonomischem und sozialem Kapital hindeutet (Kalter, Granato, & Kristen, 2007). Im späteren empirischen Teil soll auf dieser Grundlage untersucht werden, ob dieser Mangel an kulturellem und sozialem Kapital konkret beobachtet werden kann, und wenn ja, wie er sich auswirkt.

## **4.2 Kompetenzstufenentwicklung**

Um die Hintergründe der Fehlinformationen der syrischen Eltern bezüglich des österreichischen Schulsystems zu verstehen und einordnen zu können, soll das Modell der Kompetenzstufenentwicklung herangezogen werden. Dieses Modell ist in der Lage, den Bewusstseinsstand der Eltern bezüglich ihres Informationsdefizits einzuordnen.

Das Modell der Kompetenzstufenentwicklung wurde in den 1970er Jahren von Noel Burch entwickelt und geht davon aus, dass Menschen im Lauf ihres (lebenslangen) Lernprozesses verschiedene Stufen von Inkompetenz und Kompetenz durchlaufen, die wiederum unterschiedlich bewusst sind. Bekannt ist dieses Modell in allgemeinen Zusammenhängen vor allem durch den ‚Dunning-Kruger-Effekt‘ (Dunning & Kruger 1999), wobei die Autoren beobachteten, dass Menschen mit geringem Wissen und geringer Kompetenz in einem Bereich stark dazu neigen, ihr diesbezügliches Wissen und ihre Fähigkeiten stark zu überschätzen (unbewusste Inkompetenz). Die unbewusste Inkompetenz stellt die erste Stufe der Kompetenzentwicklung dar. Das Individuum hat weder ein grundlegendes Verständnis des Gegenstandes noch die Fähigkeit, über die eigenen Kompetenzen bewusst zu reflektieren und sich selbst einzuschätzen. Die eigenen Defizite werden entweder falsch eingeschätzt oder überhaupt nicht erkannt, auch unbewusstes, intuitives Handeln ist häufig fehlerhaft (Gölzner & Meyer 2018, S. 344). Man kann diese Stufe mit „falsche Intuition“ umschreiben. Für den Kontext dieser Arbeit ergibt sich daraus die Frage, ob syrische Eltern Entscheidungen im Bildungskontext intuitiv fehlerhaft treffen, weil ihnen vielleicht gar nicht bewusst ist, dass sie ein Informationsdefizit haben.

Hieran schließt die Stufe der bewussten Inkompetenz an. Dem Individuum fehlt nach wie vor das tiefere Verständnis des Gegenstands, aber es ist sich seiner Defizite bewusst und versteht, welche Auswirkungen diese Defizite haben. Personen mit bewusster Inkompetenz handeln unter Umständen unbewusst-intuitiv

richtig, es fehlt ihnen jedoch das Verständnis dafür, ihr Handeln zu systematisieren und zu reflektieren. Diese Stufe kann auch als Stufe der falschen Analyse aufgefasst werden (O'Conner & Seymour 1990, S. 8).

Durch fortgesetztes Lernen erlangen Individuen die Stufe der bewussten Kompetenz. Sie verstehen erstmals Zusammenhänge und Abläufe, die hinter einem bestimmten Gegenstand oder Phänomen stehen, und können diese korrekt analysieren. Zielgerichtetes Handeln erfordert jedoch ein detailliert geplantes Vorgehen, wobei die Aufgabe in mehrere Schritte zerlegt und bewusst abgearbeitet werden muss, um zum Erfolg gelangen. Personen mit bewusster Kompetenz sind auch in der Lage, dieses prozedurale Vorgehen zu analysieren und zu optimieren. Diese Stufe wird daher auch als Stufe der richtigen Analyse bezeichnet (Gölzner & Meyer 2018, S. 345).

Die finale Stufe der unbewussten Kompetenz wird erreicht, wenn ein Individuum so viel theoretisches Wissen und praktische Erfahrung verfügt, dass es ihm möglich ist, auf dieses Wissen und diese Erfahrung intuitiv zurückzugreifen und entsprechende Handlungen ohne die minutiöse und detaillierte Planung, die der vorherigen Stufe zugrunde liegt, auszuführen. Diese Stufe ist auch als Stufe der richtigen Intuition bekannt (O'Conner & Seymour 1990, S. 8).

Im Rahmen dieser Arbeit wäre dementsprechend von Bedeutung, auf welcher Stufe des Modells der Kompetenzstufenentwicklung sich die Befragten befinden, und welche Schlüsse daraus abzuleiten sind. Da Individuen auf der Stufe der unbewussten Inkompetenz, wie zuvor diskutiert, auch intuitiv falsch handeln, wäre von Interesse, ob sich dies nachzeichnen lässt und welche Auswirkungen dies auf die Bildungsentscheidungen der Befragten hat, und eventuell auch zu überlegen, wie das Kompetenzniveau gesteigert werden kann.

Dies soll im nun folgenden empirischen Teil ausgeführt werden, welcher zunächst den Forschungsstand und die Methode der Untersuchung näher vorstellen wird und anschließend zur Auswertung und Diskussion der Interviews übergehen wird.

## **5 Stand der Forschung**

In diesem Kapitel sollen zunächst einige allgemeine Grundlagen des Konzepts der Bildungsaspirationen dargelegt werden, anschließend erfolgt ein Überblick über den Forschungsstand zur Situation der syrischen Flüchtlinge in Österreich sowie eine vergleichende Darstellung der Bildungssysteme in Syrien und Österreich. Daran schließt eine konkrete Diskussion des Forschungsstands zu Bildungsaspirationen bei MigrantInnen an, gefolgt von einer Beschreibung der Forschungslücken, welche den Ausgangspunkt für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen bilden.

### **5.1 Bildungsaspirationen allgemein**

Das Konzept der Bildungsaspirationen wird in der Bildungsforschung häufig dazu verwendet, um die Einflüsse der Einstellung auf den Bildungserfolg und jene auf das kulturelle Kapital zu skizzieren (Kao & Tienda, 1998). Der Begriff der Bildungsaspirationen blickt auf den Aspirationsbegriff von Haller (1968) zurück und versteht sich als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller A. O., 1968, S. 484). Der Terminus bezieht sich allgemein auf die eigene berufliche oder schulische Zielsetzung oder auf die Erwartung, die an eine dritte Person gestellt wird, wie dies Eltern und ihre Kinder betreffen, die erreicht werden, soll. Laut Haller (1968) bezieht sich die Bildungsaspiration auf das Bildungsverhalten, wobei die Begriffe Bildungswünsche und Bildungsziele synonym verwendet werden. Der Aspirationsbegriff Hallers (1968) erfuhr durch Kurz / Paulus (2008) eine weitere Differenzierung. Kurz / Paulus unterscheiden „zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen“ (Kurz & Paulus, 2008, S. 5489). Idealistische Bildungsaspirationen gehen mit den realen Voraussetzungen, die die einer Realisierung der Bildungsaspiration entgegenkommen nicht konform. Diese Aspirationen gründen auf Normen und Werte, die die Eltern dazu motivieren Ansprüche an die Bildungswege für ihre Kinder zu formulieren. Unabhängig von den Schulleistungen der Kinder oder der entstehenden Kosten (Esser, 2000). Von einer realistischen Bildungsaspiration ist die Rede, wenn die Voraussetzungen, die die Kinder mit sich bringen mit den, seitens der Eltern erwarteten Bildungsabschlüssen konform gehen. Das bedeutet, dass der für die Zukunft erwartete Bildungsabschluss unter den gegenwärtigen Voraussetzungen realisierbar ist (Haller A. O., 1968). Die

Bedingungen, die zu realistischen bzw. idealisierten Bildungsaspirationen führen sind unterschiedlicher Natur.

Im Hinblick auf migrantische Bildungsaspirationen liegen seitens der Forschung Erklärungen zugrunde weswegen Migranten beim Erreichen ihrer Bildungsaspirationen gegenüber Einheimischen einen Nachteil haben. Kao & Tienda (1998) stellten fest, dass Migranten der ersten Generation hohe Karriereambitionen haben und sich diese auf die Erwartungshaltung in Bezug auf die Schulbildung und die soziale Mobilität ihrer Kinder übertragen, wobei die hohen Ziele während der gesamten Schulzeit aufrecht erhalten werden (Kao & Tienda, 1998, S. 349).

Einerseits können die Empfehlungen von Pädagogen, Lehrern, die Sozialisation der Klassen, Werte und Normen, Kosten-Nutzen-Überlegungen oder das Interesse an der Aufrechterhaltung des Status diese Faktoren beeinflussen. Die soziale Herkunft beeinflusst die Bildungsaspirationen. Des Weiteren stehen auch die Realisierungschancen in diesem Kontext. Im Großen und Ganzen sind realistische Bildungsziele Bildungspläne, die Eltern planen, um die Zukunft ihrer Kinder gesichert zu wissen. Bourdieu versteht das Bildungskapital als eine Form des Kapitals und als Teil des inkorporierten Kulturkapitals. Bourdieu führt aus, dass soziale Ungleichheiten durch einen Mangel an Kapital entstehen (Bourdieu P. , Die drei Formen des kulturellen Kapitals, 2007). Diese Form des Kapitals hat eine positive Wirkung auf die Bildungsentscheidung, da angenommen wird, dass die Realisierungswahrscheinlichkeit einer Bildungsaspiration steigt, umso realistische die Aspiration selbst ist (Erikson, 1996).

Für welchen Bildungsweg sich Eltern entscheiden ist auf dieselben Gründe zurückzuführen, auf denen die Bildungsaspirationen beruhen. Wie Stocké (2005) ausführt liegen den Bildungsentscheidungen Theorien zugrunde, die sich auch auf die realistischen Bildungsaspirationen anwenden lassen (Stocké, Realistische Bildungsaspirationen, 2005). Folgt man den Ausführungen Kurz & Paulus (2006), so hat sich das Rational-Choice-Modell zur Erklärung der Bildungsentscheidungen durchgesetzt. Aus diesem Grunde wird das Modell Rational-Choice eingehend betrachtet. Die Rational-Choice-Theorie besagt, dass eine Bildungsentscheidung auf ein Abwägen von Kosten-Nutzen zurückzuführen ist. Folglich werden

Bildungswege anhand ihres Nutzens, in Gegenüberstellung mit dem verbundenen Aufwand oder den Kosten bewertet. Die Wahl einer Bildungsentscheidung richtet sich in Folge an den Erwartungen aus. Raymond Boudon setzte den Rational-Choice Ansatz zur Erklärung des Zusammenwirkens primärer und sekundärer Ursprungseffekte erfolgreich um. Während die „primären Effekte“ (Gehrmann, 2019) sich auf die Schulleistungen in Gegenüberstellung mit dem Alter, „der sozialen Herkunft und der bisher erreichten Schulstufe beziehen, orientieren sich die sekundären Effekte am „Status der Familie“ (Gehrmann, 2019). Im Rahmen von Bildungsübergängen, die bei der gegenständlichen Zielgruppe, deren Kinder sich im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I werden die Sekundäreffekte sichtbar, denn im Zuge des Übergangs stehen Eltern vor der Entscheidung sich für einen möglichen weiteren Bildungsweg zu entscheiden. Darüber hinaus werden die Eltern auch von Leistungen, die die Kinder in der Schule erbringen in ihrer Entscheidungsfindung beeinflusst. Diese Faktoren bilden die Basis für die Entwicklung der elterlichen Bildungsaspirationen, die den schulischen als auch beruflichen Werdegang ihrer Kinder prägen.

Eine hohe Bildungsaspiration bei MigrantInnen ist ein Phänomen, welches seit langem eine wichtige Rolle in der Bildungssoziologie einnimmt. Diese Auffälligkeit findet Eingang zu Prognosen über mögliche Bildungsergebnissen, vor allem aber erklärt sich der soziale Einfluss auf den Erfolg von Bildungsmaßnahmen (Stocké, Idealistische Bildungsaspiration, 2009). Aus der Sicht der Forschung kommt vor allem das Wisconsin-Modell (Sewell, Archibald, Ohlendorf, & Ohlendorf, 1970), (Sewell, Archibald, Portes, & Portes, 1969) zur Erläuterung der Hintergründe und Beweggründe zu Bildungsaspirationen in Frage. Im Kontext des Wisconsin-Modells sind Bildungsbestrebungen von entscheidender Bedeutung: Sie vermitteln die Wichtigkeit des Einflusses des sozialen familiären Hintergrunds. Daher hat sich das Konzept der Bildungsaspiration sowohl in der Theorie als auch in der Empirie etabliert. In mehreren Studien, die zu diesem Thema angestellt wurden hat sich bestätigt, dass Kinder von MigrantInnen im Schnitt eine höhere Bildungsaspiration aufweisen als einheimische Kinder (Astleithner, Vogl, & Parzer, 2021), (Glick, E., & White, 2004), (Kao & Tienda, Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth, 1995), (Rosenbaum & Rochford, 2008), (Ditton & Krüsken, 2009), (Paulus & Blossfeld, Schichtspezifische Präferenzen oder

sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. , 2007).

Es zeigt sich also in der bestehenden Forschung, dass MigrantInnen hohe Bildungsaspirationen aufweisen, welche allerdings stark idealistisch geprägt sind und nicht immer realisiert werden können. In weiterer Folge soll die Lage der syrischen Flüchtlinge in Österreich sowie die Ausgangslage im Herkunftsland dargestellt werden, um Rückschlüsse auf die konkreten Umstände der Befragten zu ermöglichen.

## **5.2 Zur Lage syrischer Flüchtlinge in Österreich**

Da die gegenständliche Zielgruppe aus Syrien kam und die InterviewpartnerInnen aus Syrien geflüchtet sind, braucht es einleitend eine Auseinandersetzung mit deren Herkunft und der Begründungen, weswegen sie ihre Heimat verließen. Dies dient zum einem dem Verständnis gegenüber der Zielgruppe und zum anderen die Unterscheidungsmerkmale zwischen dem syrischen und dem österreichischen Bildungssystem festmachen zu können.

### **5.2.1 Definitionen und Ausgangslage**

In der Alltagssprache werden Menschen, die nach Österreich kommen, normalerweise als „Ausländer, Asylanten, Migranten, Flüchtlinge, Asylwerber, Zuwanderer usw. bezeichnet“ (UNHCR, 2021). Nur der richtige Name kann jedoch sagen, ob Menschen vor Verfolgung oder Krieg fliehen oder „aus anderen persönlichen Gründen nach Österreich gekommen sind“ (UNHCR, 2021). Personen, die im Ausland Asyl suchen (d.h. „Schutz vor Verfolgung“ (UNHCR, 2021)) und das Asylverfahren noch nicht abgeschlossen haben, werden als Asylsuchende oder Asylsuchende bezeichnet. Das Asylsuchverfahren ermöglicht es dem Asylbewerber, in Österreich Asyl zu beantragen, damit er als „anerkannter Flüchtling in Österreich bleiben“ (UNHCR, 2021) oder „anderen Schutz (subsidiären Schutz)“ (UNHCR, 2021) erhalten kann. Die Genfer Flüchtlingskonvention und das österreichische Asylgesetz legen klar die Gründe fest, warum jemand als Flüchtling anerkannt werden kann. Flüchtlinge sind jene Menschen, die ihr Herkunftsland wegen Verfolgung oder Angst vor Verfolgung verlassen müssen. In Österreich wird

anhand des Asylverfahrens festgestellt, ob jemand vor Verfolgung geschützt werden muss. Wenn eine Person als Flüchtling anerkannt wird, ist Österreich verpflichtet, diese Person gemäß internationalen Abkommen zu schützen. Der Hauptunterschied zwischen Flüchtlingen und Einwanderern besteht darin, dass Einwanderer in ihrem Herkunftsland nicht verfolgt oder bedroht werden und in der Regel jederzeit in ihr Heimatland zurückkehren können. In den meisten Fällen verbessern sie ihre Lebensbedingungen aus Gründen der Arbeit oder der Familie (UNHCR, 2021). Einige Einwanderer verlassen ihre Heimat auch aufgrund extremer Armut und Bedürfnisse - aber laut Gesetz sind diese Menschen im Grunde keine Flüchtlinge. Österreichs größte Einwanderergruppe kommt aus Europa, insbesondere aus Deutschland. Der Anteil der nach Österreich emigrierten SyrerInnen macht den drittgrößten Anteil der Zuwanderungsgruppen aus (UNHCR, 2021).

Die meisten Kinder und Jugendlichen, die letztes Jahr allein nach Österreich geflohen sind, kamen aus Afghanistan. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann der Völkerbund, der Vorgänger der Vereinten Nationen, eine wirksame internationale Rechtsgrundlage für den Schutz von Flüchtlingen zu entwickeln. Die Genfer Flüchtlingskonvention wurde nach dem Zweiten Weltkrieg ins Leben gerufen. Diese Konvention ist die erste universell anwendbare Vereinbarung, die sich speziell an Flüchtlinge richtet. Obwohl sich die Art der Konflikte im Laufe der Jahrzehnte geändert hat, hat sich die Konvention als äußerst flexibel und dauerhaft erwiesen. Es ist bis heute der wichtigste internationale Zusammenschluss zum Schutz von Flüchtlingen. Die Konvention legt klar fest, wer der Flüchtling ist, welchen Rechtsschutz er oder sie vom Zielland erhalten soll, welche Hilfe er oder sie erhalten soll und welche sozialen Rechte er oder sie hat. Sie definiert jedoch auch die Verpflichtungen, die Flüchtlinge gegenüber dem Aufnahmeland erfüllen müssen, und schließt bestimmte Gruppen (z. B. Kriegsverbrecher) vom Flüchtlingsstatus aus (UNHCR, 2021).

„Die GFK definiert einen Flüchtling als eine Person, die „... sich aus wohlbegründeter Furcht, aus Gründen der Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Gesinnung verfolgt zu werden, außerhalb ihres Heimatlandes befindet und nicht in der Lage

oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, sich des Schutzes dieses Landes zu bedienen.“ (UNHCR, 2021). Die GFK wird von rund 150 Ländern einschließlich Österreich unterzeichnet. Mit der Unterzeichnung der Genfer Flüchtlingskonvention ist Österreich gesetzlich verpflichtet, Flüchtlinge aufzunehmen und ihnen Schutz und Unterstützung zu bieten. In Europa sind es hauptsächlich die nordischen Länder (wie Schweden und Finnland), aber es gibt auch viele andere Länder (wie das Vereinigte Königreich, die Niederlande, Spanien, Deutschland und die Schweiz), die an langfristigen jährlichen Resettlement-Programmen teilnehmen. Sie arbeiteten mit dem UNHCR zusammen und nahmen jedes Jahr freiwillig einige ihrer designierten Flüchtlinge auf. „Österreich hat seit 2013 drei so genannte „Humanitäre Aufnahmeprogramme“ für syrische Flüchtlinge durchgeführt“ (UNHCR, 2021). Bis Ende 2017 konnten insgesamt 1.900 syrische Flüchtlinge aus der benachbarten Türkei, dem Libanon und Jordanien über diese Resettlement-Aufnahmepläne sicher und legal nach Österreich gelangen. Österreich hat jedoch kein langfristiges Neuansiedlungsprogramm und nimmt jedes Jahr eine bestimmte Anzahl von Flüchtlingen über das Programm auf. Ob eine Neuansiedlung erforderlich ist und wie viele Personen im Rahmen der Neuansiedlung zugelassen werden, muss die österreichische Regierung regelmäßig festlegen (UNHCR, 2021).

### **5.2.2 Rechtliche Grundlagen**

Die ärmsten Länder, nicht die sogenannten Industrieländer einschließlich Österreich, haben die meisten Flüchtlinge aufgenommen. Mehr als 80% aller Flüchtlinge leben in Entwicklungsländern oder Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen. Die meisten Flüchtlinge bleiben in der Nähe ihres Heimatlandes, um in ihre Heimat zurückzukehren, sobald die Sicherheitsbedingungen dies zulassen. In Uganda, einem der ärmsten Länder der Welt, wurden 900.000 südsudanesischen Flüchtlinge asyliert. Bisher hat der Kleine Libanon etwa 1 Million syrische Flüchtlinge mit einer Bevölkerung von etwa 4 Millionen aufgenommen. Beginnen Sie nach Schätzungen des UNHCR zu leben. Im Jahr 2017 gab es in Österreich rund 93.000 Flüchtlinge und Personen, die Anspruch auf subsidiären Schutz hatten. Wie viele Menschen in Österreich Asyl suchen, hängt von der globalen Entwicklung ab. Österreich hat in der Vergangenheit in vielen Kriegen und Krisen Flüchtlinge aufgenommen und große Solidarität gezeigt. Während der Ungarnkrise in den

1950er Jahren flohen rund 170.000 Ungarn nach Österreich. In den 1960er Jahren, nach dem "Prager Frühling", wurde Österreich ein Zufluchtsort für fast 200.000 Menschen. In den 1990er Jahren löste sich Jugoslawien auf, und allein aus Bosnien kamen 90.000 Menschen. 2015 kamen wieder viele Schutzsuchende nach Österreich. Insgesamt leben etwa 89.000 Menschen mit Fluchthintergrund in Österreich, von denen die meisten aus Afghanistan und Syrien stammen. Seitdem ist die Zahl der Asylanträge wieder stark zurückgegangen (UNHCR, 2021).

Aufenthaltsbeschränkungen gelten für alle Personen im Asylverfahren. Sie dürfen nicht in ein anderes Bundesland ziehen. Wenn Sie keinen Nutzen aus der Grundversorgung ziehen, gilt diese Anforderung ebenfalls. Sie können den Staat jedoch für kurze Reisen oder Termine verlassen. Diese Einschränkung gilt auch für Personen, die sich noch im Asylverfahren befinden, aber aufgrund einer Beschwerde gegen einen negativen Asylbescheid weiterhin Anspruch auf subsidiären Schutz haben. Personen, die aus ihrem Herkunftsland fliehen müssen, können in der Regel keinen Einfluss darauf haben, in welches Land ihr Flug geht. Die EU-Mitgliedstaaten sowie Norwegen, Island und die Schweiz haben in den sogenannten Dublin-Vorschriften festgelegt, welches Land in der EU für das Asylverfahren zuständig ist (UNHCR, 2021).

Daher muss das Verfahren in der Regel in einem Land / einer Region durchgeführt werden, in dem nachgewiesen werden kann, dass der Asylbewerber dort zum ersten Mal in die EU eingereist ist oder Asyl beantragt hat. Mithilfe der EURODAC-Datenbank, in der die Daten und Fingerabdrücke aller Asylbewerber in der gesamten EU gespeichert sind, können die Behörden feststellen, ob in einem anderen EU-Land ein Asylantrag gestellt wurde. In diesem Fall werden sie normalerweise in das Land zurückgeschickt, in dem sie sich einem Asylverfahren unterziehen müssen. Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) definiert klar die Gründe, warum jemand als Flüchtling anerkannt werden kann. GFK ist das weltweit wichtigste Dokument zum Schutz von Flüchtlingen. Es wurde von fast 150 Ländern einschließlich Österreich unterzeichnet. Flüchtlinge beziehen sich daher auf Personen außerhalb ihres Heimatlandes, die aufgrund von Rasse, Religion, Nationalität, politischer Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe ausreichend Angst vor Verfolgung haben. Die meisten Menschen, die vor

Krieg oder Bürgerkrieg fliehen müssen, werden nicht persönlich verfolgt und gelten daher in den meisten Fällen nicht als Flüchtlinge. Sie brauchen aber immer noch Schutz, weil sie in ihrem Herkunftsland in Gefahr sind. Infolgedessen haben die Betroffenen einen sogenannten "subsidiären Schutz" erhalten. In Österreich müssen ebenso wie Erwachsene, Kinder und Jugendliche Asyl beantragen und dieselben Asylverfahren durchlaufen. In den meisten Fällen unterscheiden sich ihre Gründe für die Flucht nicht wesentlich von denen für Erwachsene, aber erstens gibt es Gefahren und Formen der Verfolgung, die Kinder betreffen. Diese Maßnahmen umfassen die Zwangsrekrutierung von Jungensoldaten als Kindersoldaten, die Zwangsheirat von Mädchensoldaten, die Verantwortung des Clans, den Kinderhandel und die sexuelle Ausbeutung (UNHCR, 2021).

Auch für Kinder und Jugendliche besteht die Möglichkeit, „subsidiären Schutz“ zu bekommen. Dies bedeutet, dass es, obwohl sie nicht einzeln verfolgt wurden, aufgrund des Bürgerkriegs oder der schlechten Sicherheitslage sehr gefährlich wäre, in ihre Häuser zurückzukehren. Besonders Kinder und Jugendliche aus dem Bürgerkriegsland Afghanistan sind in Österreich durch diesen Schutz geschützt. Wenn der Asylantrag abgelehnt wird und kein zusätzlicher Schutz gewährt wird, werden Kinder und Jugendliche über 14 Jahre inhaftiert, obwohl dies selten vorkommt. Flüchtlinge haben das Recht auf Sicherheit in einem anderen Land. (UNHCR, 2021).

### **5.2.3 Grundversorgung**

Da, wie in Kapitel 3 und 4 diskutiert wurde, auch die ökonomische Situation von Eltern für die Bildungsaspirationen und den Bildungserfolg relevant ist, sollen die Rahmenbedingungen der Grundversorgung für Asylwerber in Österreich hier kurz beschrieben werden.

Österreichische Asylbewerber erhalten sogenannte Grundversorgung. Wenn der Asylbewerber weder Geld noch andere Vermögenswerte hat, kann dieser Zuschuss gewährt werden. Da Asylsuchende während des Asylverfahrens nur in sehr begrenztem Umfang arbeiten dürfen, ist die Unterstützung der Grundversorgung für viele Menschen von wesentlicher Bedeutung. Die Grundregelungen sorgen für einen moderaten Lebensunterhalt, liegen aber weit unter dem sozialen Wohl der Österreicher.

Um dieses Geld zu erhalten, müssen sie nachweisen, dass sie die Miete tatsächlich bezahlt haben. Darüber hinaus erhielten Asylsuchende eine Versicherung und Gutscheine für Kinderkleidung und Schulmaterial. Asylsuchende haben keinen Anspruch auf Mindesteinkommen, Familienbeihilfe oder Kinderbetreuungsbeihilfe. Wie Asylbewerber jedem Bundesland zugeordnet werden, hängt von der Bevölkerungszahl jedes Bundeslandes ab (UNHCR, 2021).

### **5.3 Berufsbildungssysteme in Syrien**

Ausgehend von der Annahme, dass die Bildungsaspirationen im Zusammenhang mit den Rückschlüssen aus dem Bildungssystem des Heimatlandes stehen, besteht das zentrale Augenmerk diesen Unterkapitels darin das syrische Bildungssystem zu erörtern und mit dem österreichischen Bildungssystem gegenüberzustellen.

Das syrische Bildungssystem ist stark zentralisiert. Alle Kurse, Lehrbücher und Prüfungen des allgemeinen Schulsystems werden vom Bildungsministerium oder vom Ministerium für Hochschulbildung formuliert. Auch Privatschulen werden regelmäßig vom Bildungsministerium überprüft. Neben den dem Bildungsministerium angeschlossenen technischen Schulen betreiben viele Ministerien auch eigene oder untergeordnete Berufsbildungszentren (z. B. das Ministerium für Handel und Industrie, das Gesundheitsministerium, das Bauministerium und das Landwirtschaftsministerium, Ministerium für Arbeit und Einwanderung und Ministerium für soziale Angelegenheiten (BQ-Portal, 2021). Die Einschreibezeit für die Schulpflicht beträgt 9 Jahre, davon 6 Jahre für die Grundschule und 3 Jahre für die Mittelschule. Syrische Berufsqualifikationen können an Schulen und Institutionen des Bildungsministeriums und des Ministeriums für Hochschulwesen erworben werden, die für die Organisation und Formulierung von Lehrplänen zuständig sind. Im Gegensatz zu Österreich sind Schulen in Syrien nicht klar von der Berufsbildung getrennt.

Nach 9 Jahren (6 Jahre in der Grundschule, 3 Jahre in der Mittelschule) können syrische Schüler ihre bevorzugten Sekundarschulen angeben, sie werden jedoch auf der Grundlage ihrer Abschlussprüfungsergebnisse (Grundschulzertifikat) zugewiesen. Die Sekundarschule ist in allgemeinbildende und berufliche Bereiche unterteilt. „An der 3-jährigen allgemeinen Sekundarschule (General Secondary School), die ab der 11. Klasse in einen literarisch-geisteswissenschaftlichen und

einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig aufgeteilt wird, können Schüler/innen die allgemeine Hochschulreife (Baccalaureate diploma) erwerben“ (BQ-Portal, 2021). Für Absolventen der literarisch-geisteswissenschaftlichen Zweige ist der Zugang zu Studiengängen in Mathematik und Naturwissenschaften nicht vorgesehen. An den berufsbildenden weiterführenden Berufsschulen können syrische Studenten die folgenden beruflichen Qualifikationen (oder technischen Diplome) erwerben:

- „Abschluss Industrial Secondary Schools Diploma,
- im Bereich Handel den Abschluss Technical Secondary Schools of Commerce Diploma sowie
- im Bereich Landwirtschaft den Abschluss Technical Secondary Schools of Agriculture Diploma“ an den 3-jährigen technischen Sekundarschulen
- Nach Abschluss der technischen Sekundarschule können diejenigen, die über ein überdurchschnittliches Diplom verfügen, ihre Fächer an der Universität studieren. Die meisten Absolventen erfüllen jedoch nicht die Zulassungsvoraussetzungen für die Hochschule (sehr gute Noten), so dass sie nur die Möglichkeit haben, das zweijährige staatliche technische Institut (Technical Intermediate Inst.) zu besuchen. Dort können Sie ein Technical Institute Diploma erwerben.
- „Neben den Technischen Sekundarschulen bieten einigen Ministerien Ausbildungsprogramme an - z. B. in den Bereichen Bau, Industrie, Landwirtschaft und Gesundheit. Diese Ausbildungsprogramme sind sehr heterogen (Ausbildungsinhalte und Abschlussbezeichnungen variieren stark) und richten sich - abhängig vom Programmzweck - an verschiedene Zielgruppen (z. B. Weiterbildungsprogramme für Schulabbrecher und junge Arbeitslose oder Sprach- und Informatikkurse). Allerdings sind solche Programme in der Regel nicht kontinuierlich (kurze Laufzeiten, solange es finanzielle Mittel gibt) und stellen weniger als 5% der gesamten Berufsbildungsangebote dar“ (BQ-Portal, 2021)

Darüber hinaus bietet das Hilfswerk der Vereinten Nationen (UNRWA) eine Reihe von Schulungsprogrammen für palästinensische Flüchtlinge in Syrien an. Die Programme des UNRWA sind in zwei Kategorien unterteilt: zweijährige sogenannte „semiprofessionelle Kurse“ für Absolventen der 12.

Klasse und „Handelskurse“ für ein bis zwei Jahre für Absolventen der 9./10. Klasse. Diese Programme umfassen etwa 50 verschiedene Schulungen, die in Handel, Industrie (hauptsächlich Automobil- oder Elektromechanik), Pharmazie und Informatik unterteilt sind. Die Ausbildung des UNRWA verfügt über ein hohes Maß an praktischer Erfahrung und führt zu einem national anerkannten Zertifikat oder Diplom (BQ-Portal, 2021).

Als Alternative zu den bereits erwähnten Ausbildungskanälen entscheiden sich viele junge Menschen in Syrien für eine Ausbildung direkt im Unternehmen. Diese Möglichkeit ermöglicht es ihnen, direkt in das Berufsleben einzusteigen, basierend auf dem Prinzip "Learning by Doing". Für einige Berufe (z. B. Friseur, Kfz-Mechatronik, Elektronik) gibt es national anerkannte Kurse, für die an ausgewählten Privatschulen Gebühren ohne besondere Zulassungsvoraussetzungen erhoben werden. Am Ende des Kurses wird eine Prüfung durchgeführt und die Kandidaten sollten ihre Fähigkeiten und Kenntnisse unter Beweis stellen. Diejenigen, die die Prüfung bestehen, erhalten eine Bescheinigung, die von der entsprechenden Schule und dem syrischen Gewerkschaftsverband (S.A.R. General Federation of Artisans Associations) ausgestellt wurde. Der Inhaber hat das Recht, in der Branche zu arbeiten und kann sich selbständig machen. Vor solchen Prüfungen sind in der Regel langjährige Berufserfahrung erforderlich. In Syrien gibt es Weiterbildungsmöglichkeiten in der Industrie und in privaten Ausbildungseinrichtungen. Einige Unternehmen betreiben auch eigene Schulungszentren (BQ-Portal, 2021).

Es zeigt sich, dass das syrische Schulsystem wesentliche Unterschiede zum österreichischen aufweist, speziell im Bereich der beruflichen Ausbildung, die weit weniger schulisch und institutionell verankert ist als in Österreich. Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf die Wahrnehmung der syrischen Eltern bezüglich der Berufsbildung in Österreich, welche in Kapitel 7 untersucht werden sollen. Im folgenden Kapitel sollen die zentralen Unterschiede zwischen dem österreichischen und dem syrischen Schulsystem übersichtlich dargestellt werden\*.

\*Für eine Übersicht des syrischen Schulsystems, siehe <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/syrien/> Berufs-Qualifikations-Portal des deutschen Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie

#### **5.4 Merkmale und Unterschiede zum österreichischen Berufsbildungssystem**

Das Ziel des gegenständlichen Kapitels ist es, zu erläutern welche Möglichkeiten Kindern und Jugendlichen im Zielland Österreich, in Anlehnung an die Frage nach der Realisierung der Bildungsaspirationen offenstehen. In weiterer Folge werden die Bildungssystem aus Syrien und Österreich einander gegenübergestellt.

Das Bildungsniveau von Flüchtlingen ist zum einen vom sozialen Status und zum anderen vom, in der Heimat erlangten Bildungsniveau abhängig. Das syrische Bildungssystem Syriens war vor der Zeit des Bürgerkriegs sehr gut entwickelt, weswegen sich unter den Flüchtlingen auch Menschen mit akademischen Abschlüssen finden. Um den Kindern im schulpflichtigen Alter den Zugang zur Bildung zu ermöglichen hat sich das Bildungsministerium im Jahr 2015 konkret den daraus entstehenden Herausforderungen zugewandt, woraus die Gründung von Sonderklassen, Sprachkurse und konkrete Maßnahmen zur Erlangung des Pflichtschulabschlusses hervorgingen (asylkoordination österreich, 2021). Welche Möglichkeiten Kindern und Jugendlichen in Österreich offenstehen, zeigt der nachstehende Abschnitt.

Kinder und Jugendliche können in Österreich bis zum Alter von 15 Jahren zur Schule gehen - unabhängig davon, ob sie sich noch im Asylverfahren befinden oder sich in einem geschützten Status befinden (Asyl- oder Hilfsschutz). Alle Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren müssen zur Schule gehen. Für junge Menschen über 15 ist es schwierig, ihre Ausbildung fortzusetzen, insbesondere wenn sie noch kein Deutsch sprechen können. Sekundarschulen wie AHS oder HTL sind nicht verpflichtet, junge Menschen aufzunehmen, die sich noch im Asylverfahren befinden oder bereits einen Schutzstatus haben. Für junge Menschen über 15 Jahre gibt es verschiedene Möglichkeiten, eine Verbindung zu ihrem jeweiligen Bildungsniveau herzustellen. In vielen Fällen gibt es nicht genügend Plätze (UNHCR, 2021).

Die Zugangsmöglichkeiten des Angebots hängen in der Regel auch vom jeweiligen Aufenthaltsstatus ab. Beispielsweise gilt die Ausbildungspflicht unter 18 Jahren für anerkannte Flüchtlinge oder Personen, die Anspruch auf zusätzlichen Schutz haben, nicht jedoch für junge Menschen, die sich noch im Asylverfahren befinden.

Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse richten sich an junge Menschen, die kaum oder gar keine Möglichkeit haben, zur Schule zu gehen, oder die das lateinische Alphabet in ihrem Herkunftsland nicht lesen oder schreiben können. Sie lernen Deutsch, lesen, schreiben und erhalten hier eine Grundbildung. Der Pflichtschulabschlusskurs bereitet den Pflichtschulabschluss vor. Mit einem Schulabschlusszeugnis für die Pflichtschule kann eine weiterführende Schule wie HTL- oder AHS besucht werden - oder eine duale Ausbildung als Lehrling begonnen werden. In Übergangskursen werden junge Menschen unterrichtet, die eine weiterführende Schule wie AHS oder HTL besuchen möchten. Sie müssen jedoch noch Deutschkenntnisse und / oder Lernrückstände nachholen, um an den Kursen in diesen Kursen teilnehmen zu können. Die Schule, an der Asylsuchende jünger als 25 Jahre sind und eine Berufsausbildung absolvieren wollen, richtet sich vom Angebot her an der Liste für die sogenannte Ausbildung in Berufen, in denen Arbeitskräftemangel herrscht vor. Das AMS veröffentlicht jedes Jahr eine Liste dieser Berufe für jedes Bundesland (UNHCR, 2021).

Alle Kinder, die dauerhaft in Österreich bleiben, müssen zur Schule gehen. Die Schulpflicht beginnt am 1. September nach dem Erreichen des 6. Lebensalters, und dauert neun Jahre.

#### Bildungsberatung zum Übertritt in eine weiterführende Schule

Im ersten Semester der vierten Klasse wird der Erziehungsberechtigte darüber informiert, welche weiteren Bildungswege für sein Kind, auf der Grundlage der Interessen und Leistungen der Kinder (Elternabend) empfohlen werden (Das öst. Bildungssystem, Volksschule, 2021).

#### Sonderpädagogik und inklusive Bildung

Für Kinder, die aufgrund einer körperlichen oder geistigen Behinderung ohne besondere Unterstützung keine Grundschule besuchen können, ist es möglich, in der Grundschule in einem umfassenden Lehrplan zu unterrichten, der auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder Rücksicht nimmt. Der Unterricht erfolgt dabei in Integrationsklassen (Das öst. Bildungssystem, Volksschule, 2021).

„Nach positivem Abschluss der 4. Klasse Volksschule muss eine der folgenden Schulformen gewählt werden:

- Mittelschule
- oder AHS Unterstufe“ (Das öst. Bildungssystem, Volksschule, 2021)

„Für die schulische Betreuung von Schülerinnen oder Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht die Wahlmöglichkeit zwischen:

- Dem Besuch einer Sonderschule
- Dem integrativen Schulbesuch in einer Mittelschule oder AHS Unterstufe“ (Das öst. Bildungssystem, Volksschule, 2021)

Voraussetzung für die Aufnahme ist der Abschluss der vierten Klasse der Grundschule oder der entsprechenden Klasse einer Sonderschule. Wenn die Eltern beschließen, den Weg zur Integration gemäß dem Gesetz zu unterstützen, müssen die Bezirksschulbehörden geeignete Maßnahmen ergreifen, um diese Anforderung zu erfüllen (Das öst. Bildungssystem, Volksschule, 2021).

In Gegenüberstellung mit dem syrischen Bildungssystem fällt auf, dass die Basisbildung dem österreichischen System sehr ähnlich ist, beiden Systeme sich aber von der Dauer her unterscheiden. Das syrische Bildungssystem weist viele Ähnlichkeiten mit anderen Ländern der Welt auf. Syrien hat ein 12-jähriges Grund- und Sekundarschulsystem (9 Jahre Grundschulbildung, 3 Jahre Sekundarschulbildung, die an allgemeinbildenden Schulen oder Fach-/Berufsschulen angeboten wird). Bereits mit Ende der vierten Klasse Volksschule muss in Österreich die Entscheidung für eine weiterführende Schule getroffen werden. Das Schuljahr in Syrien, als auch in Österreich dauert von September bis Juni. Die Unterrichtssprache an den Grundschulen ist Arabisch. Darüber hinaus werden Englisch, Französisch oder Russisch als Fremdsprachen unterrichtet. Englisch ist die wichtigste Fremdsprache, die in den Schulen unterrichtet wird. Bis 2005 wurde Englisch erst in der 5. Klasse eingeführt. Im Jahr 2005 wurde es ab der 1. Klasse eingeführt. Die Schüler werden im ersten Zyklus der Grundausbildung anhand einer 10-Punkte-Skala beurteilt. Im zweiten Zyklus (5. – 9. Klasse) in Prozentwerten. Am Ende des zweiten Grundbildungszyklus legen die Schüler nationale Prüfungen ab. Diejenigen, die sie bestehen, erhalten das Shahadet Al-

Taleem Al-Asasi (Grundbildungszertifikat). Die Leistungen in den Prüfungen entscheiden darüber, ob die Schüler die allgemeinbildende Sekundarschule (ab 50%) oder die berufsbildende/technische Sekundarschule besuchen (ab 33%). Zudem zeigt sich, dass der Wechsel zu einer Sekundarschule erst im Anschluss an die 9. Klasse vollzieht, während in Österreich bereits Ende der vierten Klasse eine Entscheidung zu treffen ist. Darüber hinaus ist der Zugang zu Schulen in Syrien von der jeweiligen Leistung der Abschlussprüfung abhängig (ÖAW, 2021).

Das postsekundäre Bildungssystem Syriens besteht aus Fach- und Mittelschulen, privaten und öffentlichen Universitäten, sowie aus Hochschulen. Die Hochschulen haben strengere Zulassungsvoraussetzungen und stehen unter der Aufsicht des Ministeriums für Gesundheit und Soziales (ÖAW, 2021).

Die wesentlichen Unterschiede lassen sich also wie folgt zusammenfassen: in Österreich besteht eine frühere Differenzierung im Bildungssystem, welche jedoch nicht so stark notenabhängig ist wie in Syrien, wo allein das Ergebnis der Abschlussprüfungen über die weitere schulische Laufbahn entscheidet. Darüber hinaus gibt es in Österreich auch eine inklusions- und sonderpädagogische Förderung, welche in Syrien so nicht existiert. Auch bei der Notenskala gibt es Unterschiede. Die grundlegende Struktur, wie etwa Dauer des Schuljahres, ist jedoch ähnlich.

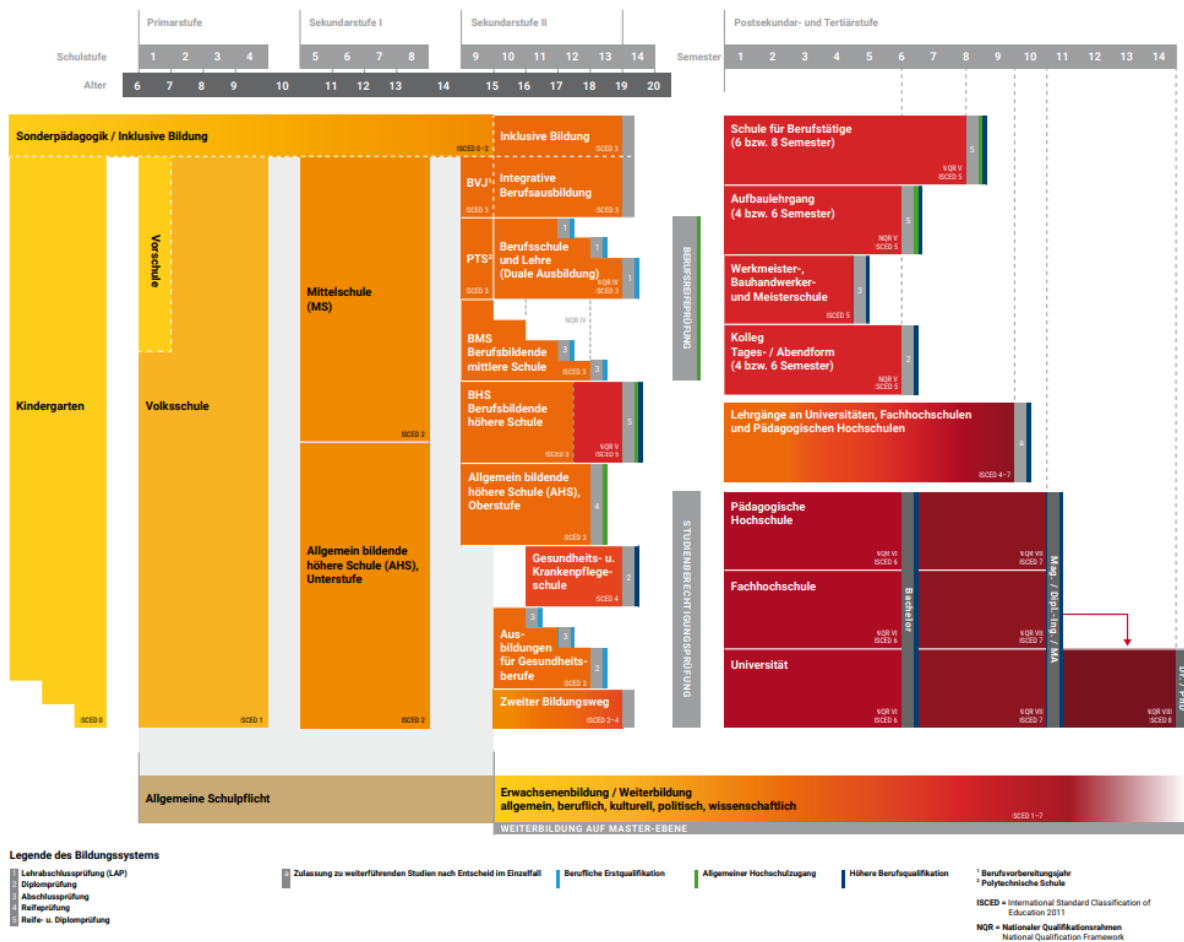


Abbildung 2: österreichisches Berufsbildungssystem (Das öst. Bildungssystem, Volksschule, 2021). Nachdruck mit Genehmigung des Verlages unter: [www.bildungssystem.at](http://www.bildungssystem.at), OeAD-GmbH/Euroguidance Österreich gestaltet.

## **5.5 Bildungsniveau bei MigrantInnen aus Syrien**

Bis zum Ausbruch des Konflikts im Jahr 2011 gehörten die jungen Menschen in Syrien zu der besten Region des Nahen Ostens, denn Syrien hat eine nahezu universelle Grundschulbildung und eine hohe Abschlussquote in der Sekundarstufe. Aufgrund des jahrelangen Konflikts sind viele Syrer derzeit innerhalb ihres Landes und über die Grenzen Syriens hinweg vertrieben worden. Im Jahr 2015 machte sich eine große Zahl von Menschen auf den Weg nach Europa und beantragte Asyl in Deutschland, Österreich, Schweden, etc. (Al Hessian, 2016). Es ist also abzusehen dass syrische Flüchtlinge aufgrund der relativ hohen Standards in ihrem Herkunftsland auch hohe Ansprüche an die Bildungsaspirationen in ihrem Zielland haben, dies dürfte jedoch – wie zuvor ausgeführt – mit Hindernissen konfrontiert sein. Eines dieser Hindernisse ist das kulturelle Kapital.

Nach Pierre Bourdieu (kulturelles Kapital) führt ein Mangel an Informationen zu einer Fehleinschätzung gegenüber der Realisierbarkeit von Bildungszielen (Relikowski, Yilmaz und Blossfeld, 2012, S. 114).

Darüber hinaus werden aufgrund des aktuellen Informationsmangels zu den schulischen Anforderungen zur Erreichung des Bildungsanspruchs unrealistische Einschätzungen der schulischen Leistungen der Kinder im Kontext sprachlicher und institutioneller Barrieren vorgenommen (Becker B. 2010, S. 7). Durch die Informationsverzerrung überschätzen Familien mit Migrationshintergrund und ihre Kinder ihre tatsächlichen Chancen auf dem Schul- und Arbeitsmarkt, weil sie aufgrund mangelnder Informationen über die Funktionsweise dieser Institutionen, z. B. durch kulturelle oder sprachliche Barrieren die ihnen den Zugang zu genauen Informationen über das ordnungsgemäße Funktionieren des Schulsystems erschweren (Kao und Tienda, 1998). Darüber hinaus wird seitens Heath und Brinbaum, 2007; Jackson et al, 2012 die These der blockierten Chancen vertreten, die davon ausgeht, dass Schüler aus Minderheiten versuchen, hohe Bildungsabschlüsse anstreben, um die spätere Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt zu überwinden, da sie eine ethnische Diskriminierung bei ihrem zukünftigen Übergang von der Schule ins Berufsleben antizipieren (Jackson, Jonsson, & Rudolphi, 2012). Nur wenige empirische Studien haben zu einem besseren Verständnis der Bedingungen beigetragen, unter denen unter denen die

ethnische Aspirations-/Leistungslücke in bestimmten Ländern besteht. Folglich liegt das gegenständliche Forschungsinteresse darin zu erheben, ob Einflüsse aus Rückschlüssen aus dem Bildungssystem in Syrien auf die Bildungsaspirationen bestehen.

## **5.6 Forschungslücken**

Der Umfang der Literatur, die sich mit Flüchtlingskindern im Bildungskontext auseinandersetzt, ist überschaubar. Die bestehende Literatur zu Flüchtlingen ist sehr stark auf die Integration in den Arbeitsmarkt fokussiert. Eine gesonderte Betrachtung der Situation der Flüchtlingskinder in den Artikeln, die sich auf deren Bildung bezieht, ist ebenfalls nur sehr eingeschränkt vorhanden. Die Daten weisen darauf hin, dass die Kinder mit Fluchterfahrung mit deutlicheren Barrieren konfrontiert sind, als dies im Vergleich zu anderen Kindern mit Migrationshintergrund der Fall ist (Suárez-Orozco, Bang, & Kim, 2011).

Es ist jedoch unklar, worin diese Barrieren bestehen. Insbesondere wird nicht hinreichend dargelegt, worin die Ursachen dieser stärkeren Benachteiligungen bestehen. Diese könnten etwa darauf zurückzuführen sein, dass Flüchtlingsfamilien im Unterschied zu bereits länger etablierten migrantischen Communities über noch weniger soziales und kulturelles Kapital verfügen, also weniger Beziehungen zur Mehrheitsgesellschaft aufweisen, noch keine etablierten Vereins- und Kulturnetzwerke in der Diaspora gebildet haben, über weniger Kenntnisse der Zielsprache verfügen und dergleichen mehr. Dies könnte etwa dazu führen, dass sie muttersprachliche Hilfsangebote nicht kennen, da ihnen die Vernetzung, die sie mit diesen Angeboten in Kontakt bringen würde, fehlt. Entsprechende Schwierigkeiten sind für MigrantInnen allgemein belegt (Kao und Tienda, 1998) jedoch nicht konkret für Flüchtlinge. Es kann angenommen werden, dass die Auswirkungen hier stärker sind. Dies wird in einem kürzlich erschienenen Beitrag von Conrads, Kohn und Weber (2020) vermutet, jedoch ohne hierzu die entsprechenden empirischen Nachweise zu liefern.

Weiterhin wäre denkbar, dass sich die Fluchterfahrung selbst unmittelbar auf die Bildungsaspirationen auswirkt. Dies könnte sich sowohl verstärkend äußern, in Form einer besonderen Resilienz im Sinne des Überlebens der gefährlichen Situation sowohl im Herkunftsland als auch auf der Flucht. Aus dieser Erfahrung

könnten sich besonders starke Ambitionen ableiten. Umgekehrt besteht die Möglichkeit, dass das auf oder vor der Flucht erlebte Trauma sich auf die Bildungsaspirationen auswirkt. Es ist sowohl für syrische Flüchtlinge als auch für andere Zusammenhänge empirisch nachgewiesen, dass fluchtbedingte Traumata sich negativ auf die schulischen *Leistungen* auswirken (Khamis, 2021), welche Auswirkungen diese Traumata jedoch auf die Bildungsaspirationen haben, ist nicht untersucht.

Es wird im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sein, all diese Lücken zu schließen. Speziell was die Auswirkungen von Trauma betrifft, werden höchstens oberflächliche Einblicke möglich sein. Für eine tiefere Untersuchung dieses Aspektes fehlt mir die psychologische Qualifikation, dies muss ExpertInnen im jeweiligen Bereich überlassen bleiben. Es soll jedoch gezeigt werden, welche speziellen Auswirkungen die Fluchterfahrung auf soziales und kulturelles Kapital im Kontext der Realisierung von Bildungsaspirationen hat.

In weiterer Folge sollen nun die Forschungsfragen dargestellt werden.

## **5.7 Fragestellung**

Aus den bestehenden Informationen in der Literatur sowie den bestehenden Forschungslücken zum Untersuchungsgegenstand der syrischen Familien in Österreich ergibt sich ein Forschungsbedarf sowohl zum Stand der Informationen und zum Hintergrund dieser Informationen, welche syrische Eltern über das österreichische Bildungssystem haben und worauf sich diese Informationen gründen. Insbesondere ist nicht untersucht, welche Rolle Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem dabei spielen. Auf dieser Grundlage wurden folgende Forschungsfragen entwickelt.

- 1. Welche Informationen haben syrische Eltern über das österreichische Bildungssystem und worauf begründen sich diese? In welchem Ausmaß sind diese Informationen zutreffend oder unzutreffend?*
- 2. Welche Ursachen gibt es für unzureichende oder fehlerhafte Informationen?*
- 3. Welchen Einfluss haben Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem in diesem Zusammenhang?*

Ergänzend zu den drei Hauptfragen ergeben sich drei weiterführende abstrakte Fragen, welche den Bezug zum theoretischen Rahmen klären sollen. Die vierte Frage bezieht sich hierbei auf das Modell der Kompetenzstufenentwicklung und die fünfte auf Bourdieus Kapitaltheorie. Die sechste Frage soll schließlich die Theorie mit der Empirie verknüpfen und diskutieren, wie die Bildungsaspirationen der untersuchten syrischen Eltern vor dem Hintergrund von sowohl theoretischen Annahmen als auch empirischen Resultaten zu beurteilen sind:

- 4. Wie ist das Bewusstsein der syrischen Familien über die Korrektheit ihrer Kenntnisse des österreichischen Bildungssystems vor dem Hintergrund des Modells der Kompetenzstufenentwicklung einzuordnen?*
- 5. Welche Rolle spielt das (fehlende) kulturelle und soziale Kapital der syrischen Familien für deren Orientierung im österreichischen Bildungssystem bzw. die Korrektheit ihrer Informationen?*
- 6. Als wie realistisch bzw. idealistisch sind die Bildungsaspirationen der syrischen Eltern vor diesem Hintergrund zu beurteilen?*

## **6 Methode / Design**

Im Hinblick auf die Fragestellung – also welche Rolle Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem und Informationsdefizite im Hinblick auf die Idealisierung elterlicher Bildungsaspirationen syrischer Familien mit Fluchterfahrung spielen – wurde zugunsten der Kombination aus systematischer Literaturanalyse und qualitativer Erhebung mittels Leitfadeninterview entschieden. Der Weg zur Fragebeantwortung führt von einem Vergleich der Bildungssysteme in Syrien und in Österreich zu einer Interviewerhebung, um einer möglichen Übertragung von Regeln und Bedingungen aus dem syrischen in das österreichische Bildungssystem nachzugehen. Im Rahmen des Leitfadeninterviews soll bei fünf Eltern abgeklärt werden, wie das Bildungswissen der InterviewpartnerInnen vom syrischen Bildungssystem die elterlichen Bildungsaspirationen der InterviewpartnerInnen beeinflussen und wie diese die Entscheidungsfindung im Übergang von der Primärschule in Sekundarstufe I prägen. Ergänzend bedarf es der Abklärung, ob es sich bei den elterlichen Bildungsaspirationen um idealistische oder realistische Bildungsaspirationen (Kurz & Paulus, 2008) handelt. Im Hinblick auf das Ausmaß

an Informationen wird erfragt, wie diese u.a. in Form der LehrerInnenempfehlungen angenommen wurden. Die Anerkennung der Eltern gegenüber der Empfehlung der Schulwahl betreffend ist ein Kriterium, welches dazu verwendet wird, um die Antizipation der Eltern abzufragen. Dabei wird, wie bereits ausgeführt angenommen, dass das Ausmaß über das Wissen des österreichischen Bildungssystem die Antizipation positiv beeinflusst. Ein Aspekt hierbei ist das taktische Wissen, welches zum einen das Wissen über die Stufen des Bildungssystems in Österreich umfasst und zum anderen die Kommunikation und mögliche Interventionen gegenüber den Lehrkräften unterstützt.

Den InterviewpartnerInnen war gemein, dass sie 2014/2015 nach Österreich gekommen sind. Zwei der InterviewpartnerInnen schlossen die Schulausbildung mit einer Matura ab, eine Person mit einem Collegeabschluss, eine Person absolvierte im Anschluss an die Pflichtschule eine Kosmetikschule und eine Person verfügt über einen Abschluss einer Universität. Vier der Interviewteilnehmer waren weiblich, einer männlich, Die Altersverteilung war, bis auf eine Person (34) homogen (39, 40, 42, 42).

## 6.1 UntersuchungsteilnehmerInnen:

M/W	Ö	K 1	K 2	K 3	K 4	Schul -abschluss	Beruf Syrien	Beruf in Österreich
<b>W, B1</b>	2015	8	11			Kosmetik Schule	Kosmetikerin	Hausfrau
<b>M, B2</b>	2015	4	7	8	10	Matura	Bäcker	Fabrikarbeiter
<b>M, B3</b>	2015	7	10	14	17	Matura	div. Koch, Verkäufer, Bauer	Fabrikarbeiter
<b>W , B4</b>	2014	11	13	15		College	Religions-lehrerin	Hausfrau
<b>W B5</b>	2014	11				Uni-Abschluss	Lehrerin	Behinderten-betreuerin

Ö: Ankunft der Familie in Österreich

B: befragte Personen

W/M: Geschlecht

K: Kind

## 6.2 Erhebungsinstrument

Aufgrund der Fragestellung rückten die Lebenserfahrungen der Befragten in den Mittelpunkt, anhand derer zu resümieren war, inwiefern Rückschlüsse aus dem syrischen Bildungssystem die Bildungsaspirationen beeinflussen. Eng verwoben mit den Erfahrungen aus dem syrischen Schulsystem ist die Lebensgeschichte der Befragten, die sich durch die Veränderungen der Lebenswege und sozialen Beziehungen der Befragten durch die Fluchterfahrung charakterisiert. In Auseinandersetzung mit den Flüchtlingen sind mehrere wichtige Faktoren zu berücksichtigen, die den Ablauf und die Dynamik der Interviews beeinflussen können. Erstens konstruiert die strukturelle Position des Individuums, wie Rasse, Geschlecht, Alter, soziale Schicht, Geschlecht und Nationalität, eine komplexe intern-externe Position zwischen Interviewer und Interviewtem. Sie bringen unterschiedliche Vor- und Nachteile in das Interview ein, was beweist, dass reflexive Überlegungen sinnvoll sind. Zweitens beeinflusst die in Interviews, Transkriptionen und Forschungsberichten verwendete Sprache den qualitativen Untersuchungsprozess und die Genauigkeit der Interpretation der Erfahrungen des Befragten. Drittens ist die Sensibilität des Forschers für die kulturellen, sozioökonomischen Merkmale und den Migrationshintergrund des Befragten entscheidend für die Qualität von Interviews und Forschung (Brücker et al. 2021).

Durch den Zugang zu den InterviewpartnerInnen, der aus meiner Beraterischen Tätigkeit resultiert, habe ich mich für das Leitfadeninterview entschieden. Der Vorteil eines Leitfadeninterviews, im Vergleich zu standardisierten Fragebogenerhebungen liegt darin, dass der Leitfaden die Struktur zwar vorgibt, jedoch Nachfragen erlaubt sind bzw. ein Eingriff während des Interviews, beispielsweise die Erläuterung der Fragestellung oder des Kontexts möglich ist.

Da die Lebenswelten der Eltern und deren Kinder sehr individuell sind, erschien mir dieser Zugang zielführender als eine quantitative Erhebung. Der Sinn eines qualitativen Interviews besteht darin, die befragte Person ihre eigene Geschichte nach ihren eigenen Bedingungen erzählen zu lassen. Der Leitfaden selbst dient als Anhaltspunkt und erinnert an die notwendigen Themen, zu stellende Fragen und zu untersuchende Bereiche. Angenommen wird, dass die InterviewpartnerInnen

unterschiedliche Gründe für deren Bildungsaspirationen mit sich bringen und Entscheidungen im Übergang von der Primärstufe zur Sekundärstufe I auf individuelle Aspekte zurückzuführen sind.

### **6.2.1 Interviewleitfaden**

Der Interviewleitfaden wird in seiner Ausgestaltung von der Forschungsfrage und den Hypothesen geleitet.

#### **Hintergründe und Vorkenntnisse**

Ein Hauptthema, welches sich konkret dem Forschungsinteresse zuwendet, sind die Themen Arbeit und Ausbildung, welche anhand der nachstehenden Fragen abgefragt wurden.

- a. Welche Bildungsabschlüsse hätten Sie für Ihr Kind in Syrien verfolgt?
- b. Welche Bildungsmöglichkeiten hätte Ihnen das Bildungssystem in Syrien geboten?
- c. Mit welchen Erwartungen hinsichtlich Arbeit und Ausbildung für Sie selbst und Ihre Familie sind Sie nach Österreich gekommen?
- d. Was wussten Sie vom österreichischen Schulsystem, bevor Sie nach Österreich kamen?
- e. Welche Ausbildung haben Sie und Ihre Familie in der Heimat absolviert und welchen Beruf übten Sie aus?
- f. Was unterscheidet Ihrer Meinung nach das österreichische Bildungssystem vom syrischen Bildungssystem?

Ihr Kind, Ihre Kinder stehen oder standen vor der Wahl einer weiterführenden Schulform im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I.

#### **Realisierung Idealistische Aspirationen vs. Realistische Aspirationen**

- a. Welchen Schulabschluss hätten Sie sich in Syrien für Ihr Kind, unabhängig von den Schulleistungen gewünscht und welchen in Österreich?
- b. Wenn Sie an die Schulleistungen Ihres Kindes denken, ist es für Sie realistisch, dass Ihr Kind die folgende Schulstufe in der gewünschten Schulform erfolgreich abschließen würde?

#### **Orientierung und Informationen über das österreichische Bildungswesen**

- a. Wo haben sie bisher versucht, Hilfestellungen oder Beratungsleistungen im Hinblick auf das Schulsystem und die damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten in Österreich zu erhalten?
- b. Können Sie sich im österreichischen Bildungssystem gut orientieren?
- c. Welche möglichen Schultypen kennen Sie?
- d. Welche Voraussetzungen sind für die unterschiedlichen Schultypen zu erbringen?
- e. Welche Abschlüsse bietet das österreichische Schulsystem?
- f. Welche Bildungsabschlüsse haben für Sie einen hohen Wert und welche nicht?
- g. Bestanden oder bestehen Unsicherheiten betreffend der Wahl der Schulform beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Welche Schulform und welchen Abschluss würden Sie sich wünschen?

### **6.2.2 Datenerhebung**

Die Interviews wurden mittels eines Aufnahmegerätes aufgenommen. Die Tonaufnahmen werden in der Muttersprache der InterviewpartnerInnen aufgenommen, um Missverständnisse zu vermeiden. Im Rahmen der Transkription werden die Aufnahmen ins Deutsche übersetzt, wobei auf eine wortgetreue Wiedergabe zu achten ist. Der Fokus bei den Interviews liegt auf der wissenschaftlichen Transkription, wobei die Aussagen der Teilnehmenden Wort für Wort transkribiert werden (Fuß & Karbach, 2014, S. 57ff), (Kuckartz, 2016, S. 38ff). Im Zuge der Transkription sollen auffällige emotionale Reaktionen dokumentiert werden, auf Füllwörter, Wortdehnungen und Lautäußerungen wird hingegen verzichtet.

### **6.2.3 Auswertung**

Die Auswertung der Interviews erfolgt methodisch nach der qualitativen Inhaltsanalyse, deren zentrales Merkmal seitens der Literatur bereits häufig erörtert wurde, unter anderem seitens Mayring (2010), Kuckartz (2016) oder Schreier (2012/2014). Anhand eines inhaltlichen Kategoriensystems wird das Interviewmaterial systematisch geordnet und strukturiert. Diese Vorgehensweise soll dazu dienen, die aus dem Material gewonnenen Erkenntnisse und abzuleitenden Thesen plausibel nachvollziehbar abzuleiten. Die Kategorien wurden

sowohl deduktiv als auch induktiv erstellt, da der Interviewleitfaden bereits eine Struktur enthält, welcher gewisse Kategorien vorwegnahm. Im Zuge der Auswertung werden die Kategorien inhaltlich differenziert, da davon auszugehen ist, dass der explorative Zugang im ersten des Interviews weitere Themen mit sich bringt, die weitere Kategorien bzw. Unterkategorien im Sinne der induktiven Kategorienbildung erforderlich machen (Mayring, 2010), (Schreier, 2012). Die Kategorien werden zum einen deduktiv aufgrund der vorher formulierten Fragen als auch induktiv aufgrund des erhobenen Datenmaterials erstellt. Die inhaltlichen Oberkategorien beruhen auf den Kategorien, zu denen die Fragenblöcke entwickelt wurden, wie beispielsweise die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Heimatland und Zielland. Die Teilfragen zu den Oberkategorien bilden die Unterkategorien, wie beispielsweise der Umgang mit Unterschieden oder ob bereits vor Ankunft in Österreich Informationen vorhanden waren und wie die Betroffenen Zugang zu diesen erhielten.

## **7 Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden zunächst vier zentrale Aspekte vorgestellt. Dies betrifft zunächst die vorhandenen Informationen über das österreichische Schulsystem (Antwort auf Forschungsfrage 1), die Informationsdefizite (Antwort auf Forschungsfrage 2), die Hindernisse und erschwerenden Umstände, die diesen Informationsdefiziten zugrunde liegen (Antwort auf Forschungsfrage 3), sowie das sich daraus abzeichnende Bewusstsein, welches sowohl die Haltung zum österreichischen Schulsystem und das Verhalten bei der Informationssuche begründet als auch von den gemachten Erfahrungen beeinflusst (Antwort auf Forschungsfrage 4). Die abschließende Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt in der Diskussion und Conclusio.

### **7.1 Informationsstand und Informationsdefizite**

#### **7.1.1 Richtige Annahmen und Fehlschlüsse**

Die vorhandene Informationslage der befragten Eltern zeigt ein vielschichtiges Bild, in dem sich korrektes Wissen mit Halbwissen und Fehlinformationen mischt. Allen Befragten sind grundsätzlich mit Struktur, Abfolge und Namen der unterschiedlichen Schultypen vertraut, kennen jedoch wesentliche Unterschiede im Detail oft nicht.

Die Befragten können zumindest zwei bis drei Schultypen nennen und wissen, dass nach der Volksschule der Besuch einer weiterführenden Schule wie dem Gymnasium oder der Neuen Mittelschule (NMS) anschließt, sie nennen auch die Dauer der Volksschule in der Regel korrekt. Auch Berufsschulen und Höhere Technische Lehranstalten (HTL) sind einigen Befragten zumindest dem Namen nach ein Begriff. Die Möglichkeiten und Voraussetzungen der jeweiligen Schultypen sind ihnen jedoch oft unklar. Was eine Handelsschule oder eine HTL genau ist, wird oft nicht verstanden. Nähere Ausführungen zu diesen Wissenslücken folgen in den nächsten beiden Unterkapiteln.

### **Schultypen: Arten**

Die Volksschule ist allen Befragten bekannt. Ein Befragter erwähnt zusätzlich noch den Kindergarten. Alle Befragten kennen auch das Gymnasium und die „Mittelschule“, wobei über letztere häufig auch unzutreffende Vorstellungen existieren. Dies betrifft etwa die Dauer, aber auch die Möglichkeiten, die sich aus dem Abschluss ergeben. Auch das Gymnasium kennen alle Befragten, Unklarheiten bestehen hier vor allem bei der Dauer und den Voraussetzungen für den Zugang. Wesentlich lückenhafter ist das Wissen bezüglich spezialisierter Schulen wie Handelsschule und HTL, diese sind nur einigen Befragten dem Namen nach bekannt, den genauen Zweck dieser Schulen oder die Zugangsvoraussetzungen kennen sie nicht. Es wird nicht verstanden, dass die HTL einen gleichwertigen Abschluss gegenüber dem Gymnasium ermöglicht. Der Unterschied zwischen der berufsbildenden mittleren Schule und der berufsbildenden höheren Schule kann von allen Befragten Eltern nicht genannt werden.

### **Schultypen: Bewertung**

Das Gymnasium wird sehr gut bewertet, während andere Schulformen einen schlechteren Ruf genießen. Alle Befragten geben an, dass das Gymnasium sei besser als andere Schulformen. Letztere wird so wahrgenommen, dass die NMS eher begrenzte Chancen bietet. Der Wert spezialisierter Schulen, wie der HTL oder der Handelsschule, wird nicht erkannt; auch ist den Eltern nicht bewusst, dass diese in vielen Fällen einen mit dem Gymnasium gleichwertigen Abschluss ermöglichen. Die Eltern sind sich – wie zuvor angedeutet - zwar zumindest in manchen Fällen

über die Existenz der HTL oder der Handelsschule bewusst, bewerten diese jedoch deutlich schlechter, als angemessen wäre.

### **Schultypen: Voraussetzung**

Auch das Wissen über Zugangsvoraussetzungen für weiterführende Bildung nach der NMS oder nach dem Gymnasium ist lückenhaft. Insbesondere bestehen Unklarheiten über die Befähigung zur weiteren Bildung nach Abschluss der NMS. Auch was den Besuch der Universität angeht, sind die Voraussetzungen den Befragten nicht klar. Es wird davon ausgegangen, für den Universitätszugang sei in jedem Fall ein sehr gutes Maturazeugnis erforderlich. Besondere Zugangshürden, wie etwa die Aufnahmeprüfung für das von vielen Eltern als erstrebenswert angesehene Medizinstudium, sind den Befragten nicht bekannt.

Nach den Möglichkeiten nach Abschluss der Neuen Mittelschule befragt entgegnet eine Befragte, dass eine HTL besucht werden kann, wobei sie wiederum glaubt, dass es sich dabei um eine Universität handelt. Was unter einer HTL zu verstehen ist beantwortet zwei Befragte, indem sie ausführen, dass sie für die Schüler ist, "die etwas im Ingenieurwissenschaft studieren wollen. Eine andere Befragte ist die Existenz und grundlegende Funktion der HTL bekannt, sie geht jedoch davon aus, eine HTL sei eine Art Fachhochschule oder Universität. Drei Befragten sind unsicher, ob die NMS zum Besuch der Universität berechtigt.

### **Schultypen: Wechsel**

Über die Möglichkeiten eines Wechsels der Schulform sind die befragten Eltern sehr wenig informiert. Nur drei Befragte haben sich hierzu näher geäußert, die Informationen sind zudem lückenhaft und teilweise falsch. Auch, was Übertritte und Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen angeht, zeigt sich also, dass fehlerhafte Detailinformationen in ein korrektes unkonkretes Rahmenwissen eingebettet werden. So wissen drei Befragte etwa, dass ein Wechsel aufs Gymnasium aus oder nach der NMS möglich ist, geben aber die dafür erforderlichen Voraussetzungen falsch wieder. Etwa geht sie davon aus, dass die Reifeprüfung eine Art Aufnahmeprüfung sei, welche über diesen Wechsel entscheidet. Drei Befragten Eltern sind unsicher, ob die NMS zum Besuch der Universität berechtigt. Ein Befragter führt aus, nach der NMS sei ein Wechsel in die Berufsschule oder das

Gymnasium möglich. Befragt, ob ein Schüler nach dem Besuch einer Mittelschule in ein Gymnasium wechseln kann, führt eine Befragte aus, dass dies möglich sei, geht aber davon aus, dies sei nur bei einem Schnitt von 1,0 der Fall.

### **Rolle der Noten**

Fast alle Befragten überhöhen die Rolle der Noten für die schulische Laufbahn und schreiben diesen eine Bedeutung zu, welche sie in der österreichischen Praxis nicht haben. Dieser Effekt zeigt sich sowohl in Bezug auf das Gymnasium als auch die universitäre Bildung.

Die Eltern neigen dazu, die Rolle von Noten zu überschätzen. Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit dem Besuch des Gymnasiums der Fall, wo den Noten – und insbesondere der Deutschnote – eine wesentlich zu hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Wie im vorherigen Abschnitt zitiert, geht eine Befragte etwa davon aus, der Wechsel von NMS zum Gymnasium sei nur mit einem Schnitt von 1.0 möglich.

Die Voraussetzung zum Besuch eines Gymnasiums ist für zwei befragten Eltern zufolge ein Zeugnis mit ausschließlich Einsern. Hinsichtlich der Noten geben vier befragten Eltern an, dass die Noten auch in Deutsch 1 sein müssten; mit einer schlechteren Note sei er nicht berechtigt ein Gymnasium zu besuchen. Auch für den Besuch der Universität geben mehrere Befragte an, hier sei ein sehr guter Notenschnitt erforderlich, anderenfalls sei höchstens der Besuch einer Privatuniversität möglich.

#### **7.1.2 Ursache der Fehlinformationen**

Wie im vorherigen Unterkapitel ersichtlich wurde, liegen die Defizite vor allem im Detail. Grundzüge des Systems sind bekannt, jedoch von Fehlern und Lücken durchsetzt. Besonders eindeutige Problematiken zeigen sich im Zusammenhang mit Sprachkenntnissen, auf der Ebene der Informations- und Beratungsangebote, der Schulformen, sowie der Entscheidungskompetenz der Schule bzw. der Lehrkräfte und der Rolle der Noten.

### **Fehlende Sprachkenntnisse**

Aus zahlreichen Aussagen wird deutlich, dass fehlende Sprachkenntnisse eine entscheidende Hürde darstellen, welche zu Fehlinformationen beiträgt. Da die deutsche Sprache nicht in vollem Umfang beherrscht wird und Informationen auf Arabisch entweder nicht verfügbar oder nicht bekannt sind, können die gegebenen Informationen nicht vollständig erfasst werden oder werden fehlinterpretiert. Die Einordnung der Handelsschule als handwerkliche Schule, welche von einem Befragten geäußert wurde, ist eindeutig als sprachliches Missverständnis beziehungsweise Übersetzungsfehler einzuordnen.

Drei befragten Eltern geben an, die Informationen in deutscher Sprache nicht ausreichend verstanden zu haben. Ein Befragter gab an, ihm zu Schulbeginn die Primarstufe seitens der Schulleiterin erläutert wurde. Das Gespräch fand auf Deutsch statt, eine muttersprachliche Information gab es weder mündlich noch schriftlich. Entsprechend hätte er viele Details nicht verstanden.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass ein Gefälle innerhalb der syrischen Befragten entlang des Bildungsniveaus zu existieren scheint. Zwei befragten Eltern welche beide einen akademischen Hintergrund haben, äußern weniger starke Bedenken bezüglich der Sprachbarriere, während alle Befragten ohne akademischen Hintergrund über sehr schwerwiegende Probleme klagen. Eine befragte Person gibt zwar an, mit der deutschen Sprache einige Schwierigkeiten gehabt zu haben, war aber in der Lage, mit Unterstützung der Kinder („Wir haben immer selber übersetzt“) Informationsmaterial ins Arabische zu übersetzen. B5 spricht das Thema Sprachbarriere überhaupt nicht an. Im Vergleich dazu sagt eine befragte Person (kein akademischer Hintergrund, dass die Sprachbarriere sehr große Probleme bereitet hat: „Ja, ich hatte den Wunsch, Krankenpflege zu studieren, konnte aber wegen der Sprachbarriere nicht studieren. Es war sehr schwierig.“ Ob dieser Unterschied eher daran liegt, dass die Befragten mit akademischem Hintergrund – etwa aufgrund zuvor erworbener Englischkenntnisse – insgesamt besser Deutsch verstehen oder daran, dass sie eher dazu sozialisiert sind, bei Nichtverstehen aktiv nachzufragen, geht aus dem Interviewmaterial nicht hervor, wobei einige Aussagen darauf schließen lassen, dass letzteres eine Rolle spielt.

## **Strukturelle Hindernisse**

Syrische Eltern befinden sich in einer schwierigen Situation, in welcher sie oft gar nicht in der Lage sind, sich ausreichend und umfassend zu informieren. Vier befragte Eltern, geben an, dass als sie aus Syrien flohen, hatten sie keine Zeit, über das europäische Bildungssystem nachzudenken. Sie wollten nur nach Europa kommen, weil sie sich sicher waren, dass die Kinder in Europa eine bessere Zukunft haben würden als in anderen Ländern wie z. B. der Türkei, weil die Kinder dort unordentliche SchülerInnen sind und keine Schulabschlüsse bekommen. Hauptsächlich wollten die Familien nur dem Krieg entkommen und Europa erreichen. Die Begleitumstände von Flucht und Migration stellen eine Herausforderung dar, welche sie daran hindert, sich mühsam Informationen zusammenzusuchen, welche zudem oft nur auf Deutsch verfügbar sind.

Weiterhin ist ersichtlich, dass der Zeitdruck, bereits nach vier Jahren Volksschule eine Entscheidung treffen zu müssen, einen zusätzlichen Schwierigkeitsfaktor für die befragten Eltern darstellt. Nach vier Jahren den Eltern zufolge ist oft noch nicht absehbar, welche Talente und Neigungen ein Kind hat, zumal wenn es in diesem Zeitraum eine neue Sprache lernen musste. Zudem sind Kinder in diesem Alter noch nicht mündig genug, um eine völlig eigenständige reflektierte Entscheidung über ihre schulische Zukunft zu treffen. Diese bleibt den Eltern überlassen, was den Druck auf diese erhöht.

Drei befragten Eltern äußern sich in diesem Zusammenhang sehr kritisch über die kurze Primärphase und halten diese für eine zusätzliche Schwierigkeit. Das Kind kann ihr zufolge nach vier Jahren noch nicht selbst einschätzen, welche Talente und Fähigkeiten es hat und welche Schule entsprechend am besten geeignet ist, sondern die Eltern müssen diese Entscheidung treffen. Bei einem späteren Wechsel zur Sekundarstufe sei das Kind mündiger und könne besser selbst entscheiden. Die kurze Primärphase findet eine befragte Person entsprechend „seltsam“ und kann die Gründe dafür nicht nachvollziehen.

## **Fehlende Beratungsangebote**

Alle Befragten, mit Ausnahme von einer, fühlten sich mit Bildungsentscheidungen unsicher und gaben an, dass sie Hilfe benötigten. Bei Beratungsangeboten wird ein sehr starker Mangel wahrgenommen, wobei subjektiv davon ausgegangen wird, dass es zu wenige gibt, allerdings auch bestehende Einrichtungen oft nicht bekannt sind. Drei befragte Eltern geben an, arabischsprachige Beratungsangebote nicht oder nicht im Detail zu kennen und auch von der Schule nicht darüber informiert worden zu sein.

Bei schulischen wie außerschulischen Beratungsangeboten in arabischer Sprache wird also subjektiv ein Fehlen oder ein mangelnder Bekanntheitsgrad wahrgenommen. Drei befragten Eltern gaben an, dass sie nichts von Zentren oder Organisationen, die arabischsprachige Informationen anbieten, wussten. Seitens der Schule haben sie keine Informationen bekommen. Zwar wurden sie nicht konkret kontaktiert, ein Befragter jedoch wurde ihm zu Schulbeginn die Primarstufe seitens der Schulleiterin erläutert. Das Gespräch fand auf Deutsch statt und fuhr er fort, dass er keine muttersprachliche Beratung angeboten bekommen habe.

Beispielhaft kann hier eine befragte Person herangezogen werden, die besser als die meisten anderen Befragten in Österreich vernetzt ist und weniger sprachliche Probleme hat. Trotzdem kennt auch eine befragte Person sich mit den Beratungsangeboten nicht aus. Sie gibt an, dass sie versucht hätte sich über ein Studium in Österreich oder über den Schulwechsel Ihrer Kinder und die für sie möglichen Studienformen zu informieren, da sie hier studiert habe und darüber hinaus Informationen von ArbeitskollegInnen und Bekannten erhalten hat. Einen Kontakt zu Zentren oder Organisationen, die sich mit diesen Angelegenheiten befassen hätte sie nicht angestrebt und meint, dass dies vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt interessant wäre, sie aber momentan zufrieden sei, da der Sohn ohnehin aufs Gymnasium wechselt. Dabei nennt sie als Einrichtung, die man kontaktieren kann das "Integration Zentrum", es gäbe aber viele andere, deren Namen sie leider nicht kenne(B5). In Bezug auf den Wechsel in die Sekundarschule habe es mit der Lehrerin, bedingt durch Covid ein Telefonat gegeben, indem die Lehrerin ausführte, dass sie der Meinung, sei, dass sich ihr Kind für das Gymnasium

eigne. Ergänzende Informationen hätte sie nicht erhalten. Die meisten Befragten fänden es gut, wenn es mehr Treffen in der Schule gäbe.

### **Schulische Informationspolitik**

Es fällt auf, dass der Entscheidungsprozess bei der Schulwahl nach der Volksschule den Befragten zufolge von den Schulen nicht oder nur unzureichend unterstützt wird. Drei Befragten merken hierzu weiter an, dass sie von der Schule weder schriftliche noch mündliche Informationen erhalten haben, sondern ausschließlich von anderen Eltern. Das System wird als kompliziert und undurchsichtig empfunden, mitunter werden deutschsprachige Bezeichnungen nicht vollständig verstanden. Die Entscheidung in welche Schule ihr Kind gehen wird, wurde seitens der Schule entschieden, die ihr die Entscheidung mittels eines Zettels mitteilten. In die Entscheidung seien die Eltern nicht miteinbezogen worden.

Auch in diesem Kontext fällt ein Informationsdefizit sowie ein unzureichendes Engagement der Schule auf, und es lässt sich vermuten, dass die Schule ein Verständnis der zielsprachlichen Informationen ohne kontextuelle Ergänzung als gegeben voraussetzt. Zielgerichtete Beratungsgespräche mit Eltern werden häufig nicht geführt.

### **Mangel an Vertrauen**

Das Vertrauen vieler Befragten in die österreichischen Akteure ist begrenzt. Meist äußert sich dies in einer gewissen Indifferenz und einer Neigung, Informationen außerhalb des Systems – etwa von Verwandten oder Bekannten – einzuholen. Dies müsste nicht zwangsläufig bedeuten, dass dem System tatsächlich misstraut wird, aber zumindest erwartet man sich von dort keine Unterstützung. In einem Fall jedoch zeigt sich darüber hinaus, dass dem System und den österreichischen Akteuren grundsätzlich misstraut wird. Dies äußert sich im Gerücht, nur autochthone Österreicher würden aufs Gymnasium geschickt, während Migrantenkinder in die NMS abgeschoben würden. Dieses beschädigte Vertrauen ist zu nicht unwesentlichen Teilen auch auf die Defizite der schulischen Informationspolitik (siehe vorheriger Abschnitt) zurückzuführen.

## **Zwischenfazit**

In den bisher diskutierten Aspekten hat sich gezeigt, dass die befragten Eltern zwar über Grundwissen verfügen, was das österreichische Schulsystem betrifft, dieses Grundwissen jedoch immer wieder von Halbwissen und Fehlinformationen durchzogen ist und einige Aspekte völlig falsch wiedergegeben werden. Die Eltern füllen also ihre Wissenslücken mit offensichtlich falschen Informationen. Wie lässt sich dies erklären? In einigen Punkten wird sehr deutlich, dass dies mit Rückschlüssen aus dem syrischen Schulsystem zu tun hat.

## **Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem**

Die Eltern füllen ihre Wissenslücken mit Rückschlüssen, die aus dem syrischen Schulsystem übertragen werden. Hierzu zählt vor allem die absolute Macht, die den Noten beziehungsweise den schulischen Entscheidungsträgern zugeschrieben wird, ebenso das Alter bei der Matura oder die Einschätzung der Berufsausbildung. Der zuvor beobachtete Unterschied nach dem Bildungs- und Berufsstand in Syrien besteht hier ausdrücklich nicht. Sowohl die Eltern, die keine höhere Bildung in Syrien hatten, als auch die Eltern mit Universitätsabschluss übertragen ihr Wissen über das syrische Schulsystem in etwa gleichem Umfang und wesentlich gleicher Hinsicht auf die Situation in Österreich.

## **Noten**

Bei den Noten zeigt sich besonders deutlich, dass Erfahrungen aus dem syrischen Schulsystem übertragen werden. Die meisten Befragten gehen davon aus, dass man nur mit sehr guten Noten (sowohl im Notenschnitt als auch speziell in Deutsch und Mathematik) das Gymnasium besuchen oder von der NMS aufs Gymnasium wechseln kann. Die Eltern selbst glauben, dass sie auf diese Entscheidung keinen Einfluss hätten, sondern es nur von den Noten abhängt. Dass man nur mit sehr guten Noten das Gymnasium besuchen kann und wenig elterlicher Gestaltungsspielraum besteht, ist in Syrien tatsächlich so. Auch die Annahme von allen Befragten bezüglich der Rolle der Noten für die Immatrikulation an einer Universität sowie die Funktion der Privatuniversitäten ist aus dem syrischen System abgeleitet. Eine Befragte geht davon aus, dass für den Besuch einer Universität und insbesondere für prestigeträchtige Studiengänge wie Medizin ein sehr guter

Notenschnitt zwingend erforderlich ist und nur durch teure Privatuniversitäten umgangen werden kann. Auch eine Befragte ist der fehlerhaften und aus der Situation in Syrien übertragenen Annahme, Voraussetzung für ein Medizinstudium sei die "Matura mit sehr gute Noten. Es gibt auch Aufnahmeprüfung. Er muss sehr gut in Mathematik auch" (B5).

### **Alter bei der Matura**

Ebenso als fehlerhafte Übertragung aus dem syrischen Schulsystem zu nennen wäre das angenommene Alter bei der Matura (17) bei einer Befragten. In der Aussage von einer befragte Person zum Alter von SchülerInnen zum Zeitpunkt der Matura wird dieser Mechanismus besonders deutlich: "Bis das Kind 17 Jahre alt sein **wie in Syrien**". Die unbewusste Gleichsetzung von syrischer und österreichischer Realität wird an dieser Stelle sogar explizit.

### **Status der Berufsschulen**

Auch der den Berufsschulen zugeschriebene negative Status bei zwei Befragten erklärt sich aus dieser Übertragung, denn Berufsschulen in Syrien sind tatsächlich qualitativ nicht gut und bieten wenig Perspektiven. Auf die Nachfrage welche Alternativen SchülerInnen zur Verfügung stünden, deren schulische Leistungen nicht ausreichen, um eine Reifeprüfung abzulegen, führt eine Befragte aus, dass diese "leider" einen Beruf erlernen müssen. Diese negative Wahrnehmung der Berufsausbildung deckt sich mit der syrischen Realität, aber nicht mit der österreichischen, wo manche Ausbildungsberufe (im technischen Bereich) bessere Karriereperspektiven bieten als gewisse Studiengänge.

Dieses Auffüllen des fehlenden Wissens mit Versatzstücken aus der Realität Syriens dürfte wohl zu stärkeren Fehleinschätzungen führen, als wenn man einfach ‚blind‘ handeln würde, siehe hierzu auch das Kompetenzstufenmodell. Die betreffenden Eltern handeln auch intuitiv falsch. Warum bestehen jedoch so starke Lücken und warum kommen syrische Eltern überhaupt erst in die Lage, auf für den Kontext unpassendes Wissen aus Syrien zurückgreifen zu müssen?

#### **7.1.3 Kenntnisse über die Fehlinformationen**

Es wird sehr deutlich, dass vielen Eltern in einzelnen Aspekten bewusst ist, dass sie ein Informationsdefizit haben, und dass die Übertragung von Wissen über das

syrische Schulsystem auf das österreichische Schulsystem eine bestenfalls unbefriedigende Lösung darstellt. Die grundlegende Differenz und die in der Gesamtheit besseren Chancen werden sehr wohl erkannt, nur nicht immer im Detail richtig eingeschätzt.

Trotz defizitärer Informationen sind die Eltern in der Lage, sehr bewusst und oft treffend über die Vor- und Nachteile des österreichischen Schulsystems nachzudenken. Dies äußert sich beispielsweise in der kritischen Einschätzung zur frühen Differenzierung nach der Volksschule, mit der Begründung, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt sehr jung sind und die Entscheidung zu einem späteren Zeitpunkt besser wäre, da die Kinder dann besser wissen würden was sie wollen. Auch dort, wo Wissen fehlt, ist den Eltern klar, dass sie das System mit seinen Besonderheiten, welches für sie "seltsam und kompliziert" ist, nicht verstehen.

Weiterhin wird das Versäumnis der österreichischen Lehrkräfte und der Schulen, für ausreichende Aufklärung und Information zu sorgen, sehr bewusst wahrgenommen. In einem Fall schlägt sich ein Befragter dies in einem Mangel an Vertrauen nieder, weil angenommen wird, dass Informationen bewusst zurückgehalten werden, um Syrer in Ausbildungsberufe zu drängen. Dies wird zwar von den anderen Eltern nicht explizit geteilt, doch auch hier ist eine gewisse Enttäuschung festzustellen. Sie wissen, dass sie von hier in der Regel keine Unterstützung bekommen, und greifen auf andere Kanäle zurück, die jedoch – was von ihnen allerdings nicht erkannt wird – eher unzuverlässig sind. Sie wenden sich an Bekannte oder Freunde, die selbst keine oder falsche Informationen über das Schulsystem haben, und verlassen sich auf die Einschätzung von Personen aus denselben ethnischen Gruppen, die das Schulsystem selbst nicht kennen. Manche wenden sich auch an soziale Netzwerke wie Facebook, wo zu viele falsche Informationen zu finden sind. Dass Alternativen wie außerschulische Beratungsangebote bestehen, ist ihnen wiederum nicht bewusst.

Dabei wird auch insgesamt deutlich, dass das Bewusstsein sowohl von den hegemonialen Einstellungen des Herkunftslandes als auch des Ziellandes geprägt ist. Vor allem fällt auf, dass sich ‚westliche‘ Einstellungen zur Selbstverwirklichung mit traditionelleren Prestigeorientierungen vermischen. Die meisten Befragten geben in irgendeiner Form an, dass sie sich wünschen, ihre Kinder schlagen eine

Laufbahn ein, in der sie sich wohl fühlen. Gleichzeitig werden als bevorzugte Berufe für die eigenen Kinder die besonders prestigeträchtigen Laufbahnen als Arzt oder Ingenieur genannt. Dies wird von den Befragten selbst teilweise auf eine ‚typisch syrische‘ Eifersucht bzw. Prestigedenken zurückgeführt. Diese Haltung ist aus wissenschaftlicher Sicht natürlich zu hinterfragen – Prestigedenken und Statuskonflikte gibt es auch unter einheimischen Österreichern – es verdeutlicht aber erneut, dass den Befragten bewusst ist, dass ihre erlernten Werthaltungen teils nicht mit der Realität des österreichischen Bildungssystems übereinstimmen. Die befragten Eltern wollen sich hingegen an ‚österreichische‘ Werthaltungen annähern, was sich auch an der stärkeren Autonomie, die den Kindern zugesprochen wird, äußert. Es fällt dabei auch ein Distinktionsbedürfnis gegenüber anderen Minderheiten auf. „ich wollte unbedingt, dass unser Sohn in das Gymnasium geht, weil in der Europaschule viele türkische Schüler gibt und ich will nicht, dass mein Kind nur Türkisch spricht“ (B4).

#### **7.1.4 Schlussfolgerungen**

Die vorhandenen Defizite erklären sich aus den Begleitumständen, wozu sowohl strukturelle Schwierigkeiten (wozu Begleitumstände der Flucht und Migration, aber auch sprachliche Hürden zu zählen sind) als auch Defizite in der schulischen Informationspolitik zu zählen sind. Die Motivation, sich zu informieren, ist meist durchaus gegeben, wird aber durch die Umstände erschwert. Die fehlerhaften Elemente zeugen dabei häufig von unbewusster Inkompetenz. Die Eltern wissen nicht genau, wie das österreichische Schulsystem strukturiert ist, es ist ihnen aber in diesem Kontext auch nicht bewusst, dass ihre Informationen falsch sind.

Dies wird jedoch von Momenten des Bewusstseins hinsichtlich der Defizite unterbrochen. Ein Beispiel stellt hier eine Befragte dar, der seine Defizite im Wissen zu berufsbildenden Schulen klar erkennt und benennt, ebenso die Unsicherheit von im Kontext des Übergangs von NMS zur Universität. Aus den sich abwechselnden Momenten von Bewusstsein und Nicht-Bewusstsein wird klar ersichtlich, dass sich die befragten Eltern am Übergang von der ersten auf die zweite Kompetenzstufe befinden.

Einzelne Aspekte des österreichischen Schulsystems werden in fehlerhafter Weise wiedergegeben, welche in einen an sich richtigen Gesamtkontext eingebettet ist.

Dies lässt darauf schließen, dass die befragten Eltern ihre Wissenslücken aus unpassenden Quellen auffüllen, welche das sein könnten, wird später ausgeführt. Zu den wenig bekannten Einrichtungen zählen vor allem spezifischere Schulformen wie die Handelsschule, welche eine Befragte wie im vorherigen Kapitel zitiert als handwerkliche Schule auffasst. An diesem Beispiel zeigt sich, dass diesen fehlerhaften Elementen in manchen Fällen auch simple sprachliche Fehlinterpretationen zugrundeliegen können. Weiterhin zeigen sich fehlerhafte Informationen in einem an sich richtigen Kontext besonders stark bei Annahmen über die Dauer bestimmter Ausbildungsformen oder den Zeitpunkt der Abschlussprüfung. Hier ist klar, dass die begriffliche Zuordnung Schwierigkeiten bereitet.

Die Hindernisse und erschwerenden Umstände betreffen nicht alle befragten Eltern im gleichen Ausmaß. Als erschwerender Faktor tritt die in Kapitel 7.2 diskutierte eigene Ausbildung sowie der berufliche Hintergrund (7.3) hinzu. Es ist stark auffällig, dass zwei befragten Eltern, welche eine universitäre Ausbildung haben, sich weniger stark verunsichert fühlen und ein etwas größeres (wenn auch immer noch lückenhaftes) Wissen über Beratungsangebote besitzen und von der Sprachbarriere zumindest weniger betroffen sind. Zudem fordern diese Eltern fehlende Informationen stärker ein. Zwar sind alle Eltern unsicher und es fehlt ihnen an Wissen, jedoch liegt der grundlegende Unterschied darin, dass die Eltern der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg den Mut haben nachzufragen und sich nicht, oder zumindest weniger, für ihre fehlende Information schämen. Diese Eltern wenden sich besonders an die LehrerInnen, wenn sie schulbezogene Fragen haben, denn diese werden von ihnen als gute AnsprechpartnerInnen bezeichnet. Der Mut, bei Informationsdefiziten nachzufragen, kann wiederum auch mit dem Selbstbewusstsein der Eltern zusammenhängen, welches bei den Eltern der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg größer sein könnte.

Zusammenfassend wird also deutlich, dass bei den Befragten durchaus ein grundlegender Informationsstand bezüglich des österreichischen Bildungssystems gegeben ist, jedoch in einigen Bereichen Informationslücken und Verunsicherungen bestehen. Dies stellt ein Problem dar, da die Eltern und Schüler so keine informierten Entscheidungen treffen können. Als Hauptursachen für dieses Problem lassen sich Begleitumstände der Flucht, mangelnde Informationsmöglichkeiten auf

Arabisch, fehlendes Wissen über solche Informationsmöglichkeiten, wo sie bestehen, und insbesondere mangelnde Unterstützung durch die Schule identifizieren.

Zudem wird sehr klar ersichtlich, dass die befragten Eltern ein Interesse daran haben, sich an das österreichische System anzupassen und mit diesem nicht kompatible Vorstellungen – von sachlich falschen Annahmen bis zu tiefer liegenden Werthaltungen – zu überwinden. Sie werden in diesem Wunsch lediglich nicht ausreichend unterstützt. Die befragten Eltern befinden sich entweder am Übergang von der ersten auf die zweite Kompetenzstufe (von unbewusster zu bewusster Inkompetenz) oder haben diesen Übergang bereits vollzogen.

## **7.2 Zusammenfassung**

Bezüglich des Informationsstands und des Zugangs zum österreichischen Bildungssystem zeigen sich deutliche Schwierigkeiten. Die Befragten besitzen zwar Grundkenntnisse, diese sind jedoch von Lücken und Fehlern durchsetzt und sie wissen in allen Fällen nicht vollständig über die Details des österreichischen Schulsystems Bescheid. Es besteht ein klares Defizit in der Verfügbarkeit erstsprachlicher Angebote und in der Kommunikation seitens der Schulen. In vielen Fällen wird die Gesprächs- und Vertrauensbasis gegenüber der Schule als unzureichend empfunden. Als Folge werden Informationen aus dem syrischen Schulsystem auf das österreichische projiziert. Es ist jedoch auch stark auffällig, dass die Eltern mit diesen Problematiken sehr viel reflektierter umgehen, als dies in der bestehenden Literatur häufig dargestellt wird. Sie wissen sehr wohl, dass sie ein Informationsdefizit haben, und sie wissen auch, dass es keine gute Lösung ist, syrische Maßstäbe anzulegen – es fehlen ihnen jedoch die Möglichkeiten und Informationen, mit der Situation anders umzugehen – anders ausgedrückt, es fehlt ihnen das kulturelle und soziale Kapital.

Die Bildungsaspirationen der Eltern sich selbst betreffend zeigen jedoch trotz dieser Unterschiede ein weitgehend homogenes Bild. Zum einem sind die Eltern nicht mehr in dem Beruf tätig, den sie noch in Syrien ausgeübt haben und zum anderen konnten sie aus unterschiedlichen Gründen die eigenen Bildungsaspirationen nicht erfüllen. Neben dem zeitlichen Mangel einer Aus- und Weiterbildung nachzugehen, führen Eltern überwiegend an, dass die sprachlichen Barrieren sie von ihren Zielen

abhalten würden. Bei einem der befragten Väter wurde im Zuge des Interviews ein Zusammenhang zwischen dem Faktum, dass er selbst sein Studium in Syrien nicht fortsetzen konnte und dem Wunsch für seine Kinder zu studieren und einen akademischen Beruf zu haben deutlich. Im Rahmen der Auswertung konnten keine signifikanten Belege dafür gefunden werden, dass die Bildungsaspirationen der Eltern die Wahl des Ziellandes beeinflussten. Entweder hatten die Eltern noch keine Kinder, die Kinder waren noch zu klein, als dass das Schulsystem eine Rolle spielte oder aber die Situation in Syrien war zum Zeitpunkt der Flucht so prekäre, dass diese Überlegungen keinen Platz hatten.

Die Eltern wurden befragt welchen Bildungsweg sie sich für ihre Kinder wünschen und wurde ausschließlich eine akademische Laufbahn genannt. Allen voran wurde der Beruf des Arztes genannt, weitere "gute" Berufe wären "Ingenieur, (...) oder Jurist", "...Pharmazie" , "...Rechtsanwälte", gerne auch der Bereich "...Naturwissenschaft" . Im Zentrum der Bildungsaspirationen steht das Erlangen der Hochschulreife, der Matura. "Matura ist das Wichtigste, sonst gibt es Berufe, deren wissenschaftlicher Wert geringer bleibt als die Matura"(B1). Sollte der Notenschnitt der Kinder nicht gut genug sein, ist ihnen jeglicher Zugang zum Erlangen der Hochschulreife verwehrt. Der Mangel am syrischen Schulsystem ist, dass Noten alles entscheidend sind. Deutlich wird in den Gesprächen, dass in Syrien auf Leistung abgestellt wird. "In Syrien die Noten entscheiden das gesamte menschliche Leben.

Einem universitären Abschluss und folglich der Reifeprüfung wird sehr viel Wert beigemessen. Das liegt zum einen an der gesellschaftlichen Position und zum anderen am Einkommen, den die Kinder nach dem Abschluss eines Studiums lukrieren. Hingegen genießen Lehrberufe deutlich weniger Anerkennung.

"Das Bildungssystem in Syrien bietet keine guten Chancen, aber hier ist anders. Darüber hinaus erwirbt man in Österreich auch Praxiserfahrung und hat, im Vergleich zu Syrien eine breitere Auswahl an Lehrberufen. Generell sei es in Österreich besser. Hierbei ist interessant, dass Banmerkt, man müsse das syrische System ‚vergessen‘, also keine Rückschlüsse aus den syrischen Bedingungen auf Österreich ziehen, um in Österreich Bildungserfolge zu haben.

## 8 Diskussion

Im Rahmen der Interviewauswertung zeigte sich deutlich, dass die theoretischen Grundannahmen, die in Kapitel 4 diskutiert wurden, weitgehend bestätigt werden können. Dies gilt insbesondere für die Beobachtung, wonach MigrantInnen die Vorstellungen, die für das Schulsystem des Herkunftslandes zutreffend sind, auf das Zielland projizieren. Weiterhin sind starke Informationsdefizite und Schwierigkeiten im Zugang zu Information ersichtlich, auch dies bestätigt den bisherigen Stand der Forschung. Es bestehen jedoch auch einige Auffälligkeiten, die vom bisherigen Stand der Forschung abweichen. Insbesondere lassen einige Antworten darauf schließen, dass den Befragten die Problematik ihres eigenen Denkens bewusst ist. Dies gilt insbesondere für die Übertragung von Annahmen über das syrische auf das österreichische Schulsystem. In weiterer Folge sollen die Ergebnisse der Auswertung im Zusammenhang mit den gewählten Theorien diskutiert werden. Weiterhin sollen die zentralen Schlussfolgerungen diskutiert werden, die aus dem Material abzuleiten sind.

Im Folgenden soll nun die Bedeutung der Ergebnisse für die einzelnen Forschungsfragen diskutiert werden.

*Welche Informationen haben syrische Eltern über das österreichische Bildungssystem und worauf begründen sich diese? In welchem Ausmaß sind diese Informationen zutreffend oder unzutreffend?*

*Welche Ursachen gibt es für unzureichende oder fehlerhafte Informationen?*

*Welchen Einfluss haben Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem in diesem Zusammenhang?*

*Wie ist das Verhalten der syrischen Familien vor dem Hintergrund des Modells der Kompetenzstufenentwicklung einzuordnen?*

*Welche Rolle spielt das (fehlende) kulturelle und soziale Kapital der syrischen Familien?*

*Als wie realistisch bzw. idealistisch sind die Bildungsaspirationen der syrischen Eltern vor diesem Hintergrund zu beurteilen?*

## **8.1 Informationen über das österreichische Bildungssystem**

Das bereits beschriebene Phänomen innerhalb der Migrations- und Bildungsforschung, dass eine besonders hohe Bildungsaspirationen unter Migranten herrsche, ist auch bei Flüchtlingen bemerkt worden (Becker & Gresch, 2016). Somit war es wenig überraschend, dass die in dieser Untersuchung befragten Eltern als weiterführende Schule das Gymnasium vorzogen. Das Gymnasium wurde, im Vergleich zu allen anderen Schulformen als deutlich besser bewertet. In diesem Kontext wurde argumentiert, dass mit dem Abschluss der AHS der Zugang zu einer Hochschule gesichert ist.

Auffällig in diesem Kontext ist zudem, dass die Ergebnisse der Interviews im Rahmen der Befragung zu Alternativen weiterführende Schulen kaum Überlegungen seitens der Eltern angedacht wurden. An dieser Stelle stellt sich auch die Frage, ob die Ergebnisse in den Bundesländern die gleichen Ergebnisse zu Folge hätten, da Wien zum einen die höchste Anzahl von Flüchtlingen aufweist, die dort leben, studieren und arbeiten und zum anderen den Vorteil bietet, dass alle Schultypen zugänglich sind. In den ländlichen Teilen Österreichs ist zwar das Bildungssystem gleich, jedoch gesellen sich zu etwaigen sprachlichen Barrieren auch infrastrukturelle Barrieren hinzu, die einen Zugang zu einzelnen Schultypen womöglich erschweren (Atanasoska & Proyer, 2018). Diese Studie kann das bestätigen, indem deutlich wird, dass strukturelle Hindernisse in der Kommunikation und im Verständnis bestehen. Die Ergebnisse der hier durchgeführten Interviews zeigen eine Tendenz, dass Schulen Wissen und Verständnis zum österreichischen Schulsystem als gegeben voraussetzen.

Die Eltern, die im Rahmen der gegenständlichen Arbeit interviewt wurden, kamen zwischen 2014 und 2015 nach Österreich. Ähnlich wie in Deutschland ist es dem Zugang zu Bildung in ihrem Heimatland zuzuschreiben, dass der Gros der Flüchtlinge über eine "relativ stringente Bildungsbiographie" verfügt (Brücker, et al., 2021, S. 14). Diese Ergebnisse gehen mit den Bildungsaspirationen Jugendlicher konform. Ein Großteil (71,6%) der migrantischen Jugendlichen strebt ein Universitätsstudium an (Korntheuer, Pritchard, & Maehler, 2020, S. 136). Eine zentrale Frage, die in der bestehenden Forschung nicht beantwortet wurde, ist

jedoch die des Kenntnisstands von Flüchtlingen über das Bildungssystem im Zielland.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass die befragten syrischen Eltern wesentliche Grundlagen zu Aufbau und Struktur des österreichischen Bildungssystems kennen und zumindest weitgehend mit der Funktion der grundlegenden Schultypen vertraut sind. Sie kennen die Abfolge von Kindergarten, Volksschule und Gymnasium bzw. NMS sowie den grundlegenden Charakter und Funktion dieser Institutionen. Unklarheiten bestehen hingegen vor allem bezüglich der Voraussetzungen für den Übergang und den Wechsel zwischen diesen Institutionen sowie den aus einem Abschluss resultierenden weiterführenden Berechtigungen. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass über die grundlegenden Schulformen ein grobes Grundlagenwissen vorhanden ist, es jedoch an Detailwissen fehlt.

In den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt sich, dass das Detailwissen mit Versatzstücken an Information aufgefüllt wird, welche oft eindeutig falsch sind. Dies betrifft vor allem die Rolle der Noten sowie die Entscheidungskompetenz der Schulen oder der Lehrkräfte. Hier herrschen sehr eindeutig fehlerhafte Informationen vor, welche den Noten und den schulischen Akteuren eine Macht zuschreiben, die diese im österreichischen Bildungssystem real nicht haben. Dies stellt eine wesentliche Ergänzung zur bestehenden Forschung dar, welche die dort beobachteten Diskrepanzen zwischen Bildungsaspirationen und deren Realisierung (Becker & Gresch, 2016) sowie die strukturellen Barrieren (Atanasoska & Proyer, 2018) zumindest teilweise erklären kann.

Weiterhin sind die Informationen über spezialisierte Schulformen fehlerhaft. Was eine Handelsschule oder eine HTL ist, ist den Befragten nicht klar. Auch über den Universitätszugang bestehen falsche Vorstellungen, konkret zeigt sich auch hier wieder eine Überhöhung der Rolle der Noten. Dass in Österreich ein freier Hochschulzugang besteht, der lediglich in einigen Fächern durch Zulassungsprüfungen eingeschränkt ist, und die Noten für die Zulassung keine Rolle spielen, ist den Befragten nicht bekannt.

## **8.2 Ursachen für unzureichende bzw. fehlerhafte Informationen**

Bestehende Forschungsergebnisse zeigen, dass Schulen oft Schwierigkeiten haben mit der Förderung der Beteiligung von Eltern von Neuankömmlingen. Eltern zu fördern, insbesondere in Umgebungen, in denen es sprachliche, kulturelle und/oder sozioökonomische Herausforderungen bestehen, die das Schulsystem und seine Mitarbeiter von den Gemeinschaften und Familien trennen, denen sie dienen (Ennab, 2021, S. 1).

Dies zeigt sich auch in dieser Arbeit. Die Ursachen für unzureichende beziehungsweise fehlerhafte Informationen lassen sich in fehlende Sprachkenntnisse, strukturelle Hindernisse, Defizite in der schulischen Informationspolitik sowie mangelnden Bekanntheitsgrad außerschulischer Beratungsangebote untergliedern. Hinzu kommt möglicherweise ein Mangel an Vertrauen sowie der im vorherigen Unterkapitel angesprochene Bubble-Effekt, durch welchen sich Fehlinformationen innerhalb der Community reproduzieren.

Dabei kann auch angenommen werden, dass sich diese Faktoren gegenseitig reproduzieren und verstärken. Ein solcher Effekt besteht etwa zwischen fehlenden Sprachkenntnissen und den Defiziten in der schulischen Informationspolitik. Es zeigt sich recht deutlich, dass die Probleme, die sich durch sprachliche Defizite ergeben, von der Schule nicht erkannt werden, sondern vorausgesetzt wird, dass die auf Deutsch übermittelten Informationen verstanden werden. Auch Wissen über außerschulische Beratungsangebote wird als bekannt vorausgesetzt. Dadurch bleibt wiederum als einzige Informationsquelle das eigene Umfeld übrig, in welchem sich bestehende Fehlinformationen und Missverständnisse dann verbreiten.

## **8.3 Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem**

Die gegenständliche Arbeit untersucht erstmals die Rückschlüsse aus dem syrischen Bildungssystem und deren Auswirkungen auf die Bildungsaspirationen, das Zielland Österreich betreffend. Sie stellt die Frage, welchen Einfluss diese Rückschlüsse auf fehlerhafte Informationen und Vorstellungen seitens der Eltern haben.

Bisherige Studien weisen bereits aus, dass die hohen Bildungsaspirationen mit den bisherigen Erfahrungen aus dem heimatlichen Bildungssystem korrelieren. Dabei

sind aber die geringen Realisierungschancen im Heimatland ursächlich (Delgado-Gaitan, 1992), (Leenen, Grosch, & Kreidt, 1990). Ein Mangel an Informationen führt dazu ebenfalls zu hohen Bildungsaspirationen, da die Eltern davon ausgehen, dass ihre Kinder die Bildungsaspirationen realisieren können, unabhängig von der Realisierungswahrscheinlichkeit (Relikowski, Schneider, & Blossfeld, 2009). Qualitative Studien beschäftigten sich in der Vergangenheit mit der Frage, ob Bildungsziele erreicht werden können und welche Ursachen für das Nichterreichen derselben vorliegen (Behnke, Piercy, & Diversi, 2004), (Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001), (Henderson, 1997), (Kiyama, 2010). Die Rückschlüsse aus den vergangenen Studien weisen darauf hin, dass Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchthintergrund zum einen hohe Bildungsaspirationen haben und zum anderen über zu wenige Informationen verfügen, um diese auch zu realisieren. Der Zusammenhang mit dem Schulsystem des Herkunftslandes war dabei jedoch nicht belegt. Wiederum ist die Auffassung, dass es durch ein zu geringes kulturelles Kapital, im Sinne der Informationen über ein Bildungssystem, zu Fehlentscheidungen bzw. Fehlannahmen kommt eine Schlussfolgerung, die kaum von der Hand zu weisen ist (Erikson, 1996).

Es wurde auch in der bestehenden Forschung angesprochen, dass Rückschlüsse aus dem Schulsystem des Herkunftslandes hier eine wesentliche Rolle spielen (Kiyama, 2010). Diese Dynamik obwohl in bestehenden Studien vermutet, wurde jedoch noch nie empirisch untersucht, weder im Allgemeinen noch für Rückschlüsse syrischer Migranten und Flüchtlinge aus dem Schulsystem des Herkunftslandes im Konkreten. Die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse stellen daher eine wesentliche Neuerung dar.

Wie vermutet spielen Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem auch eine wesentliche Rolle für die fehlerhaften Vorstellungen, welche die in dieser Arbeit befragten syrischen Eltern über das österreichische Schulsystem haben. Dies wird anhand einer Reihe von Aussagen deutlich, welche konkret auf dieses System Bezug nehmen, etwa die Dauer der Schulbildung oder auch die Annahme, wonach der Besuch der Universität oder konkret die Immatrikulation für Medizin sehr gute Schulnoten erfordere, wird explizit aus dem syrischen System abgeleitet. Ähnlich eindeutige Übernahmen und Projektionen aus dem syrischen Schulsystem finden sich beispielsweise in Aussagen der Befragten zur Rolle von Privatuniversitäten.

Welche Bedeutung die Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem und Informationsdefizite im Hinblick auf die Idealisierung elterlicher Bildungsaspirationen syrischer Familien mit Fluchterfahrung beim Übergang von der Primärstufe in die Sekundarstufe in Österreich haben kann nicht allein durch den Bezug auf das syrische Schulsystem beantwortet werden. Dennoch ist ersichtlich, dass diese Rückschlüsse für bestimmte Arten der Fehlinformation, wie bereits ausgeführt vor allem die Rolle der Noten und die schulische Entscheidungskompetenz, maßgeblich sind.

#### **8.4 Kompetenzstufenentwicklung**

Es zeigt sich, dass die Theorie der Kompetenzstufenentwicklung hier sehr passend ist, um das Verhalten von Eltern im Zusammenhang mit Bildungsaspirationen zu konzeptualisieren. Die befragten Eltern befinden sich am Übergang von der unbewussten Inkompetenz (intuitiv fehlerhaft) zur bewussten Inkompetenz (bewusst fehlerhaft). Diese Entwicklung zeigt sich am teilweisen Bewusstwerden von fehlerhaften Vorstellungen und Einschätzungen, welche den zuvor diskutierten aus dem syrischen Schulsystem projizierten Annahmen gegenübersteht. Episoden von bewusster Inkompetenz wechseln sich mit Annahmen, die von unbewusster Inkompetenz zeugen, ab. Dies zieht sich jedoch soweit erkennbar durch alle Bereiche und ist bei einzelnen Befragten ausgeprägter als bei anderen, falls die bewusste Inkompetenz in bestimmten Aspekten weiter entwickelt ist als in anderen, so geht dies aus dem Interviewmaterial nicht hervor. Es bestand auch kein feststellbarer Unterschied nach dem Bildungsstand der Befragten.

Das Modell der Kompetenzstufenentwicklung ist entsprechend in der Lage, zu erklären, warum bestehende Strukturen oft nicht greifen. Wer sich auf der Stufe der unbewussten Inkompetenz befindet und intuitiv falsch handelt, wird in der Regel nicht von sich aus auf Beratungsangebote zurückgreifen. Dies nicht nur, weil das nötige Wissen über diese Angebote fehlt – dass es diese gibt, ist den Befragten schließlich überwiegend bekannt – sondern vor allem weil das Bewusstsein über die eigenen Defizite nicht vorhanden ist. Dies wäre eine Voraussetzung, damit syrische Familien solche Angebote wahrnehmen.

## **8.5 Kulturelles und soziales Kapital**

Bourdieu's Theorie des sozialen und kulturellen Kapitals wird durch die Ergebnisse dieser Arbeit eindrucksvoll bestätigt. Zahlreiche Probleme, mit denen die befragten Eltern konfrontiert sind, lassen sich darauf zurückführen, dass ihnen die notwendigen Netzwerke (soziales Kapital) oder das notwendige kontextuelle Wissen, um Informationen zum österreichischen Schulsystem erfassen zu können (kulturelles Kapital) fehlen. Hierzu zählt vor allem die fehlende Vernetzung mit der Mehrheitsgesellschaft, welche Wissenslücken schließen könnte, das fehlende Wissen über außerschulische Beratungsangebote sowie ganz wesentlich auch der Informationsmangel an sich, da korrektes Wissen über das österreichische Schulsystem selbst zum kulturellen Kapital gehört. Einzelne Interviewaussagen lassen vermuten, die fehlerhaften Informationen gründen sich möglicherweise auf Kontakte im eigenen Umfeld beziehungsweise über Social Media. Es kann daher angenommen werden, dass falsche Informationen sich innerhalb der Community reproduzieren. Da muttersprachliche Beratungsangebote einen geringen Bekanntheitsgrad aufweisen, informieren sich syrische Eltern gegenseitig, und übernehmen dabei die Falschinformationen der Peer Group.

Auch der bisherige Forschungsstand zu anderen Kontexten, wonach aufgrund des aktuellen Informationsmangels zu den schulischen Anforderungen zur Erreichung des Bildungsanspruchs unrealistische Einschätzungen der schulischen Leistungen der Kinder im Kontext sprachlicher und institutioneller Barrieren vorgenommen werden, Familien mit Migrationshintergrund und ihre Kinder ihre tatsächlichen Chancen auf dem Schul- und Arbeitsmarkt überschätzen und ihnen kulturelle oder sprachliche Barrieren den Zugang zu genauen Informationen über das ordnungsgemäße Funktionieren des Schulsystems erschweren (Kao und Tienda, 1998, Becker, 2010, Relikowski, Yilmaz und Blossfeld, 2012) konnte im Wesentlichen bestätigt werden.

Zu betonen ist, dass Bourdieus Theorie für diesen Kontext nicht unumstritten ist. Eine Annahme Modoods (2004) ist, dass die hohen Bildungsaspirationen von MigrantInnen, unabhängig von der sozialen Schicht, als Einschränkung von Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals betrachtet werden können (Modood, 2004). Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals soll erklären, warum Angehörige einer benachteiligten Klasse weniger Bildungserfolg haben als eine begünstigte

Klasse. Das Modell Bourdieus, so Modood (2004) eignet sich nicht dafür zu erklären, warum einige benachteiligte Gruppen besser abschneiden, als man auf der Grundlage einer Klassen- (und/oder Rassismus-) Analyse vorhergesagt hätte. Modood (2004) führt aus, dass soziologische Studien aus den USA, die das Konzept des Sozialkapitals in Kombination mit der ethnischen Zugehörigkeit zur Erklärung des Werdegangs von Migranten der "zweiten Generation" verwenden, vielversprechend sind. Die Überwindung der Benachteiligung, so das Fazit, resultiere aus den Bemühungen der Eltern die Kinder dazu zu bringen hohe Bildungsziele zu verinnerlichen und angemessenes Verhalten durchzusetzen (Modood, 2004). Dies kann durch die vorliegende Untersuchung teilweise bestätigt werden. Die beobachteten Bildungsaspirationen sind in allen Fällen hoch, und es wurden Effekte beobachtet, die nicht mit Binnenunterschieden bei sozialem und kulturellem Kapital erklärbar sind. Dabei wird jedoch auch deutlich, dass solche Binnenunterschiede in gewisser Hinsicht immer noch eine Rolle spielen. Dies wurde vor allem im Bezug auf sprachliche Hindernisse sehr deutlich, welche für syrische Eltern mit höherem kulturellem Kapital (eigener Bildungsabschluss) eine geringere Rolle zu spielen scheinen. Modoods (2004) Einwände sind daher vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Untersuchung teilweise berechtigt, es muss jedoch betont werden, dass soziales und kulturelles Kapital trotz mancher Einschränkungen immer noch ein wichtiger Faktor ist. Das österreichische Schulsystem ist für die Eltern in seiner Ausgestaltung schwer nachvollziehbar, da bereits sprachliche Barrieren einem Verständnis entgegenstehen. Die Folge ist ein Mangel an kulturellem Kapital, welches in erster Linie auf einen Mangel an Informationen zurückzuführen ist. Ob eine Überschätzung der Realisierbarkeit an Bildungszielen (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012, S. 114) vorliegt, konnte das Datenmaterial nicht beantworten. Es stellt aber ein weiterführendes Forschungsinteresse dar, welches auf Basis der schulischen Leistungen und unter Zugrundelegung geeigneter Kriterien die Korrelation zu den Bildungsaspirationen und die damit einhergehende Realisierungswahrscheinlichkeit untersucht. Zentral war die Erkenntnis, dass übernommene gesellschaftliche Werte, die mit dem Bildungssystem in Syrien korrelieren dazu führen, dass im Gros akademische Berufe bevorzugt in die Bildungsaspirationen miteinfließen.

## **8.6 Sind die Bildungsaspirationen realistisch oder idealistisch?**

Die Bildungsaspirationen, welche in dieser Arbeit beobachtet wurden, stellen eine Mischung aus idealistischen Fernzielen und häufig pragmatischem, realistischem Nahzielhandeln dar. Während einerseits sehr hohe Bildungsziele (Arzt, Anwalt, Ingenieur) als Fernziel ausgegeben werden, welche nicht in allen Fällen realisierbar sein dürften, dominiert im Umgang mit der Schulwahl oder einem angestrebten Wechsel der Schulform eine eher pragmatische Ausrichtung. Insgesamt überwiegen die idealistischen Langziele in ihrer Ausprägung, diese weisen jedoch entscheidende Brüche auf.

In vieler Hinsicht passen sich die Bildungsaspirationen den im Bildungssystem des Ziellandes vorherrschenden Werthaltungen und Anforderungen an, was den Realismus dieser Aspirationen erhöht. Gleichzeitig kann die Delegation der Verantwortung an die Kinder, die dabei beobachtet wird, jedoch auch als Eingeständnis des fehlenden eigenen Realismus bzw. als Förderung der idealistischen Bildungsaspirationen der Kinder interpretiert werden. Auffällig ist etwa, dass in vielen Fällen ein großer Wert auf die eigenständige Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Kinder gelegt wird. Dies verdeutlicht beispielsweise eine Befragte in ihrer Kritik an der frühen Trennung nach der Volksschule: „[spätere Differenzierung] ist besser, weil das Kind wählt, wenn es in der neunten Klasse ist, und hier weiß das Kind, was es will. Das Kind kann die Entscheidung besser treffen.“ Befragt, ob die Mutter, die an das Bestehen des Gymnasiums glaube, führt diese aus: "Natürlich kann sie das, denn ihre Noten in der Schule sind ausgezeichnet". Dies ist eine realistische Einschätzung, welche sich aus den Noten des Kindes und nicht aus utopischen Zukunftshoffnungen ableitet, sowie auch den Werthaltungen des österreichischen Schulsystems und nicht des syrischen Schulsystems entspricht. Das österreichische Bildungssystem legt einen starken Fokus auf Autonomie und Eigenständigkeit, während in Syrien Disziplin und Unterordnung im Fokus stehen (Cultural Atlas, 2021).

Die stärkere Hinwendung zur Autonomie der Kinder kann jedoch auch der eigenen fehlenden Orientierung geschuldet sein. Ein Befragter führt aus, dass seine Tochter zwar ein Gymnasium besucht, er aber nicht weiß, was sie erwartet. Danach befragt, ob er glaubt, dass er die richtige Entscheidung getroffen hat, führt er aus, dass er der Tochter zu erklären versuchte welche Konsequenzen mit der Entscheidung

einhergehen. Die Entscheidung habe er getroffen, da die Tochter noch zu jung war, um eine Entscheidung zu treffen. Dennoch geht der Befragte vom schulischen Erfolg der Tochter aus, was in diesem Fall von einer sehr stark idealistischen Haltung zeugt. Von einer Überschätzung der Realisierbarkeit an Bildungszielen (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012, S. 114) kann in diesem Beispiel, jedoch nicht im vorherigen, ausgegangen werden.

Die Eltern sich teilweise der Anforderungen bewusst, die mit dem Besuch eines Gymnasiums einhergehen, wobei ein Befragter die Entscheidung durch die Zustimmung der Lehrerin untermauert. Auch dies zeugt von einem relativ realistischen Umgang mit Bildungsaspirationen, wobei der Realismus natürlich durch die zuvor diskutierten Fehlinformationen verzerrt wird. Wie Kurz und Paulus (2008, S. 5489) beschreiben, sind realistische Bildungsaspirationen solche, die mit den tatsächlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Kinder übereinstimmen, idealistische Bildungsaspirationen sind dagegen stärker von abstrakten Werthaltungen geprägt. Auf Grundlage dieser Definition zeigt sich, wie eingangs gesagt, dass die Fernziele nach wie vor idealistisch sind, während das Nahzielhandeln relativ stark realistisch ausfällt. Dies wiederum lässt den Schluss zu, dass Fehlinformationen beziehungsweise Projektionen aus dem syrischen Bildungssystem und idealistische Bildungsaspirationen eng miteinander verknüpft sind. Je besser die Eltern das österreichische System verstehen – und dies schließt nicht nur Kenntnisse über Struktur und Abfolge, sondern auch zugrundeliegende Werthaltungen wie die oben genannte Eigenständigkeit ein – desto eher sind sie in der Lage, auch gleichbleibend hohe Bildungsaspirationen zu realisieren.

## **8.7 Relevanz der Ergebnisse für Forschung und Praxis**

Die in Kapitel 7 dargestellten Ergebnisse zeigen für den österreichischen Kontext Bereiche besonderen Handlungsbedarfs in der LehrerInnenbildung und der schulischen Organisation auf. Dies betrifft vor allem die Problematik der unzureichenden (oder unzureichend bekannten) muttersprachlichen Informationsangebote und der als unzureichend kritisierten Kommunikation seitens der Schule. Für den bildungswissenschaftlichen Kontext besteht also die Herausforderung, im Bereich der LehrerInnenbildung stärker hinsichtlich Kommunikation zu sensibilisieren.

## Forschung

Einige Erkenntnisse hier weichen wie erwähnt vom bisherigen Forschungsstand und den bisherigen Theorien ab und stellen Neuerungen dar. Eltern und damit Lösungsansätze für dieses Problem zu entwickeln. Die wichtigste Erkenntnis dieser Arbeit besteht in der Verdeutlichung des Ausmaßes, in welchem Eltern Erkenntnisse aus dem Bildungssystem des Herkunftslands auf das Zielland **übertragen**. Inwieweit dies auch auf andere Gruppen zutrifft und wie diese Übertragung reduziert werden kann, wäre gezielt näher zu untersuchen. Bisherige Studien haben auch nicht berücksichtigt, dass die Problematik der Übertragung von Erkenntnissen vom Herkunfts- auf das Zielland zumindest in gewissem Maß reflektiert wird. Sie können auch nicht ausreichend erklären, welche Rolle die Handlungsfähigkeit und Autonomie, welche dem Kind zugeschrieben wird, für die Verwirklichung der Bildungsaspirationen spielt. Dass diese eine größere Rolle spielt als in der bestehenden Forschung diskutiert wird etwa in einigen Äußerungen einer interviewten Person deutlich. Andererseits verdeutlichen einige Aussagen, dass sich Bildungsaspirationen durchaus auch aus den eigenen verpassten Chancen der Eltern begründen, welche von den Kindern ‚nachgeholt‘ werden sollen. Insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und dieser Erwartungshaltung müsste ein Gegenstand zukünftiger Forschungen sein. Eine genauere Untersuchung des Aspekts der Reflektion zur Problematik von Rückschlüssen aus dem Schulsystem des Herkunftslandes könnte eine Grundlage dafür sein, Strategien zur Förderung dieses Bewusstseins in der Kommunikation mit

Weiterhin ist die Bedeutung der Anwendbarkeit des Kompetenzstufenmodells zu betonen. Dies könnte als theoretisches Fundament herangezogen werden, um Mechanismen auszuarbeiten, welche sie bei dieser Entwicklung unterstützen. Die bisher verfügbaren Informations- und Beratungsangebote gehen häufig implizit davon aus, dass die Eltern proaktiv handeln, also von sich aus eine außerschulische Beratungsstelle aufsuchen. Dies würde jedoch voraussetzen, dass die betreffenden Eltern die Stufe der bewussten Inkompetenz erreicht haben und ihnen klar ist, dass sie ein Informationsdefizit haben, welches sie gezielt korrigieren müssen. Beratungs- und Unterstützungsangebote, welche auf Personen im Stand der unbewussten Inkompetenz abzielen, müssten anders strukturiert sein. Es müsste viel mehr aktiv auf die betreffenden Eltern zugegangen werden

Als wesentliche Erkenntnis von Bedeutung, welche jedoch nicht ausreichend fundiert ist und näher zu untersuchen wäre, kann außerdem der Aspekt des Vertrauens in die Institutionen genannt werden. Wenn eine befragte Person davon ausgeht, dass Schulen und einzelne Lehrkräfte versuchen versuchen, „Ausländer in Berufe und Österreicher ins Gymnasium zu bringen“, so zeigt dies auf, dass das Vertrauen in die Institutionen und die handelnden AkteurInnen wesentlich beschädigt ist. Genauere Untersuchungen, welche gezielt diesen Aspekt in den Fokus nehmen, sollten ebenfalls eine Rolle in künftigen bildungswissenschaftlichen Überlegungen spielen.

Die Aussagekraft der Ergebnisse dieser Arbeit wird dadurch begrenzt, dass keine Befragung der Kinder durchgeführt wurde. Die Perspektive der Eltern ist natürlich wichtig, aber gerade aus dieser Perspektive geht hervor, dass das Bild ohne eine ergänzende Studie mit Kindern unvollständig ist. Wie reagieren Kinder beispielsweise auf Informations- und sprachliche Defizite der Eltern, und sind sie imstande, diese (teilweise) auszugleichen? Welche Bildungsaspirationen haben die Kinder selbst, und wie unterscheiden sich diese von denen der Eltern? Diese Fragen müssten von anschließenden Untersuchungen zu syrischen Familien in Österreich beantwortet werden.

Weiterhin ist zu betonen, dass qualitative Studien wie in dieser Arbeit kein repräsentatives Bild der jeweiligen Gruppe darstellen und dies auch gar nicht als Anspruch haben, sondern das Ziel haben Ursachen und Motive zu verstehen. Dies wurde im Rahmen dieser Arbeit erreicht, jedoch wäre für ein genaueres Verständnis der Bildungsaspirationen syrischer Flüchtlinge auch eine quantitative Komponente notwendig. Dies würde es beispielsweise ermöglichen, die Erfolgsaussichten von Bildungsaspirationen besser beurteilen zu können oder zu klären, in welchen Bereichen besonderer Bedarf an Ausbau von Förder- und Beratungsangeboten besteht.

## **Praxis**

Die Fehlinformationen haben einen starken Einfluss auf die Realisierung der Bildungsaspirationen. Wenn Eltern nicht in der Lage sind, die Situation richtig zu beurteilen, weil sie fehlerhafte Informationen aus dem Herkunftsland übernehmen, können sie keine angemessenen Entscheidungen treffen. Hier anzusetzen und

bessere Informationen zu liefern könnte die Bildungschancen der syrischen Familien deutlich verbessern.

Aus den Aussagen der befragten Eltern kann der Schluss gezogen werden, dass die Schulen für fehlende Informationen zentral verantwortlich gemacht werden können. Sie wären in der Verantwortung, entweder selbst Informationen und Ansprechpersonen auf Arabisch bereitzustellen oder, wenn das nicht möglich ist, auf bestehende außerschulische Angebote zu verweisen. Laut Aussagen der befragten Eltern erfolgt dies derzeit nicht. Insbesondere die Überhöhung der Entscheidungskompetenz der Schule bzw. der Rolle der Noten lässt sich aus diesen Mängeln der schulischen Informationspolitik erklären. Bei der Wahl der weiterführenden Schule geben Lehrer Empfehlungen. Es ist erwähnenswert, dass nicht alle Eltern darüber informiert sind, dass diese Empfehlungen nicht verbindlich sind. Daher ist diese Statuspassage besonders anfällig für die Reproduktion von Ungleichheiten, weil Eltern diese Statuspassage entsprechend ihren eigenen Bildungserfahrungen strategisch gestalten und damit die Richtung für die Zukunft ihrer Kinder vorgeben.

## **9 Conclusio**

Im Rahmen dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass Informationsdefizite sowie Rückschlüsse aus dem syrischen Schulsystem wie angenommen eine sehr wesentliche Rolle für die Bildungsaspirationen syrischer Flüchtlinge spielen. Modifizierende Faktoren sind dabei die eigene Bildungs- und berufliche Karriere der Eltern. All diese Faktoren spielen eine Rolle dafür, wie Bildungsaspirationen formuliert und begründet werden. Die biografischen Faktoren sind vor allem in der Reaktion auf das Informationsdefizit einflussreich; höher gebildete Eltern neigen eher dazu, bei unzureichender Informationspolitik der Schulen Information aktiv einzufordern.

Es konnte ebenfalls beobachtet werden, dass die Befragten Erfahrungen aus dem syrischen Schulsystem auf die Situation in Österreich übertragen. Als wesentliche Neuerung kann dabei hervorgehoben werden, dass die Problematik dieser Situation den Betroffenen zumindest teilweise bewusst sein dürfte. Zumindest einer der Befragten spricht dies offen aus. Dieses Bewusstsein kommt in der bestehenden Literatur zum Thema so nicht vor und könnte einen Ansatz darstellen, um die

Auswirkungen dieses Problems zu mildern. In diesem Zusammenhang ist das Kompetenzstufenmodell sehr hilfreich. Die befragten Eltern befinden sich in der Regel am Übergang von der ersten auf die zweite Stufe, also von unbewusster zu bewusster Inkompetenz. So äußern sie beispielsweise im Zusammenhang mit Spezifika des österreichischen Schulsystems falsche Annahmen (die Handelsschule sei eine handwerkliche Schule, beispielsweise) die auf unbewusste Inkompetenz schließen lassen, an anderer Stelle wiederum sind manche Befragten sehr selbstkritisch dazu eingestellt und sich der Tatsache bewusst, dass es ein Fehler ist, Informationen aus dem syrischen Kontext auf Österreich zu übertragen.

In erster Linie stehen jedoch die Schulen in der Verantwortung, das Informationsdefizit abzubauen. Dies zeigt sich ganz deutlich in den weitgehend übereinstimmenden Aussagen aller Befragten. Von Seiten der Schule wurde oft überhaupt nicht direkt kommuniziert, und wenn, dann wurde wie selbstverständlich angenommen, dass ausreichende Deutschkenntnisse und ausreichendes Wissen über das österreichische Schulsystem vorhanden sind. Auch eventuell bestehende außerschulische Informations- und Hilfsangebote auf Arabisch wurden seitens der Schulen nicht weiterkommuniziert. Dies stellt ein enormes Versäumnis des österreichischen Schulsystems dar. In diesem Zusammenhang wäre ein verpflichtend auszuhändigendes schriftliches arabisches Informationsmaterial ein sinnvoller erster Schritt.

In weiterer Folge ist aus den Erkenntnissen dieser Arbeit abzuleiten, dass Beratungs- und Informationsangebote sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich massiv auszubauen und besser zu kommunizieren sind. Die hohen Bildungsaspirationen syrischer Familien sind eine Bereicherung und ein großer Vorteil für Österreich, wenn sie realisiert werden können. Hohe Bildungsabschlüsse von MigrantInnen tragen zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wohl des Landes bei, fördern die Integration und senken die Kriminalitätsrate. Es ist daher für alle Beteiligten förderlich, diese Aspirationen besser zu unterstützen.

## 10 Literaturverzeichnis

- Al Hessian, M. (2016). *Understanding the syrian eductional System in a context of crisis?* Wien: Austrian Academy of Science.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Bedinger, S. D. (1994). When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. . *Social Psychology Quarterly* 57, 4, 283-299.
- Arab Center Washington DC. (30. 8 2021). *Loss of a Generation: The Education of Syria's Refugee Children*. Von <https://arabcenterdc.org/resource/loss-of-a-generation-the-education-of-syrias-refugee-children/> abgerufen
- Asleithner, F., Vogl, S., & Parzer, M. (2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspiration. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*.
- Astleithner, F., Vogl, S., & Parzer, M. (2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. . *Österreich Z Sozial*.
- asylkoordination österreich. (12. 10 2021). *Bildung der Flüchtlinge*. Von <https://www.asyl.at/de/themen/bildung/> abgerufen
- Atanasoska, T., & Proyer, M. (2018). On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria. *European Educational Research Journal*, Vol. 17 Issue 2, S. 271-289.
- Balkwell, J. W., Bates, F. L., & Garbin, A. P. (1980). On the Intersubjectivity of Occupational Status Evaluations: A Test of a Key Assumption Underlying the "Wisconsin Model" of Status Attainment. . *Social Foces* 58, 3 , 865-881.
- BAMF. (31. 8 2021). Von Migration. Familie. Soziale Beziehungen: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/broschuere-transfar.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/broschuere-transfar.pdf?__blob=publicationFile&v=8) abgerufen
- Beal, S., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Development Psychology* 46 1, S. 258-265.

- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten : Determinanten und Umsetzung in* . Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Doehl, C. Hunkler, & C. Kristen, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73-115). Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73-115). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Becker, -R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. *European Sociological Review* 19 (1), 1-24.
- Behnke, A. O., Piercy, K. W., & Diversi, M. (2004). Educational and Occupational Aspirations of Latino Youth and Their Parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 26, 16-35.
- bmeia. (16. 3 2021). *Endbericht Integrationsstudie 2017*. Von [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie\\_Wertehaltungen\\_und\\_Erwartungen.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Wertehaltungen_und_Erwartungen.pdf) abgerufen
- bmeia. (4. 9 2021). *Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich. Endbericht 2017*. Von [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie\\_Wertehaltungen\\_und\\_Erwartungen.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Wertehaltungen_und_Erwartungen.pdf) abgerufen
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel, *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz-Verlag.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. In *Sociological Theory* 71(1) (S. 14-25).

Bourdieu, P. (2007). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. *absolute Pierre Bourdieu*, S. 95-102.

Bourdieu, P. (15. 2 2021). *Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital*. Von [https://legacy.econ.tuwien.ac.at/hanappi/AgeSo/rp/bourdieu\\_1992.pdf](https://legacy.econ.tuwien.ac.at/hanappi/AgeSo/rp/bourdieu_1992.pdf) abgerufen

BQ-Portal. (20. 3 2021). *Bildungswesen Syriens*. Von <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/syrien#:~:text=Das%20syrische%20Bildungssystem%20ist%20stark,Jahre%20in%20einer%20weiterf%C3%BChrenden%20Schule.&text=Anders%20als%20in%20Deutschland%20ist,vom%20beruflichen%20Bildungssektor%20zu%2> abgerufen

Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Barbara, K., Siegert, M., & Schupp, J. (30. 8 2021). *Geflüchtete Menschen in Deutschland - eine qualitative Befragung*. Von <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf> abgerufen

Bühler, A. (2003). *Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*. . Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. . *Zeitschrift für Pädagogik* 1, 69-91.

Culbertson, S., & Kumar, K. (29. 8 2021). *Jobs Can Improve the Lives of Syrian Refugees and Their Host Communities—and Support Stability in the Middle East*. Von <https://www.rand.org/blog/2019/03/jobs-can-improve-the-lives-of-syrian-refugees-and-their.html> abgerufen

Cultural Atlas. (2. 9 2021). *Syrian Culture*. Von <https://culturalatlas.sbs.com.au/syrian-culture/syrian-culture-core-concepts> abgerufen

Das öst. Bildungssystem. (20. 3 2021). *ALLGEMEIN BILDENDE HÖHERE SCHULE (AHS), UNTERSTUFE*. Von

<https://www.bildungssystem.at/schule-unterstufe/allgemein-bildende-hoehere-schule-unterstufe> abgerufen

Das öst. Bildungssystem. (30. 3 2021). *Volksschule*. Von <https://www.bildungssystem.at/volksschule/volksschule> abgerufen

Delgado-Gaitan, C. (1992). School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education. *American Educational Research Journal* 29, 3, S. 495-513.

Diehl, C., Hunkler, C., & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. . In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 3-31). Wiesbaden: Springer.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for educational research online* 1, S. 33-61.

Ennab, F. (3. 9 2021). *Being Involved in Uninvolved Contexts*:. Von [https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba%20Office/2017/04/Refugee\\_parent\\_involvement.pdf](https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba%20Office/2017/04/Refugee_parent_involvement.pdf) abgerufen

Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital. Bourdieu in Migration Studies. *Sociology* 44 (4), 642-660.

Erikson, R. J. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson, & J. O. Johnsson, *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1-63). Boulder CO: Westview Press.

Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Family Migration. The Role of Children and Education in Family Decision-Making Strategies of Polish Migrants in London. (2013). *International Migration* 51(2), 90-103.

- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Boden, J. M. (2008). The Transmission of Social Inequality: Examination of the Linkages between Family Socioeconomic Status in Childhood and Educational Achievement in Young Adulthood. . *Research in Social Stratification and Mobility* 26, 3 , S. 277-295.
- FSW. (29. 3 2021). *Geflüchtete Menschen, Asyl und Grundversorgung*. Von [https://www.fsw.at/downloads/ueber-den-FSW/zahlen-daten-fakten/fakten/Fluechtlingsbericht\\_2021-02.pdf](https://www.fsw.at/downloads/ueber-den-FSW/zahlen-daten-fakten/fakten/Fluechtlingsbericht_2021-02.pdf) abgerufen
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription*. Opladen.
- Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy'. Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology* 39(5).
- Glick, E., J., & White, M. J. (2004). Post-Secondary School Participation of Immigrant and Native Youth: The Role of Familial Resources and Educational Expectations. *Social Science Research* 33, S. 272-299.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt, *Handbuch Bildungsforschung* (S. 263-279). Opladen.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. . *American Educational Research Journal* 38, 547-582.
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung Ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Haller, A. O. (1968). On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology* 33 (4), S. 484-487.
- Haller, A. O., & Portes, A. (1973). Status Attainment Process. *Sociology of Education* 46 1, 51-91.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In S. Z.-u. (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, Band 3* (S. 95-173). München.
- Henderson, R. (1997). Educational and Occupational Aspirations and Expectations Among Parents of Middle School Students of Mexican Descent: Family Resources for Academic Development and Mathematics Learning. In D. Ronald, & T. u. Wang, *Social and Emotional Adjustment and Family Relations in Ethnic Minority Families* (S. 99-131). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers .
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal* 29/2, S. 425-451.
- IBM. (21. 3 2021). *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend*. Von file:///C:/Users/bg\_in/Downloads/PIRLS-2016\_NEB\_Web.pdf abgerufen
- Ion, I. E., Lupu, R., & Nicolae, E. (4 2020). Academic achievement and professional aspirations: between the impacts of family, self-efficacy and school counselling. *Journal of Family Studies*.
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of education* 85(2), S. 158-178.
- Kalter, F., Granato, N., & Kristen, C. (2007). Disentangling Recent Trends of the Second Generation's Structural Assimilation in Germany. In S. Scherer, R. Pollcak, G. Otte, & M. Gangl, *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research* (S. 214-245). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76, 1, S. 1-19.
- Kao, G., & Tienda, M. (3. 5 1998). Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education*, Vol. 106, No. 3, S. 349-384.
- Kiyama, J. M. (2010). College Aspirations and Limitations: The Role of Educational Ideologies and Funds of Knowledge in Mexican American Families. *American Educational Research Journal* 47, 2, S. 330-356.
- Korntheuer, A. (., Pritchard, P. (., & Maehler, D. B. (2020). Refugees in Canada and Germany: From Research to Policies and Practice.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., überarbeitete Auflage)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kurz, K., & Paulus, W. (2008). Übergänge im Grundschulalter: die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In K. S. Rehberg, *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 5489-5503). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Leenen, W. R., Grosch, H., & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 5, S. 753-771.
- Leo, A. (2021). Aspiration and Opportunity: First-Generation Immigrants and Refugees at Community College. *Sage Journal*.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse, 11. Auflage*. Weinheim.
- Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg*. Baltmannsweiler.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends* 13 (2), S. 87-105.

- ÖAW. (12. 10 2021). *UNDERSTANDING THE SYRIAN EDUCATIONAL* . Von [https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/subsites/Institute/VID/PDF/Publications/Working\\_Papers/WP2016\\_09.pdf](https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/subsites/Institute/VID/PDF/Publications/Working_Papers/WP2016_09.pdf) abgerufen
- öibf. (29. 4 2021). *Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt MIGRATION.* Von [https://www.arbeiterkammer.at/infopool/akportal/Soziale\\_Selection\\_beim\\_Bildungszugang.pdf](https://www.arbeiterkammer.at/infopool/akportal/Soziale_Selection_beim_Bildungszugang.pdf) abgerufen
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 4, S. 491-508.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. . *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 4, S. 491-508.
- Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods, Thousand Oaks.*
- Relikowski, I., Schneider, T., & Blossfeld, H.-P. (2009). Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In M. Cherkaoui, & P. Hamilton, *Raymond Boudon - A Life in Sociology. Volume 3.* (S. 149-170). Oxford: The Bardwell Press.
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. *Becker, R.; Solga, H.; Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, vol 52*, S. 111-136.

- Rosenbaum, E., & Rochford, J. A. (2008). Generational Patterns in Academic Performance: The Variable Effects of Attitudes and Social Capital. *Social Science Research* 37, 1, S. 350-372.
- Ryan, L., & Sales, R. (2013). Family Migration. The Role of Children and Education in Family Decision-Making Strategies of Polish Migrants in London. *International Migration* 51(2), 90-103.
- Schlögl, P., & Lachmayr, N. (2004). *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. eine representative Querschnittserhebung im Herbst 2003*. Wien: öibf.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Auflage*. München: Oldenbourg.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London.
- Schulz, M., & Ruddat, M. (2012). "Let's talk about sex!". Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3, Art. 2.
- Sewell, W. H., Archibald, O., Ohlendorf, H., & Ohlendorf, G. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35, 5, S. 1014-1027.
- Sewell, W. H., Archibald, O., Portes, H., & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34, 1, S. 82-92.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Straus, M. A. (1957). Social Status and Educational and Occupational Aspiration. *American Sociological Review* 22, 1, S. 67-73.
- Spera, C. W., & Matto, H. C. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence* 38, 8, S. 1140-1152.
- Statistik-Austria. (6. 9 2021). *Übertritte von der Primarstufe in die Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20*. Von

file:///C:/Users/bg\_in/Downloads/uebertritte\_von\_der\_primarstufe\_in\_die\_sekundarstufe\_i\_im\_schuljahr\_201920.pdf abgerufen

Steiner, M., Pessl, G., Leitner, A., & Davoine, T. (24. 3 2021). *AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes*. Von

file:///C:/Users/bg\_in/Downloads/endbericht\_ausbildung\_bis\_18\_final%20(1).pdf abgerufen

Stocké, V. (2005). Realistische Bildungsaspirationen. In A. Glöckner-Rist, *UMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00. 2005.* . Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Stocké, V. (2009). Idealistische Bildungsaspiration. In A. Glöckner-Rist, *Zusammenhang sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Bonn: Gesis.

Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Kim, H. Y. (2011). "I felt like my heart was staying behind": Psychological implications of family separations and reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), S. 222-257.

UNHCR. (29. 3 2021). *Flucht und Asyl in Österreich, 2018*. Von [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/01/AT\\_UNHCR\\_Fragen-und-Antworten\\_2017.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/01/AT_UNHCR_Fragen-und-Antworten_2017.pdf) abgerufen

Unicef. (9. 10 2021). *SYRIA EDUCATION SECTOR ANALYSIS. The effects of the crisis on education in Syria, 2010-2015*. Von [https://www.unicef.org/mena/media/6771/file/The%20effects%20of%20the%20crisis%20on%20education%20in%20Syria%20\(2010-2015\)%20Executive%20Summary\\_EN.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/mena/media/6771/file/The%20effects%20of%20the%20crisis%20on%20education%20in%20Syria%20(2010-2015)%20Executive%20Summary_EN.pdf%20.pdf) abgerufen

Uslucan, H. H. (2020). Belastungen und Unterstützungspotenziale von Migranten. In T. Ringeisen, P. Genkova, & F. T. Leong, *Handbuch Stress und Kultur* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer.

- Vogtenhuber, S., Steiber, N., & Leitner, A. (2018). *Erwerbstätigkeit von Flüchtlingen: Integrationsregime, Arbeitsmarktbedingungen und Charakteristika der Herkunftsländer*. Wien: IHS Sociological Series 122.
- Wallace, C., Wächter, N., Blum, J., & Scheibelhofer, P. (2007). *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- World Vision. (3. 9 2021). *Syrian refugee crisis: Facts, FAQs, and how to help*. Von <https://www.worldvision.org/refugees-news-stories/syrian-refugee-crisis-facts> abgerufen
- Worm, A. (17. 3 2021). *Fluchtmigration aus Syrien*. Von Universitätsverlag Göttingen: <https://library.oapen.org/bitstream/id/56289a91-2936-4e59-8c3f-8d5de8e6f2ae/1006650.pdf> abgerufen
- Zhen, L., & White, M. J. (4. 9 2021). *Educational Outcomes of Immigrant Minority Youth*. Von [file:///C:/Users/bg\\_in/Downloads/Paper\\_17142\\_extendedabstract\\_1220\\_0.pdf](file:///C:/Users/bg_in/Downloads/Paper_17142_extendedabstract_1220_0.pdf) abgerufen
- Zimmermann, T. (2020). Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. *European Sociological Review*, Volume 36, Issue 1, S. 65–81.

## **Abbildungsverzeichnis:**

- Abbildung 1:** Einflussfaktoren von Elterlichen Bildungsaspirationen und deren Realisierungswahrscheinlichkeit.....4
- Abbildung 2:** österreichisches Berufsbildungssystem [www.bildungssystem.at](http://www.bildungssystem.at), OeAD-GmbH/Euroguidance Österreich.....29

