

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

Ungleiche Zukunft - Strategien und Perspektiven von jugendlichen Migrantinnen beim zweiten Bildungsübergang

Verfasserin/Verfasser:

Nina Borufka

Matrikel-Nr.:

0551796

Studienrichtung:

Sozioökonomie

Beurteilerin/Beurteiler:

ao.Univ.Prof. Doz. Dr. Andreas Novy

Ich versichere, dass:

ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

diese Arbeit mit der vom Begutachter/von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Abstract

Kinder und Jugendliche mit migrantischem Hintergrund sind mit unterschiedlichen Barrieren und Hürden konfrontiert. Der Zugang zu Bildung, Gesundheit und Arbeitsmarkt erschwert sich außerdem bei jungen Menschen, deren Eltern nicht nur im Ausland geboren sind, sondern auch aus sozial benachteiligten Schichten kommen. So sind Bildungslaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund öfters durch geringere Bildungsabschlüsse oder schulische Misserfolge geprägt, als die von einheimischen Jugendlichen. Dies verstärkt soziale und städtische Polarisierung.

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht mit einem interpretativen Forschungsansatz, wie Mädchen, welche migrantischen Hintergrund vorweisen und aus Familien der Unterschicht stammen, mit dem zweiten Bildungsübergang (Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) umgehen. Heruntergebrochen stellen sich folgende Fragen: Welche (Bildungs)Ziele setzen die Mädchen, welche Einflussfaktoren sind in dieser Phase prägend, was fördert die Mädchen, ihre Ziele zu erreichen und was hindert sie daran? Diese Fragen werden in einem individuellen und strukturellen Kontext analysiert.

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Zukunftsperspektiven zu einem wesentlichen Teil durch den niedrigen sozioökonomischen Status beeinflusst sind, den ihre Familien inne haben. Ungleichheit prägte die Vergangenheit der Mädchen, was sich auf ihre Ist-Situation auswirkt, was wiederum einen großen Einfluss auf ihre Zukunftspläne hat.

Danksagung

Danke an alle, die mir beim Schreiben meiner Diplomarbeit hilfreich zur Seite standen.

Dank gilt vor allem Herrn Prof. Andreas Novy für die Betreuung meiner Arbeit sowie die umfassende Unterstützung und die inspirierenden Gespräche.

Danke an die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Sparkling Science Projekts 'Ungleiche Vielfalt', Sarah Habersack und Simone Grosser für die Begleitung sowie den Input in besonders herausfordernden Phasen der Arbeit.

Danke an die KMS 18, im Speziellen an meine Forschungspartnerinnen. Ganz besonders möchte ich mich für die offenen und aufrichtigen Gespräche bedanken.

Weiters, herzlicher Dank gilt Gerda Reissner, für ihr Engagement und das Ermöglichen von unzähligen (auch kurzfristigen) Terminen.

Danke an Const - von ganzem Herzen - für die wertvolle Unterstützung und den Rückhalt, den ich erfahre.

Danke meiner gesamten Familie, im Speziellen meiner Mama, meinem Göti und meiner Cousine Carola sowie meinen Freunden für den Austausch und die Motivation während des Studiums aber vor allem in der Phase der Abschlussarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Motivation und erstes exploratives Forschen	3
1.2	Sparkling Science Projekt - 'Ungleiche Vielfalt'	7
2	Forschungsstand	9
2.1	Soziale Herkunft und Bildungschancen	10
2.2	Schul- und Bildungssituation jugendlicher MigrantInnen	19
2.3	Situation der Mädchen - geschlechtsspezifische Disparitäten	20
2.4	Ursachen der Benachteiligung jugendlicher MigrantInnen im Bildungssystem	23
2.5	Wünsche, Bestrebungen, Ziele - Bildungsaspiration	24
2.6	Bildungspläne und Bildungsverläufe - Kontinuitäten und Brüche	26
3	Methodik	28
3.1	Transdisziplinäre Sozialforschung	28
3.2	Interpretative Sozialforschung	29
3.2.1	Organisation der Forschung	31
3.2.2	Erhebungsmethode - Das narrative Interview	35
3.2.3	Auswertungsverfahren - Die Grounded Theory / Das zirkuläre Dekonstruieren	37
4	Empirische Forschung	40
4.1	Forschungsziel	40
4.2	Herangehensweise und Durchführung der Forschung	40
4.2.1	Fragestellung	41
4.2.2	Forschungsfeld	42
4.2.3	Forschungspartnerinnen	43
4.2.4	Interviews - Entstehung des empirischen Materials	44
4.2.5	Interpretation	46
5	Ergebnisdarstellung	47
5.1	Fallstudie Nahid	47

5.2	Fallstudie Tara	55
5.3	Fallstudie Ayla	60
5.4	Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse	66
6	Theoretisierung des empirischen Materials	81
6.1	Entstehung gesellschaftlicher Ungleichheiten nach Bourdieu	81
6.2	Bourdieu über Bildungschancen	86
6.3	Zusammenführung - Theorie & Empirie	89
7	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	93
8	Literaturverzeichnis	96

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
FMS	Fachmittelschule
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMS	Kooperative Mittelschule
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment

1 Einleitung

Österreich ist ein Einwanderungsland, die Zahlen sprechen für sich. Im Jahresdurchschnitt 2009 hatten knapp 18 % der in Österreich lebenden Personen Migrationshintergrund (ÖIF 2010: 8). Den politischen Maßnahmen zufolge bekennt sich Österreich allerdings nur nach und nach als Einwanderungsland. Über Jahre hinweg wurde die Ausländerdebatte in unterschiedlichen Politikfeldern, u.a. in der Bildungspolitik, einseitig und in einem negativen Licht geführt, ohne die Chancen einer positiven Migrationspolitik zu erkennen und die mitgebrachten Fähigkeiten und Potentiale der MigrantInnen zu berücksichtigen.

Fremd sein in Österreich bedeutet - wie auch in vielen anderen Ländern - im Vergleich mit der einheimischen Bevölkerung, vermehrt mit Herausforderungen des gesellschaftlichen Lebens konfrontiert zu sein. Menschen mit Migrationshintergrund befinden sich öfters in sozial benachteiligten und unteren Gesellschaftsschichten. Je nach Herkunftsland und Aufenthaltsdauer sind Personen mit Migrationshintergrund in Österreich hauptsächlich benachteiligt hinsichtlich: Lebensstandard, Einkommen¹, Bildungsniveau (Statistik Austria 2011). Bezüglich Berufsausübung ist diese Gesellschaftsgruppe häufiger belastenden Arbeiten ausgesetzt und konzentriert sich auf Berufe mit besonders geringem Sozialprestige.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden drei Mädchen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund aus sozial benachteiligten Schichten in der Phase des zweiten Bildungsübergangs begleitet.

Die Frage, wie jugendliche Migrantinnen mit Bildungsentscheidungen und -übergängen (im Speziellen der Bildungsübergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II), umgehen, steht im Vordergrund. Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche individuellen und gesellschaftlichen Prozesse und Dynamiken in der Phase von Bildungsentscheidungen wirksam werden.

Wie sieht das Zukunftsbild der Jugendlichen aus? Was steht ihnen im Weg, die eigenen Zukunftsvorstellungen erfolgreich umsetzen zu können, wo befinden sich Hürden? Finden sich diese im persönlichen Bereich und welche Rolle spielt das österreichische Bildungssystem? (Bei dieser Dis-

¹Äquivalisiertes Nettohaushaltseinkommen im Vergleich 2009 (Das Äquivalenzeinkommen eines Haushalts errechnet sich aus dem verfügbaren Haushaltseinkommen dividiert durch die Summe der Personengewichte im Haushalt.): österreichische Staatsbürgerschaft: EUR 22.685 / eingebürgert: EUR 16.248 (Statistik Austria 2010d);

kussion ist daher neben der Analyse der individuellen Handlungslogiken ein Hinterfragen der Chancengleichheit innerhalb des österreichischen Bildungssystems unabdingbar.)

Die konkrete Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet (wobei die Entwicklung der Forschungsfrage in Kapitel 4 beschrieben wird):

“Welche Strategien verfolgen weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund beim zweiten Bildungsübergang (Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II)?”

Die einzelnen Schritte, die zur Beantwortung dieser Frage führen, gestalten sich wie folgt:

In weiterem Verlauf dieses Kapitels erfolgt eine Beschreibung der ersten explorativen Forschungserfahrungen, was zugleich die Motivation darstellte, in diesem Forschungsrahmen zu arbeiten.

In Kapitel 2 erfolgt eine Annäherung an die Thematik bzw. eine Beschreibung des Forschungsstands. Hier werden speziell die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen herausgearbeitet sowie die Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Bildungsziele und spezifische Herausforderungen) genauer beschrieben. Weiters wird das österreichische Schulsystem bezüglich Chancen(un)gleichheit untersucht.

Im darauf folgenden Kapitel (Kap. 3) wird die im Zuge der Arbeit angewandte Methode der interpretativen Sozialforschung ausgeführt.

Kapitel 4 und 5 behandeln die Forschung an sich. Erst wird der Forschungsvorgang beschrieben, im Anschluss daran werden die empirischen Ergebnisse dargelegt. Schlussendlich wird in Kapitel 6 erst die Theorie sozialer Ungleichheit nach Bourdieu beschrieben, um anschließend die empirischen Ergebnisse mit Aspekten dieser Theorie zusammenzuführen. Hier wird, neben den grundlegenden Theorieansätzen, besonderes Augenmerk auf das Thema 'Bildung' gelegt, mit dem sich Bourdieu ausführlich auseinandersetzte.

1.1 Motivation und erstes exploratives Forschen

Das im Sommersemester 2009 absolvierte Forschungsseminar 'Internationale Entwicklungsforschung-Theorien und Methodik' bei Andreas Novy im Rahmen des Projekts 'Hauptschule trifft Hochschule'², war meine vorrangige Motivation für das Verfassen dieser Diplomarbeit. Die Abschlussarbeit des Forschungsseminars, im folgenden Abschnitt beschrieben, stellt somit den Ausgangspunkt für die vorliegende Diplomarbeit dar.

Forschungsinteresse und Zielsetzung

Das Forschungsseminar versuchte, mittels qualitativen Forschungsmethoden³ ein Verständnis für (vermutete) räumliche Barrieren von weiblichen Jugendlichen mit vielfältigem kulturellen Hintergrund zu entwickeln, mehr über ihr individuelles Bewusstsein über die Stadt Wien zu erfahren sowie Mobilitätswünsche der Forschungspartnerinnen⁴ kennenzulernen .

Das konkrete Forschungsthema lautete: 'Zugänglichkeit zu öffentlichen Orten in Wien - Barrieren für Mobilität'.

Forschergruppe

Wie der Name 'Hauptschule trifft Hochschule' schon sagt, arbeiteten in diesem Forschungsprojekt HauptschülerInnen gemeinsam mit UniversitätsstudentInnen. Die beteiligten Schülerinnen stamm-

²'Hauptschule trifft Hochschule', im Jahr 2006 initiiert, bildet das Ursprungsprojekt von 'Vielfalt der Kulturen - ungleiche Stadt' und ist ein Kooperationsprojekt zwischen den Organisationen Paulo Freire Zentrum, Kooperative Mittelschule im 18. Wiener Gemeindebezirk und der WU Wien. 'Vielfalt der Kulturen - ungleiche Stadt' baut methodisch-organisatorisch auf diesem Ursprungsprojekt auf (vgl. Novy 2009: 6).

³Nähere Erläuterung zu sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden erfolgt in Kapitel 3.

⁴Die sechs Mädchen, mit welchen in der Forschungsarbeit dieses Seminars, sowie in der Diplomarbeit zusammengearbeitet wurde, werden durchwegs als **Forschungspartnerinnen** benannt. Diese Bezeichnung soll die Gleichwertigkeit zwischen Forscher und Beforschten ausdrücken. Diese Herangehensweise bindet die ForschungspartnerInnen als AlltagsexpertInnen in den Prozess ein sowie plädiert für eine 'Forschung auf Augenhöhe' zwischen Forscher und ForschungspartnerInnen (vgl. Novy et al. 2008: 11ff.).

ten aus der Kooperativen Mittelschule im 18. Wiener Gemeindebezirk (im Folgenden KMS 18⁵), die StudentInnen aus der Universität Wien und Wirtschaftsuniversität Wien (WU). Die StudentInnengruppe bestand aus fünf Mitgliedern, die Schülerinnengruppe bestand aus sechs Mädchen, damals aus der 3. Klasse der KMS 18 mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund (Serbien, Indien, Pakistan, Türkei) im Alter zwischen 13 und 15 Jahren.

Wir haben bewusst versucht, für unsere Forschung eine reine Mädchengruppe zu gewinnen, da sich das Thema 'Barrieren' als sehr persönlich und sensibel erweist. Es brauchte ein gewisses Maß an Mut der Mädchen, über eigene Grenzen, Verbote und Hemmnisse zu sprechen und diese mit der Gruppe zu teilen. Wir gingen außerdem davon aus, dass eine gemischten Gruppe im Alter zwischen 13 und 15 Jahren vielleicht zu 'coolen' statt ehrlichen Antworten tendiert, die Gruppenmitglieder sich gegenseitig beeinflussen, und dass somit eine negative Gruppendynamik entstehen könnte (vgl. Blodek et al. 2009: 6). Weiters nahmen wir an, was sich auch mit der fachspezifischen Literatur deckt (vgl. Nissen 1998, Löw 2001), dass Burschen in diesem Alter grundsätzlich mobiler und mit weniger Verboten konfrontiert sind und dass es daher lohnenswert ist, das Forschungsthema geschlechtsspezifisch zu untersuchen.

“Niemand fragt, was die Jungen treibt, herumzustreunen und sich weit von der elterlichen Wohnung zu entfernen, da ein expansives Raumhandeln normal und erstrebenswert erscheint. Die Gründe für die einseitige Problematisierung des Mädchenhandelns liegen in der symbolischen Besetzung von Frauen als das Andere, das zu Erläuternde, während Handeln von Männern als die Norm und damit für nicht weiter erklärens-wert gilt” (Löw 2001: 247).

Eine wesentliche Grundlage der sechsmonatigen Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und StudentInnen war eine respektvolle und aufrichtige Beziehung zwischen den Gruppenmitgliedern. Um dies zu ermöglichen, haben wir StudentInnen versucht, die Forschung 'auf gleicher Augenhöhe' (vgl. Freire 1984, zitiert in: Novy et al. 2008: 13) mit den Schülerinnen bzw. unseren Forschungspartnerinnen zu gestalten. Diese Art der Zusammenarbeit schaffte eine Vertrauensbasis zwischen den Beteiligten, was sich positiv auf den Forschungs-verlauf und die -ergebnisse auswirkte.

⁵Nähere Erläuterung zum Forschungsfeld KMS 18 erfolgt in Kapitel 4.2.1

Vorgehensweise und Methoden

Die für die Identifikation des von uns gewählten sozialen Phänomens 'Barrieren für Mobilität' wurden verschiedene Forschungsmethoden ausgewählt und umgesetzt. Die gemeinsame Forschung fand an vier Terminen statt, an denen wir uns großteils in der Schule (KMS 18) trafen, um uns miteinander mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Es wurde jeweils auf Basis der Reflexion des vorangegangenen Termins die Gestaltung, wie auch die Forschungsmethode der folgenden Termine besprochen und geplant, was einem zirkulären Forschungsprozess⁶ entspricht. Diese offene Herangehensweise an die Forschung und der Einsatz unterschiedlicher Methoden war die optimale Annäherung an ein komplexes Forschungsfeld, welches sich mit Alltagswirklichkeiten von Jugendlichen auseinandersetzt.

Die gemeinsamen Workshops mit unseren Forschungspartnerinnen waren vielfältig und kreativ. Diese beinhalteten das Zeichnen von **narrativen Landkarten** mit der Aufgabenstellung 'So sieht die Stadt Wien für mich aus', 'Lieblingsorte' und 'Orte in Wien, die wir gar nicht mögen'. Mit dem Einsatz dieser Methode, die aus der (ethnographischen) Sozialforschung stammt, war es uns möglich, die individuellen Lebensräume der Mädchen zu identifizieren und die subjektive Relevanz dieser zu rekonstruieren (vgl. Behnken/Zinnecker 2010: 547). Die Ergebnisse, beispielsweise der Aufgabenstellung 'So sieht die Stadt wie für mich aus', waren äußerst unterschiedlich und reichten von einem facettenreichen und bunten Wiener Stadtbild mit den wesentlichen Sehenswürdigkeiten bis zu einem einfachen Park mit einer Schaukel. Eine weitere Methode in der Auseinandersetzung mit dem Thema 'Barrieren für Mobilität' war eine **Bildpräsentation** verschiedener Sehenswürdigkeiten in Wien. Das Ziel dieser Forschungseinheit war, zu erfahren welche Orte unseren Forschungspartnerinnen bekannt sind, was uns wiederum Aufschluss über den Bewegungsraum der Mädchen gab. Um mehr über die individuellen Freiheiten bzw. Einschränkungen der Mädchen herauszufinden, wählten wir schlussendlich **leitfadengestützte Einzelgespräche** als die bestmögliche Forschungsmethode. Diese Einzelgespräche lieferten uns unbeeinflusste Ergebnisse zu den noch offenen Fragen innerhalb unseres Forschungsgebiets (vgl. Blodek et al. 2009: 10f.).

⁶Nähere Erläuterung des zirkulären Forschungsprozesses erfolgt in Kapitel 3.

Ein Highlight am Ende des Forschungsprozesses war eine (vom Klassenvorstand der Schülerinnen) organisierte Exkursion in die Hofburg. Bundespräsident Heinz Fischer zeigte großes Interesse am Projekt und nahm sich die Zeit, die einzelnen SchülerInnen kennenzulernen. Abschließend durften wir einer Führung durch die Gemächer der Hofburg beiwohnen.

Forschungsergebnisse

Die Interpretation der empirischen Arbeiten hat uns zum Teil in unerwartete Richtungen und zu überraschenden Ergebnissen geführt. In der Vorbereitungsphase zur Forschung wurde unter anderem über die Begriffe 'Wunsch' und 'Wirklichkeit' in Verbindung mit Grenzen und Barrieren diskutiert. Es wurde von uns im Vorfeld angenommen, dass die Mädchen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren einen gewissen Explorationsdrang in sich haben, Neues entdecken wollen und die Volljährigkeit und das Gefühl der Uneingeschränktheit herbeisehnen. Dies haben die Forschungsergebnisse widerlegt, da es von den erwarteten Wunschorten wenige bis gar keine gab. Diese Tatsache könnte einerseits so verstanden werden, dass die Mädchen bescheiden oder sogar desinteressiert sind ("... ich will gar nicht in die Disco!"), andererseits zeigte sich, dass die Mädchen sehr **loyal gegenüber den Grenzen setzenden Eltern und den Grenzen als solche** sind. Speziell die Interpretation der Einzelgespräche lieferte das Ergebnis, dass sich die individuellen (von der Familie gesetzten) Grenzen stark unterscheiden, diese von keinem der Mädchen in irgendeiner Weise in Frage gestellt werden oder explizit der Wunsch geäußert wird, diese Grenzen auszuweiten.

Mobilität scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen, die Einstellung gegenüber einem Bewegen in neuen Räumen stellte sich als genügsam heraus. Dieses Resultat ließ uns hinterfragen, ob in diesen Fällen eigentlich von 'Barrieren' gesprochen werden kann?

Entgegen unseren ursprünglichen Vermutungen, jedoch im Einklang mit der Fachliteratur spielt der **Privatraum** bzw. der **halböffentliche Raum** speziell bei Mädchen im Kinder- und Jugendalter eine wichtigere Rolle als der öffentliche Raum. Von unseren Forschungspartnerinnen wurden 'Wohnung' und 'Schule' als die wichtigsten Aufenthaltsorte genannt. Die Mädchen bewegen sich ausschließlich 'zweckgerichtet' (vgl. Nissen 1998: 160) im öffentlichen Raum. Nissen bezeichnet Mädchen als 'verhäuslichter' als Jungen.

“Sie bevorzugen Aktivitäten, die entweder in Privaträumen oder in institutionalisierten Räumen stattfinden, sie müssen stärker bei der Hausarbeit mithelfen als Jungen, und sie sind aus Angst vor sexueller Bedrohung stärker von elterlichen Verboten betroffen, sich in öffentlichen Freiräumen aufzuhalten” (Nissen 1998: 191) (vgl. Blodek et al. 2009: 30f.).

1.2 Sparkling Science Projekt - 'Ungleiche Vielfalt'

Die positiven Erfahrungen einer ersten praktischen sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeit, die ich im Zuge des beschriebenen Projekts gewinnen konnte, sowie einige im Forschungsablauf aufgeworfene, unbeantwortete Fragen, motivierten mich dazu, diese eben dargestellte Arbeit in Form einer Diplomarbeit weiterzuführen.

Das Projekt '**Vielfalt der Kulturen - ungleiche Stadt**', in welches die Diplomarbeit eingebettet ist, findet im Rahmen der Förderschiene 'Sparkling Science' des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung statt und begann im Jänner 2010. Das Projekt ist aus einer jahrelang erfolgreichen transdisziplinären Kooperation der WU Wien, des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung und der KMS 18 entstanden. Die gemeinsam bearbeiteten Themen in den vergangenen Jahren waren 'Fremde Heimat', 'Segregation und Zusammenhalt im Bezirk' und 'Konflikt und Dialog der Kulturen'.

Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen innerhalb des Projekts stellt eine Besonderheit dar, da sich Lebenswelten von HauptschülerInnen einer KMS und von Studenten im alltäglichen Leben selten kreuzen und dieses Projekt bewusst gemeinsames Arbeiten fördert. Das Forschungsprojekt bietet den Mitgliedern die Möglichkeit der Kommunikation, des voneinander Lernens, des Verstehens und stellt somit eine Plattform für gegenseitige Verständigung dar.

Der Fokus des Projekts lag 2010 auf dem Thema **Mobilität**, wobei die **räumliche, geschlechtsspezifische und soziale Mobilität als ein Bereich des städtischen Lebens** erforscht werden soll (Novy 2009: 5). Das Forschungsprojekt beschäftigt sich mit kultureller und sozioökonomischer Vielfalt von Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in städtischen Milieus dreier verschiedener Länder (Österreich/Wien, Türkei/Istanbul, Serbien/Secanj), wobei das Spannungsverhältnis von kultureller Vielfalt in Städten und der gleichzeitig herrschenden sozialer Ungleichheit

im Zentrum des Interesses steht. Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den Kindern bzw. Jugendlichen, welche im Forschungsprozess als AlltagsexpertInnen fungieren. Dieses wertvolle Alltagswissen der Kinder und Jugendlichen soll im Zuge dieses Projekts in einen wissenschaftlichen Kontext eingebettet werden.

2 Forschungsstand

Das österreichische Bildungssystem ist im Allgemeinen schlecht auf Kinder aus sozial benachteiligten Schichten ausgerichtet. Diese Tatsache bringt gleichzeitig eine Benachteiligung für einen großen Teil von Migrantenkindern mit sich, da diese verstärkt in der gesellschaftlichen Unterschicht vertreten sind.

Die Gründe, warum migrationsspezifische Maßnahmen im Schulsystem in der Vergangenheit nur spärlich umgesetzt wurden, liegen im Selbstverständnis Österreichs, das sich selbst (noch) nicht als Einwanderungsland bezeichnet und hängt mit dem Kontext der Arbeitsmigration zusammen. Die Arbeitsmigration fand in den 1960er und 1970er Jahren statt und Österreich ging davon aus, dass jene Arbeitskräfte, welche damals aufgrund von Arbeitskräftemangel aktiv vom österreichischen Staat angeworben wurden, nur temporär in Österreich verweilen, um anschließend wieder ins Heimatland zurückzukehren. Dieses Verständnis gab der Politik keinen Anlass, sich mit längerfristigen Maßnahmen auseinanderzusetzen (vgl. Biffl/Bock-Schappelwein 2003). Auch waren die 'Gastarbeiter' selbst ursprünglich nicht an dauerhafter Einwanderung interessiert. Ihre Ziele definierten sich dadurch, im Gastland Geld zu verdienen, um sich nach Rückkehr in die Heimat eine Existenz aufzubauen. Dieser Rückzug erfolgte nur teilweise, zum größeren Teil erfolgte ein Nachzug der Familien (vgl. Oswald 2007: 128).

Eine Anpassung (unter anderem) des Bildungssystems an die sich geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse wurde von der Politik versäumt. Trotz ausgiebigen thematischen Auseinandersetzungen in den letzten Jahren und unzähligen wissenschaftlichen Erkenntnissen lässt sich das Bildungssystem zum jetzigen Zeitpunkt noch immer als 'ausgerichtet auf die österreichische Mittelschicht', beschreiben (vgl. Kapitel 6.2).

Dies sind nachweisliche Ursachen, warum sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bezug auf Bildungsbeteiligung und erreichter Qualifikation wesentlich von den einheimischen KollegInnen der selben Altersgruppe unterscheiden. Kürzere, weniger erfolgreiche Bildungskarrieren, niedrigere Bildungsabschlüsse sowie ein unverhältnismäßig hoher Anteil in Risikogruppen (nach internationalem Leistungstest PISA) sind kennzeichnende Muster der Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen mit migrantischem Hintergrund. Eine einfache Erklärung des Zusammenhangs

zwischen Leistung und ethnischer Herkunft würde jedoch zu kurz greifen, und wesentliche Zusammenhänge ausblenden (vgl. Bauer/Kainz 2007: 18).

Im folgenden Kapitel wird deshalb versucht, solch komplexe Zusammenhänge zu entschlüsseln. Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands werden Wechselbeziehungen zwischen sozialer und ethnischer Herkunft und Bildungschancen der Jugendlichen beschrieben, sowie mögliche Ursachen für die Benachteiligung dargestellt.

2.1 Soziale Herkunft und Bildungschancen

Nicht erst heute ist Bildung eine wichtige Ressource für das Erreichen von individuellen Lebenszielen. Unterschiedliche Bildungswege bringen abweichende Chancen und Möglichkeiten mit sich. Der Bildungsstand des Individuums bestimmt die Positionierung innerhalb der Gesellschaft.

Es können klare Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft der Eltern (Bildung, Beruf, Einkommen wie auch Migrationshintergrund) und gewählten Bildungseinrichtungen bzw. Bildungserfolge der Kinder festgestellt werden. Diese Zusammenhänge werden durch zahlreiche Studien belegt (Schlögl/Lachmayr 2005, Nairz-Wirth 2005, Bacher 2010, Wallace 2007 etc.). Die soziale Herkunft kann von vornherein nachteilig auf die Bildungskarriere der Kinder wirken.

Ungleiche Verteilung von Bildung

Obwohl das Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung stetig steigt (vgl. Statistik Austria 2010c: 34), ist Bildung (Zugang zu Bildung, Verbleib im Bildungssystem, Bildungserfolg) innerhalb der Gesellschaft ungleich verteilt.

Die ungleiche Verteilung von Bildung innerhalb der Gesellschaft benennt Nairz-Wirth (2005) mit folgendem Beispiel: “Die an der Hochschule am stärksten vertretenen Klassen sind in der Bevölkerung am schwächsten vertreten” (Nairz-Wirth 2005: 1). Diese Aussage soll mit aktuellen Zahlen untermauert werden.

Rund ein Drittel (30 %) der österreichischen StudentInnen kommt aus Akademikerfamilien, in der der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt. Studierende, deren Väter nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, sind in der Hochschullandschaft unterproportional vertreten, nämlich mit

nur 10 % (Statistik Austria 2010a: 36).

Die Anteile der Bevölkerung, die diese beiden Abschlüsse (Hochschulabschluss und Pflichtschulabschluss) als höchste erreichte Bildungsabschlüsse inne haben, zeigen ein gegenteiliges Bild. So beträgt der Bevölkerungsanteil von AkademikerInnen in Österreich 11,1%, bzw. beträgt der Bevölkerungsanteil mit höchstens einem Pflichtschulabschluss in Österreich 26,2 % (Statistik Austria 2010b).

Soziale Reproduktion

Durch Bildung ist es theoretisch möglich, ungleiche Kapitalausstattungen, welche die Eltern ihren Kindern mit auf den Weg geben, positiv zu verändern. Deshalb ist es speziell für niedrigere soziale Gesellschaftsschichten erstrebenswert, ihren Kindern eine erfolgreiche Bildungskarriere zu ermöglichen, um die Chance eines sozialen Aufstiegs zu erhöhen.

Die Chance eines solchen Aufstiegs wird als 'soziale Mobilität' (vertikale und horizontale soziale Mobilität)⁷ bezeichnet. Ob vertikale soziale Mobilität überhaupt realisierbar ist, hängt in der modernen Gesellschaft von unterschiedlichen Faktoren ab. Hier spielen private Merkmale wie etwa Eigentum, Einkommen, Geschlecht oder Herkunft eine bedeutende Rolle. Für Bourdieu sind die Aufstiegschancen stark abhängig von der Verfügbarkeit von kulturellem Kapital des Individuums bzw. der Familie (vgl. Faschingeder et al. 2010: 32f.) (siehe hierzu Kapitel 6).

Österreich ist allerdings ein Beispiel dafür, wie durch ungleiche Verteilung von Bildungschancen soziale Gesellschaftsschichten reproduziert werden. Unter sozialer Reproduktion versteht man das Phänomen, dass Kinder die gesellschaftliche Position ihrer Eltern erben. Diese Reproduktion innerhalb der Gesellschaft ist unter anderem auf die Vererbung von Bildungsabschlüssen zwischen den Generationen und der Schwierigkeit eines intergenerativ sozialen Aufstiegs zurückzuführen.

Folgende Grafik zeigt die soziale Vererbung von Bildungsabschlüssen in Österreich. Es werden die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern mit denen der Nachkommen im Alter zwischen 15 und

⁷Unter sozialer Mobilität können Bewegungen von Menschen zwischen sozialen Positionen verstanden werden. Es wird unterschieden zwischen vertikaler sozialer Mobilität (Bewegung zwischen besseren und schlechteren Positionen) und horizontaler sozialer Mobilität (Bewegung zwischen Positionen unterschiedlicher 'Art' aber gleichem 'Rang'). Im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit steht die vertikale soziale Mobilität im Vordergrund (vgl. Hradil 2001: 373).

34 Jahren in Beziehung gesetzt. Es wird außerdem zwischen den Gesellschaftsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden. Bei Familien ohne Migrationshintergrund ist die soziale Vererbung von Bildungsabschlüssen ausgeprägt, diese Neigung verstärkt sich jedoch bei Familien mit Migrationshintergrund.

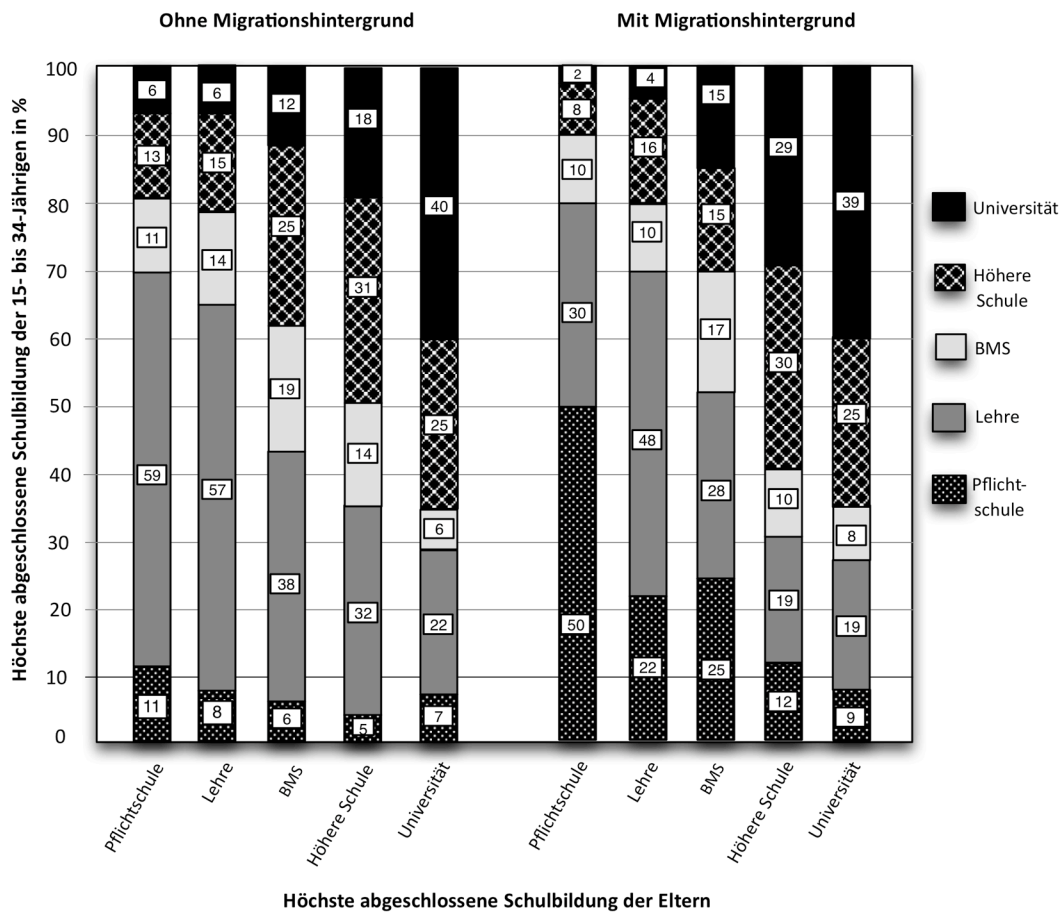


Abbildung 1: Höchste abgeschlossene Schulbildung der 15- bis 34-Jährigen nach höchster abgeschlossener Schulbildung der Eltern

Quelle: Statistik Austria 2010c: 41

Von den 15- bis 34-Jährigen ohne Migrationshintergrund, deren Eltern maximal eine Pflichtschule abgeschlossen haben, schließen zu 11 % lediglich mit dem selben Abschluss ab. Somit erreichen 89 % einen höheren Abschluss als ihre Eltern. Hingegen erreichen von den 15- bis 35-Jährigen mit Migrationshintergrund, deren Eltern als höchsten Bildungsabschluss nur eine Pflichtschule nach-

weisen können, zu 50 % als höchsten Bildungsabschluss nur einen Pflichtschulabschluss (Statistik Austria 2010c: 41).

Situation von Kindern aus Migrantenfamilien

Zur Situation von Kindern aus Migrantenfamilien ist zu sagen, dass diese in den meisten europäischen Ländern weniger günstige sozioökonomische Voraussetzungen haben. Auch das Ausbildungsniveau ihrer Eltern ist geringer als bei einheimischen SchülerInnen. Nur ein Viertel der Migrantenhaushalte können einen vergleichbaren sozioökonomischen Status aufweisen, welcher sich mit einem durchschnittlichen österreichischen Haushalt vergleichen lässt (vgl. Nairz-Wirth 2005: 2). Somit haben nur ein Viertel der Kinder mit Migrationshintergrund im Hinblick auf Bildungschancen eine mit Einheimischen vergleichbare Ausgangsposition.

So waren im Jahr 2009 beispielsweise MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Türkei⁸ zu 60 bzw. 65% als Arbeiter- und Hilfsarbeiter (in unselbständigen Arbeitsverhältnissen) angestellt. Die dominierenden Bereiche, in denen MigrantInnen tätig sind, sind Handel, Bauwesen, Gastronomie und Unternehmensdienstleistung (ÖIF 2010: 53).

Ein bedeutsames Problem hinsichtlich des sozialen Status von Einwanderern sind oftmals **die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse**, welche in Österreich nicht anerkannt werden (Fassmann/Reeger 2007: 191). Das Nicht-Anerkennen dieser Abschlüsse zwingt die betreffende Person in niedrigere Arbeitsbereiche (an- oder ungelernte Tätigkeitsbereiche)⁹. Diese unzureichend genutzten formalen Qualifikationen von MigrantInnen in Österreich führt zu einer negativen Beeinflussung des sozioökonomischen Status der Person selbst wie auch der gesamten Familie (vgl. Wallace 2007: 89f.), wobei für die Kinder eine solche Situation oft eine Benachteiligung im Bildungsbereich bedeutet (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005b: 177).

⁸Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei werden als 'traditionelle Zuwanderungsgruppen' bezeichnet (Biffl/Bock-Schappelwein 2003), diese Gruppe umfasst ArbeitsmigrantInnen, welche 1960-1970 im Zuge der Anwerbeabkommen eingewandert sind (vgl. Wallace 2007: 2).

⁹Von den erwerbstätigen Frauen mit höheren in Österreich absolvierten Bildungsabschlüssen befinden sich 7 % in in Hilfs- oder Anlern-tätigkeiten. Frauen, welche einen gleichwertigen Bildungsabschluss im Ausland erworben haben, befinden sich zu 32 % in einem solchen Tätigkeitsfeld. Bei den Männern beträgt dieser Vergleich 5 % gegenüber 32 % (vgl. Gächter 2007: 249).

Einen Umriss dieser komplexen Herausforderung von Nachkömmlingen aus Migrantenfamilien liefert Steinmayr (2009) im Folgenden.

“Die Integration dieser Kinder (Anm. Kinder mit migrantischem Hintergrund) in die österreichische Gesellschaft ist eine der zentralen Herausforderungen für die Zukunft. Integration muss dabei nicht bedeuten, die Herkunftskultur zugunsten einer österreichischen abzulegen, aber die Chance zur Teilnahme an österreichischen Institutionen und im Erwerbsleben zu gewährleisten. Die (erfolgreiche) Einbindung in das Bildungssystem spielt dabei eine zentrale Rolle, da damit der Grundstein für soziale Mobilität und beruflichen Erfolg gelegt wird. Erfolg im Schulsystem zu haben ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund mit größeren Schwierigkeiten verbunden als dies bei Einheimischen der Fall ist. Sehr häufig beschränkt sich die Debatte auf Sprachprobleme von im Schulalter zugewanderten Kindern. Eines der größten Hindernisse ist aber der mitunter sehr geringe Bildungsstand der Elterngeneration in Kombination mit der Selektivität des österreichischen Bildungssystems” (Steinmayr 2009).

Im Hinblick auf Chancen(un)gleichheit im Bildungsbereich spielen im österreichischen Bildungssystem zwei obligatorische Übergänge eine entscheidende Rolle. Diese können als Schlüsselentscheidungen von individuellen Bildungskarrieren betrachtet werden.

Der erste Übergang erfolgt schon nach der 4./5. Schulstufe (erste Schnittstelle), der zweite Übergang nach der 8./9./10. Schulstufe (zweite Schnittstelle). Mit diesen Schnittstellen sind SchülerInnen und Eltern in Österreich innerhalb der Pflichtschulperiode öfters konfrontiert als in anderen Ländern und in Bezug auf die erste Schnittstelle vergleichsweise früh¹⁰.

Speziell bei diesen Schnittstellen lassen sich markante Zusammenhänge zwischen Bildungsentscheidungen und Gesellschaftsgruppen aufzeigen (Schlögl/Lachmayr 2005: 141).

Bei der **ersten Schnittstelle**, nach der vierten Schulstufe, Übergang von der Volksschule zu Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe, lässt sich feststellen, dass fast zwei Drittel (63%) der Eltern mit Matura-Abschluss ihre Kinder in die AHS-Unterstufe schicken. Im Vergleich dazu haben nur 30% der HauptschülerInnen Eltern, die einen Matura-Abschluss vorweisen können (vgl. ebd.: 148). Studien belegen, dass nachteilige Bildungswegentscheidungen an der ersten Schnittstelle (deutlich geringere Bildungschancen bei Besuch einer HS) bei der zweiten Schnittstelle von alternativen Bildungswegen nicht mehr kompensiert werden können (vgl. ebd.: 154). Diese erste, altersmäßig früh angesetzte Bildungsentscheidung wirkt somit stark selektiv auf weitere Entscheidungen in der Bildungskarriere des Kindes.

Erläuterte Zusammenhänge wurden auch statistisch ermittelt. So liegen nach Schmid (2003) im Bereich der **zweiten Schnittstelle** die Wahrscheinlichkeiten für Jugendliche, welche eine Hauptschule absolviert haben und in eine maturaführende Schule der oberen Sekundarstufe (AHS/BHS) eintreten, ja nach formalem Bildungshintergrund der Eltern bei (Schmid 2003: 8):

- 7% - wenn Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss haben
- 12% - wenn Eltern höchstens einen Lehrabschluss haben

¹⁰Innerhalb der EU findet eine solch frühe Trennung nur in Teilen Deutschlands statt, in einer etwas abweichenden Form beispielsweise in der Slowakei oder Ungarn (vgl. Eurydice 2006, in: Erler 2007a: 10).

- 12% - wenn Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 33% - wenn Eltern über einen Matura-Abschluss verfügen
- 44% - wenn Eltern Akademiker sind

Die Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss (Matura-Abschluss in AHS oder BHS) vergrößern sich ungemein bei einer besseren Ausgangsposition. Für Jugendliche, welche eine AHS Unterstufe besuchen, ergeben sich folgende Übertrittswahrscheinlichkeiten (Schmid 2003: 8):

- 63% - wenn Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss haben
- 70% - wenn Eltern höchstens einen Lehrabschluss haben
- 80% - wenn Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 86% - wenn Eltern über einen Matura-Abschluss verfügen
- 93% - wenn Eltern Akademiker sind

Bildungswegentscheidungen stehen also, neben dem maßgeblichen Einfluss des Bildungssystems, in unmittelbarem Zusammenhang mit soziodemographischen Merkmalen der Eltern. Nach Bacher (2003) reicht bei der Bildungsentscheidung der zweite Schnittstelle (8./9./10. Schulstufe) die Information über Erwerbseinkommen der Eltern, Status, höchste Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes aus, um für 71% der Kinder die Vorhersage treffen zu können, ob das Kind eine weiterführende Schule besucht oder nicht. Zu ergänzen ist, dass der Bildungshintergrund der Eltern das größte Gewicht für diese Entscheidung hat (vgl. Bacher 2003: 14).

Nachweis der sozialen Reproduktion durch PISA und IGLU

Eine weitere Bestätigung der Reproduktion sozialer Positionen durch das österreichischen Bildungssystem liefern die international vergleichenden Leistungstests für Schüler, PISA¹¹ oder IGLU¹². Beide zeigen einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und den Testleistungen. Auch wurden in diesem Rahmen erhebliche Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt. Diese Abweichungen sind nicht zu vernachlässigen, sie betragen bei fast allen Prüfungsbereichen eine ganze Kompetenzstufe¹³ (vgl. Bauer/Kainz 2007: 30).

	Risikogruppen		Spitzenleistungen	
	Lesen	Mathematik	Lesen	Mathematik
Einheimische	17 %	16 %	9 %	16 %
MigrantInnen erste Generation	40 %	34 %	2 %	3 %
MigrantInnen zweite Generation	44 %	38 %	2 %	5 %

Tabelle 1: Risikogruppen und Spitzenleistungen in Lesen und Mathematik im Vergleich (PISA 2003)

Quelle: Bauer/Kainz 2007: 31

¹¹PISA, Abkürzung für 'Programme for International Student Assessment', ist eine in dreijährigem Abstand (erstmalig 2000) durchgeführte international standardisierte Schulleistungsstudie der OECD; diese erhebt Leistungen von SchülerInnen der meisten Mitgliedstaaten der OECD und zunehmend auch die der Partnerstaaten. Getestet werden 15-16 jährige SchülerInnen, egal welche Schulform oder Schulstufe sie besuchen (vgl. Kesselring/Leitner 2007: 90).

¹²IGLU ist die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (internationale Bezeichnung: PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study); diese Untersuchung erhebt Lesefähigkeit und -verständnis von SchülerInnen der 4. Klasse Volksschule (vgl. Schreiner et al. 2007: 80).

¹³Kompetenzstufen sind Leistungsdarstellungen im PISA Programm. Naturwissenschaft und Mathematik sind jeweils in sechs Kompetenzstufen, Lesen in fünf Kompetenzstufen eingeteilt. (Auch das PIRLS Programm verwendet Kompetenzstufen. Diese Untersuchung unterteilt die Ergebnisse in fünf Kompetenzstufen.) SchülerInnen, welche sich in Stufe fünf und sechs einreihen sind 'SpitzenschülerInnen', SchülerInnen der Stufe eins werden als 'RisikoschülerInnen' bezeichnet (vgl. Schreiner et al. 2007: 70ff.).

Nach den abgebildeten österreichischen Ergebnissen aus Pisa 2003 fallen beide, MigrantInnen der ersten sowie der zweiten Generation, durch schlechte Ergebnisse auf, obwohl in den meisten anderen Ländern MigrantInnen der zweiten Generation deutlich bessere Leistungsergebnisse erzielen können als die der ersten Generation. Die Wahrscheinlichkeit für ein Einordnen in die Risikogruppe ist für MigrantInnen im Bereich Lesen um 3,6-mal und im Bereich Mathematik um 3,1-mal so hoch als für einheimische SchülerInnen (vgl. ebd.: 31).

2.2 Schul- und Bildungssituation jugendlicher MigrantInnen

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind innerhalb des Bildungssystems schlechter positioniert als ihre gleichaltrigen einheimischen KollegInnen: Zahlen belegen - sie sind in Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Lehrgängen überrepräsentiert, sind öfters mit Klassenwiederholungen konfrontiert und es besteht eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit dass sie keinen positiven Pflichtschulabschluss erreichen. Auch werden Bildungskarrieren nach der Schulpflicht weniger oft fortgesetzt, daher sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in höheren Schulen unterrepräsentiert (vgl. Bauer/Kainz 2007: 29).

Diese Tendenz bestätigt der aktuelle Bericht des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF), wie auch die Statistik des BMUKK (Zahlenspiegel 2009). Nach diesen Berichten beträgt im Schuljahr 2008/09 der Anteil an SchülerInnen ausländischer Herkunft im österreichischen Schulsystem knapp 10%¹⁴ (ÖIF 2010: 42). Auffallend ist, dass jugendliche Einwanderer (ohne österreichische Staatsbürgerschaft) in den Schultypen Hauptschule, Polytechnischer Lehrgang und Sonderschule deutlich überrepräsentiert sind (Anteile über 13% bzw. 14% bzw. 19%). Hingegen befinden sich unverhältnismäßig wenige Jugendliche dieser Bevölkerungsgruppe in maturaführenden Schulen wie AHS (Oberstufe) und BHS (AHS 6% bzw. BHS 5%) (BMUKK 2009).

Weiters betrug der Anteil aller SchülerInnen in Sonderschulen aus nichtdeutschsprachigen Familien im Schuljahr 2008/09 beinahe ein Drittel der Gesamtschülerzahl, nämlich 28% (ÖIF 2010: 42).

¹⁴Anm. Diese Zahl beinhaltet ausschließlich SchülerInnen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind in diesem Prozentsatz nicht inkludiert.

Es darf in diesem Zusammenhang aber nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die SchülerInnengruppe mit Migrationshintergrund als heterogen erweist. Dies lässt sich an folgenden Zahlen verdeutlichen: Der Besuch einer AHS Unterstufe hängt sehr stark von der Nationalität der SchülerInnen ab (Bauer 2005). SchülerInnen österreichischer Herkunft entscheiden sich zu 30%, SchülerInnen aus sonstigen EU-15 Staaten¹⁵ sogar zu 49% für eine AHS Unterstufe. Der Anteil von MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien dagegen liegt in dieser Schulform nur mehr bei 14% und der von SchülerInnen türkischer Herkunft bei 7%.

Die Benachteiligung von jugendlichen MigrantInnen hinsichtlich höchster Bildungsabschluss in Österreich zeigt ein ähnliches Bild. Lediglich 14 % der ÖsterreicherInnen über 20 Jahre können nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen. Dieser Anteil beträgt bei MigrantInnen der zweiten Generation 28 %.

Die Aufschlüsselung nach Herkunftsländern präzisiert das Ungleichgewicht hinsichtlich der höchsten erreichten Bildungsabschlüsse. 36% der türkischstämmigen Jugendlichen erreichen maximal einen Pflichtschulabschluss, ebenso 23% der Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien (Weiss 2006, in: Wallace 2007: 26). Die Benachteiligung bzw. das vergleichsweise schlechtere Abschneiden dieser Einwanderernationalitäten kann u.a. auf den Status 'Nachkommen von ArbeitsmigrantInnen' zurückgeführt werden, da diese beiden Länder zu den klassischen Anwerberländern Österreichs zählen. Weiss / Unterwurzacher (2007) benennen die Tatsache des geringen Bildungserfolgs von Jugendlichen, speziell aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, als das "Erbe der Gastarbeit" (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007: 241).

2.3 Situation der Mädchen - geschlechtsspezifische Disparitäten

Entgegen der 1980er Jahre sind Mädchen und junge Frauen in Österreich heute formal höher gebildet als Buben und junge Männer. Mädchen und Frauen konnten ihre männlichen Kollegen in unterschiedlichen Bildungsbereichen, speziell bei formal höheren Bildungsabschlüssen wie Matura oder Abschlüsse im tertiären Bildungsbereich, in den vergangenen Jahrzehnten überholen.

¹⁵Die EU-15 Staaten sind: Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien;

Ein Beispiel dazu:

Der Mädchenanteil in BHS und AHS-Oberstufe (maturaführende Schulen) lag im Schuljahr 1961/62 noch bei 34 %, erreichte im Schuljahr 1996/97 die 50 %-Marke, welche 2000/2001 überschritten wurde. Mädchen schließen weiterführende Schulen erfolgreicher ab als gleichaltrige Buben und junge Männer (vgl. Bacher 2003: 20). Ein Grund für diese geschlechtsspezifische Entwicklung könnte nach Bacher (2003) sein, dass in den vergangenen Jahren Eigenverantwortung, Selbständigkeit, Selbstlern- und Selbstbildungsprozesse in den Vordergrund gerückt sind und dass Mädchen diese Veränderung besser bewältigen können als Burschen (vgl. ebd.: 22).

Jedoch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass in anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie beispielsweise Entlohnung, noch immer die Geschlechterdifferenzen zugunsten des männlichen Geschlechtes erhalten bleiben (vgl. Bacher 2006: 10).

Wie sieht die Bildungssituation speziell für Mädchen mit migrantischem Hintergrund in Österreich aus?

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre konnten die Nachkommen von ArbeitsmigrantInnen insgesamt ihre Ausbildungsdauer verbessern. Diese Entwicklung trifft allerdings nicht auf alle Nationalitäten im selben Maße zu, wie auch ist diese Dynamik geschlechterspezifisch zu betrachten.

Es gibt einerseits deutliche Unterschiede in der Bildungsquote nach Herkunftsregion. Jugendliche aus 'anderen' Regionen, EU-Bürger und Jugendliche aus dem mittel-osteuropäischen Raum wie auch aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens konnten ihre Position im Bildungssektor im Laufe der letzten Jahrzehnte verbessern, während Personen mit türkischem Hintergrund¹⁶ diesbezüglich zurückfielen (vgl. Biffl 2004: 45; Rosenberger et al. 2009: 7).

Geschlechtsspezifisch betrachtet bedeutet dies im Besonderen für türkische Mädchen, dass die Ausbildungsneigung dieser sogar sinkt. 1995 besuchten 30,5 % der türkischen 15-24 jährigen Frauen eine Schule (Burschen 24,5 %), im Jahr 2002 war dieser Anteil nur mehr 21,8 % (Burschen 28,8 %).

¹⁶Eltern türkischer SchülerInnen weisen einen höheren Grad an 'Bildungsferne' und fehlender Schulbildung auf als Zuwanderergruppen aus anderen Ländern wie beispielsweise das ehemalige Jugoslawien, Griechenland oder Italien (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 165).

Das Bildungsmuster weiblicher Jugendlicher aus anderen Herkunftsregionen passt sich tendenziell eher an das der Österreicherinnen an, Türkinnen fallen jedoch zurück (vgl. ebd. 46).

Eine andere Studie (Wallace 2007), bei welcher knapp 1200 Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien befragt wurden, besagt, dass junge Mädchen aus der Türkei bzw. dem ehemaligen Jugoslawien höhere Bildungsabschlüsse erreichen als ihre männlichen Kollegen der selben Herkunft. Gleichzeitig sind die Mädchen in geringerem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen, was aber die AutorInnen auf einen Rückzug vom Arbeitsmarkt zurückführen. Die Mädchen befinden sich zu einem größeren Teil in Karenz oder sind im Haushalt tätig (vgl. Wallace 2007: 63). Der Prozentsatz von türkischen Mädchen zwischen 15 und 24 Jahren, welche im Haushalt tätig sind verdoppelte sich nach Biffl (2004) im Zeitraum zwischen 1995 (17,5 %) und 2002 (32,7 %) (vgl. Biffl 2004: 47). Hier lässt sich zusammenfassen, dass der relativ geringe Anteil von türkischen (und ex-jugoslawischen) Mädchen, welche länger im Bildungssystem verbleiben, erfolgreichere Bildungsabschlüsse erreichen als ihre männlichen Kollegen.

Weiters ist an dieser Stelle festzuhalten, dass Bildungs- und Berufswünsche der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in direktem Zusammenhang mit dem Geschlecht stehen. So nennen Mädchen besonders häufig klassische Frauenberufe wie Einzelhandelskauffrau oder Bürokauffrau, während Burschen sich eher eine Ausbildung bzw. einen Beruf im KFZ- oder im elektronischen Bereich vorstellen können (vgl. Rosenberger et al. 2009: 3).

Wie aus der Beschreibung geschlechtsspezifischer Disparitäten von migrantischen Jugendlichen im Bildungsbereich hervorgeht, heben viele aktuelle Studien die Situation von Mädchen mit türkischem bzw. muslimischem Hintergrund heraus. Ein Übergang von der Schule in den Beruf gestaltet sich für sie oft besonders schwer, da, falls diese Kopftuchträgerinnen sind, sie oft mit Sanktionen am Arbeitsmarkt verbunden sind (vgl. Wallace 2007: 36).

Aktuelle Forschungsergebnisse bestätigen, dass Mädchen mit und ohne migrantischem Hintergrund im Bildungsbereich im Vergleich zu ihren gleichaltrigen männlichen Kollegen erfolgreicher sind. Mädchen mit Migrationshintergrund können diesen Erfolg aus dem Bereich der Bildung aber weniger erfolgreich in die Berufswelt (Berufsausbildung, Job) 'übersetzen'.

Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Nachweislich werden, trotz hohem Engagement und

durchschnittlich besseren Schulabschlüssen der Mädchen, Jungen am Arbeitsmarkt bzw. Ausbildungsstellenmarkt bevorzugt. Hier müssen Rekrutierungsstrategien bei der Besetzung von (Ausbildungs)Stellen hinterfragt werden, welche offensichtlich die propagierten Auswahlkriterien 'Qualifikation' und 'Leistung' nicht in den Vordergrund stellen. Im Falle von Mädchen mit türkischem Hintergrund kann sich, wie schon früher erwähnt, das Tragen eines Kopftuchs zusätzlich nachteilig auf ihre Chancen am Arbeitsmarkt auswirken (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 203ff.).

2.4 Ursachen der Benachteiligung jugendlicher MigrantInnen im Bildungssystem

Es gibt unterschiedliche Ansätze, die Ursachen für die Benachteiligung jugendlicher MigrantInnen im Bildungssystem zu analysieren (siehe z.B. Bacher 2010, Bauer/Kainz 2007, Wallace 2007, Nusche et al. 2009).

- **Sozioökonomischer Erklärungsansatz:** Aufgrund von geringeren sozioökonomischen Ressourcen ihrer Eltern liefern Kinder schlechte Schulleistungen und besuchen weniger oft Schulen mit formal höheren Abschlüssen. Die geringe Leistung ist nicht auf die Zuwanderung zurückzuführen (Bacher 2010: 8).

- **Kultureller Erklärungsansatz:** Behinderungen im Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entstehen aufgrund von spezifischen Werthaltungen und Einstellungen der Herkunftsfamilie. Diese These ist nicht haltbar (Bauer/Kainz 2007). Bildungsaspirationen und Bildungsinteressen von Kindern mit Migrationshintergrund sind vielfach ausgeprägter als die von Kindern ohne Migrationshintergrund.

- **Erklärungsansatz durch Sprachdefizite:** Sprachliche Defizite spielen eine bedeutende Rolle im Bildungserfolg der SchülerInnen und können sich negativ auf die schulischen Gesamtleistungen der Jugendlichen auswirken (Bacher 2010: 10).

- **Schulkontexterklärung:** Schlechte Leistungen treten aufgrund von ungünstigen Lernbedingungen in der Schule auf. Ein wichtiger Faktor ist beispielsweise die Klassengröße. Je kleiner die Klassengröße desto geringer ausgeprägt sind Leistungsdifferenzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund (Bacher 2010: 8).

- **Institutioneller und organisationsbezogener Erklärungsansatz:** Schlechte Bildungsergebnisse

tate von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind auf das ungleichheitsverstärkende Schulsystem zurückzuführen. Die Systemindikatoren sind u.a.: späte Einschulung, frühe Erstselektion, Halbtagsschulform (Nusche et al. 2009, Bacher 2010).

Bacher (2003) findet neben den beschriebenen Ursachen auch einen breit angelegten Erklärungsansatz für Bildungsbenachteiligungen jugendlicher MigrantInnen. Dieser findet sich in der restriktiven Migrations- und Integrationspolitik Österreichs. Die fehlende Wahrnehmung von MigrantInnen als kulturelle Bereicherung für Österreich bedingt nach Bacher schlechte Voraussetzungen für eine funktionierende schulische Integration.

2.5 Wünsche, Bestrebungen, Ziele - Bildungsaspiration

Die Eltern spielen bei Bildungswünschen und -zielen ihrer Kinder allgemein eine wichtige Rolle. Bei MigrantInnenkindern und -jugendlichen sind nach dem Bildungswissenschaftler Dichatschek die Eltern der ausschlaggebende Faktor bei der Schul- und der späteren Berufswahl (vgl. Dichatschek 2009: 22).

Bevor auf Bildungsaspirationen der Eltern eingegangen werden kann, sollte berücksichtigt werden, dass eine Unterscheidung der Ausgangsposition (in Bildungs- und Berufsfragen) zwischen einheimischen Eltern und Eltern von Kindern mit migrantischem Hintergrund erfolgen muss. “Allerdings ist die Kenntnis und Übernahme vorherrschender kultureller Normen, Erwartungen und Verhaltensweisen des Gastlandes im Hinblick auf die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder für Eltern mit Migrationshintergrund nicht selbstverständlich” (Bauer/Kainz 2007: 33).

Die Bildungsaspiration von Eltern und Kinder korreliert nach der Studie Schlögl/Lachmayr (2005) stark mit der sozialen Schicht des Elternhauses. Der Wunsch nach einem höheren Bildungsabschluss und einer erfolgreichen Bildungskarriere steigert sich, je besser die Familie sozial gestellt ist. Eltern mit akademischem Abschluss streben nach dieser Erhebung zu 61,6% einen tertiären Bildungsabschluss für ihre Kinder an.

Schichtspezifische Unterschiede können auch in der zugeschriebenen Bedeutung von formalen Bildungsabschlüssen festgestellt werden. Je niedriger die soziale Schicht der Familie umso stärker wird die Wichtigkeit formaler Bildungsabschlüsse hinterfragt. Diese Tendenz lässt sich vice versa

feststellen (vgl. Schlögl/Lachmayr 2005: 149).

Die Korrelation zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und Kinder und der sozialen Schicht des Elternhauses besagt nach der Bourdieu'schen Kapitaltheorie, dass sich tendenziell die Position im sozialen Raum zwischen den Generationen nur wenig verändert (siehe Kap. 5.1).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Bildungsziele der Eltern den gewünschten Bildungszielen der Kinder entsprechen. Auffallend ist allerdings, dass bei Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss eine bildungsexpansive Neigung besteht. Folglich zielen, wie in der folgenden Grafik dargestellt, über die Hälfte dieser Elterngruppe (53,6%) auf einen höheren Abschluss als sie selbst erreichen konnten. Sie wünschen sich einen mittleren Abschluss (Lehre, Berufsbildende mittlere Schule, Meister) für das eigene Kind (vgl. ebd.: 150).

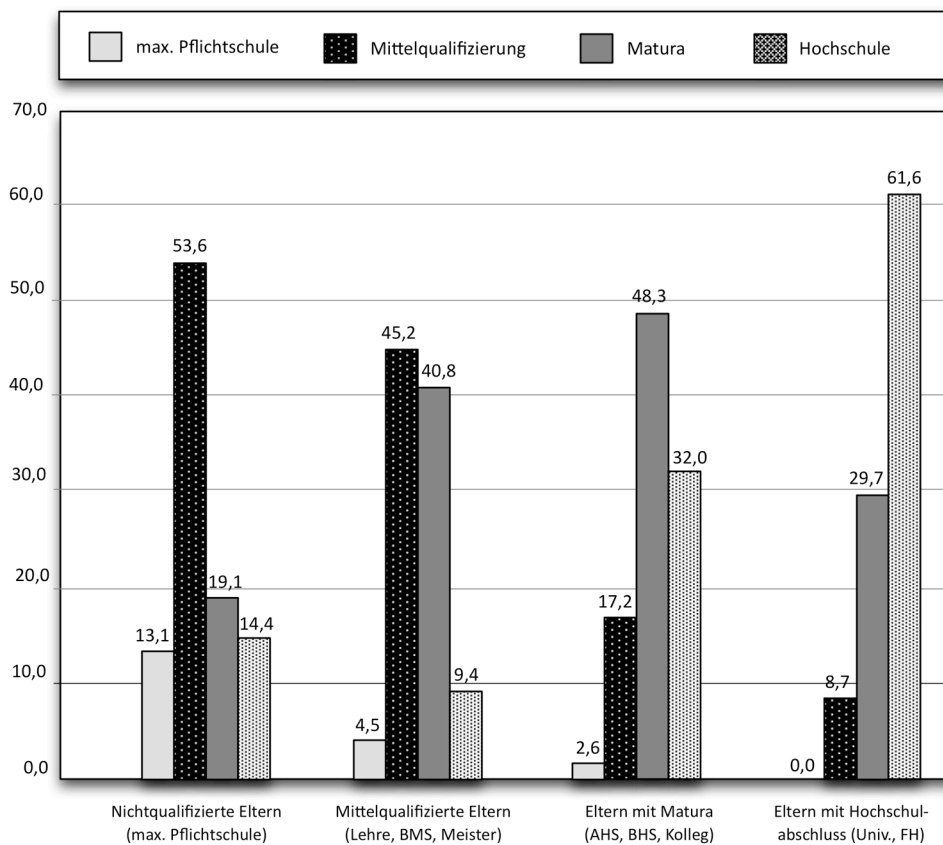


Abbildung 3: Bildungsaspiration der österreichischen Eltern nach eigenem Bildungsabschluss, in Prozent

Quelle: Schlögl/Lachmayr 2005: 150

Wie schon erwähnt gibt es **keine wesentlichen Unterschiede zwischen Bildungsaspirationen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund**. Die Bildungsmotivation und -interessen sind bei MigrantInnenkindern vielfach sogar ausgeprägter als bei Kindern österreichischer Herkunft (vgl. Bauer/Kainz 2007: 33). Diese These wird auch durch Bacher (2010) und Rosenberger et al. (2009) bestätigt. Fast alle Jugendlichen, vor allem diese mit niedrig qualifizierten Eltern, streben eine höher qualifizierte Beschäftigung an. Sie bezeichnen Schulbildung als 'Chance als Basis für einen guten Beruf und für eine gute Zukunft' (vgl. Rosenberger et al. 2009: 33).

Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien sind also häufig höher als die von Einheimischen (Roth et al. 2010: 179). Die Hoffnung auf ein besseres Leben im Ankunftsland, die Träume der Eltern, die nicht verwirklicht werden konnten oder überdurchschnittlicher Optimismus sind mögliche Erklärungsansätze für die ausgeprägte Bildungsaspiration der Eltern von MigrantInnenkindern. Alternative Argumentationsansätze lauten, dass Migranten nicht ausreichend über das Bildungssystem im Einwanderungsland informiert sind und mit den hohen Bildungsansprüchen an ihre Kinder deren Leistungen überfordern (vgl. Roth et al. 2010: 180).

In der Studie Rosenberger gaben die SchülerInnen mit Migrationshintergrund (aus HAK und KMS) an, dass sie Bildungsunterstützung durch die Eltern erfahren, das heißt, die Eltern sind für 'mehr Schule', da es ihre Kinder 'besser haben sollen' als sie selbst (Rosenberger et al. 2009: 75).

2.6 Bildungspläne und Bildungsverläufe - Kontinuitäten und Brüche

Ein noch wenig untersuchtes Forschungsfeld ist die Dokumentation von anfänglichen Bildungs- und Berufsplänen von jugendlichen MigrantInnen und die tatsächliche Umsetzung (oder Änderung) der angestrebten Bildungsziele. Das Interesse gilt dem Verlauf und der Stabilisierung bzw. Veränderung von Bildungsplänen und, falls Vorhaben und Umsetzung voneinander abweichen gilt es, die Gründe für die Veränderung herauszuarbeiten.

Eine Erhebungen im Zeitablauf zu diesem Forschungsfeld wurde von Rosenberger (Rosenberger et al. 2009) in Form einer qualitativen Paneluntersuchung mit 90 Jugendlichen mit Migrationshintergrund, im Alter zwischen 14 und 17 Jahren durchgeführt. Die Zeitspanne dieses Forschungsprojekts waren drei Jahre. Die untersuchten Jugendlichen besuchten die HAK bzw. die KMS. Zum Zeit-

punkt der ersten Befragung waren die KMS SchülerInnen zwischen 14 und 15 Jahre alt, die HAK SchülerInnen zwei Jahre älter.

Vorab sei gesagt, dass HAK SchülerInnen anfänglich durchwegs höhere Bildungsziele angaben als SchülerInnen aus der KMS (SchülerInnen der Abschlussklasse).

Das Endergebnis zeigte, dass mehr als der Hälfte der Teilnehmer die Umsetzung des geplanten Bildungsverlaufs nicht gelang, es wurde in all diesen Fällen 'nach-unten-korrigiert' (vgl. ebd.: 50f.).

Die Gruppe der HAK SchülerInnen gab im ersten Forschungsjahr (2. Klasse HAK) an, mit Matura abschließen und anschließend eine Universität besuchen zu wollen. Am Ende der Erhebungsperiode befanden sich allerdings nur noch ein Drittel der ehemaligen HAK SchülerInnen wie geplant in der 4. Klasse (vgl. ebd.: 39).

Eine Korrektur der Bildungspläne erfolgte nach Angaben der KMS SchülerInnen zu einem großen Teil aufgrund von Misserfolg im ersten Jahr nach der Pflichtschule. Es wurde durchwegs angegeben, dass die Ausbildung der KMS die SchülerInnen unzureichend für weiterführende Schulen vorbereitet. Systematische Nachhilfe wurde von der Bildungsinstitution nur mäßig angeboten und auf private Nachhilfe konnte diese SchülerInnengruppe meist aus Kostengründen nicht zurückgreifen. Dies stellt eine Ursache des Scheiterns und somit der Änderung der Bildungsziele der SchülerInnen dar (vgl. ebd.: 43ff.)

Der Misserfolg in der Umsetzung von Bildungszielen lässt sich laut Studie auf weitere Ursachen zurückführen, wie beispielsweise unzureichende Berufs- und Bildungsorientierung, zu viele Weichenstellen im Schulsystem, eingeschränkte Unterstützung der Eltern. Es gilt also weiter zu ergründen (individuell und strukturell), warum - im Vergleich zu Jugendlichen österreichischer Herkunft - jugendliche MigrantInnen, trotz mehrheitlich ausgeprägter Motivation und Lernbereitschaft, weniger oft in der Lage sind, ihre Bildungsziele umzusetzen.

3 Methodik

Um die Wissenschaftlichkeit einer Forschungsarbeit zu garantieren, muss der gesamte Forschungsprozess nachvollziehbar gestaltet werden. Die Sozialwissenschaften stellen verschiedene Methoden, Instrumente und Richtlinien für die Herangehensweise und Umsetzung einer solchen Arbeit zur Verfügung. Die Wahl der Forschungsmethode ist für das Erreichen des Forschungsziels von wesentlicher Bedeutung.

In Kapitel 3.1 wird erst der **transdisziplinäre Zugang** dargestellt. An diesem Forschungszugang orientiert sich das übergeordnete Projekt 'Vielfalt der Kulturen - ungleiche Stadt' mit dem Ziel, im gemeinsamen Forschungsprozess Lebensrealitäten der ForschungspartnerInnen besser kennen und verstehen zu lernen (vgl. Novy 2009: 7). Die vorliegende Diplomarbeit kann als 'Mosaikstein' im Projekt 'Vielfalt der Kulturen - ungleiche Stadt' betrachtet werden und profitiert vom Projektumfeld, welches transdisziplinär ausgerichtet und somit durch intensiven Austausch zwischen den Projektbeteiligten (ForscherInnen [StudentInnen, DiplomandInnen], ForschungspartnerInnen [SchülerInnen], ProjektkoordinatorInnen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen) gekennzeichnet ist.

Der sozialwissenschaftliche Forschungsansatz der Diplomarbeit orientiert sich jedoch an den Prinzipien der **interpretativen Sozialforschung**, die in Kapitel 3.2 beschrieben werden.

3.1 Transdisziplinäre Sozialforschung

“Transdisziplinäre Forschung geschieht an den Schnittstellen zwischen Gesellschaft und Wissenschaft, ist auf die Erforschung und Transformation bzw. Lösung gesellschaftlicher Probleme gerichtet, indem sie Probleme und die gesellschaftlichen Akteure zu einem zentralen Bezugspunkt dieser Forschung macht und die wissenschaftlichen Mittel darauf bezieht und entsprechend weiterentwickelt” (Bergmann et al. 2010: 10).

Transdisziplinäres Forschen zeichnet sich dadurch aus, dass ein “echter Dialog über die Mauern der Universität hinaus” (Novy 2008 et al.: 31) entsteht. Das heißt, es wird nicht im Büro, hinter geschlossenen Mauern geforscht, sondern beide, ForscherInnen und die Menschen vor Ort bringen sich in den Prozess ein. Eine Aneignung des, für die Forschung so wichtigen, praktischen Wissens

kann nur im Austausch mit anderen geschehen und nicht im 'stillen Kämmerchen' auf individueller Basis (vgl. Novy 2005: 8).

Transdisziplinäres wissenschaftliches Arbeiten bedeutet, zwei Pfade der Erkenntnisgewinnung gleichzeitig zu beschreiten, nämlich den 'Praxispfad' und den 'Wissenschaftspfad'. Dieser Ansatz kann durch das Zusammenführen von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen die Möglichkeit neuer Entwicklungen in der Wissenserzeugung bieten (vgl. Bergmann et al. 2010: 10). Transdisziplinäre Forschung bedeutet somit nicht nur disziplinenübergreifend zu arbeiten, sondern auch die Bereiche Wissenschaft und Praxis zu verbinden.

Die ForschungspartnerInnen werden im transdisziplinären Ansatz nicht als Forschungsobjekte gesehen, sondern agieren mit ihrem Wissen als anerkannte Alltags-ExpertInnen und nehmen eine gestalterische Rolle im Forschungsprozess ein (vgl. Novy et al. 2008: 32). ForscherInnen versuchen gemeinsam mit PraxispartnerInnen gesellschaftliche Phänomene zu erarbeiten und zu verstehen. Diese Herangehensweise in der Forschung leistet dahingehend einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag, da die im Prozess beteiligten ForschungspartnerInnen genauso einen Lernprozess durchmachen, wie die Forscher selbst.

Diese Forschungszusammenarbeit kann optimalerweise zu einem erweiterten Verständnis über die eigene Situation führen oder über Strukturen, in welche jeder Mensch eingebettet ist. Strukturen bestimmen individuelle Handlungsspielräume, sie ermöglichen und beschränken diese. Das Lernen der ForschungspartnerInnen im Forschungsprozess kann zu einer Bewusstseinsweiterung über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen führen, wie auch dazu, dass Strukturen niemals statisch, sondern immer veränderbar sind.

3.2 Interpretative Sozialforschung

Die Methode der interpretativen Sozialforschung, ein Kernbereich der qualitativen Forschung, eignet sich besonders für das Forschungsinteresse der vorliegenden Diplomarbeit, da durch die offene Herangehensweise und den zirkulär angelegten Forschungsprozess die Forschungsziele bestmöglich verfolgt werden können.

Die Interpretative Sozialforschung bietet unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Im folgenden Abschnitt werden lediglich die im Forschungsprozess verwendeten Methoden aus-

geführt. Diese Beschreibungen orientieren sich hauptsächlich an Manfred Luegers Auseinandersetzung mit diesem Forschungsansatz (Lueger 2010 und Froschauer/Lueger 2009).

Um dem Anspruch der interpretativen Methoden gerecht zu werden, wird der Forschungsablauf so offen wie möglich gestaltet, Methoden können und sollen den Anforderungen der laufenden Forschung angepasst werden. Das Ziel der interpretativen Sozialforschung ist es, über die soziale Wirklichkeit zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen - der gesellschaftliche Alltag wird zum wissenschaftlichen Phänomen. Diese Phänomene gilt es zu strukturieren und die zugrundeliegenden Sinnstrukturen darzustellen (vgl. Novy 2002: 30). Das Erforschen von solch komplexen gesellschaftlichen Untersuchungsgegenständen erfordert von den ForscherInnen, wie schon erwähnt, eine offene und lernende Forschungshaltung. Wichtig dabei ist ein ständiges Hinterfragen des erlangten Wissens sowie ein Zurückstellen von vertrauten Denkmustern (vgl. Froschauer/Lueger 2009: 22).

Interpretative Sozialforschung akzeptiert im Gegensatz zu anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen das Bestehen von verschiedenen Möglichkeiten, um Wirklichkeit zu konstruieren. Mehrdeutigkeit sozialer Phänomene - nicht nur das Ergebnis sondern Entstehen, Struktur und Umstände von Phänomenen sind in der interpretativen Sozialforschung von Relevanz (Novy 2002: 24).

“Für die interpretative Sozialforschung stellt sich die Welt als Wechselbeziehung zwischen den Sichtweisen der Menschen und ihrer jeweiligen sozialen und physischen Welt dar. Damit rücken die Sichtweisen der handelnden Personen und deren Lebenswelt in das Zentrum der Überlegung.” (Novy 2002: 7)

Ein wesentliches Merkmal der interpretative Sozialforschung ist die zyklische Forschungsorganisation. Der Forschungsprozess verläuft nicht anhand eines so genannten 'Generalplans', er verändert und entwickelt sich fortlaufend an neu entstandenen Erkenntnissen und den daraus resultierenden Fragestellung (vgl. Froschauer/Lueger 2009: 13).

3.2.1 Organisation der Forschung

Sozialwissenschaftliche Forschung untersucht, wie schon erwähnt, multidimensionale und komplexe Phänomene. Um diese Phänomene in ihrer sozialen Dynamik und ganzheitlichen Logik verstehen zu können, müssen ForscherInnen für Neues offen sein, sie müssen sich von den laufenden Ergebnissen der Forschung durch den Prozess führen lassen.

Oft zeigt es sich erst im Forschungsverlauf, welche Vorgehensweise angemessen und zweckmäßig ist, um die aufgeworfenen Fragen zu beantworten. Die Ausgestaltung der Methoden bzw. Umsetzungen hängen also vorrangig von dem im Forschungsprozess entwickelten Erkenntnisinteresse und dem Erkenntnisgegenstand ab (vgl. Froschauer/Lueger 2009): 144). Die (flexible) Gestaltung des Forschungsprozesses bildet den Kern einer interpretativen Forschung (vgl. ebd.: 9). Hierzu ist zu sagen, dass sich ein Forschungsverfahren dieser Art vorab nicht planen lässt, wohl aber strukturieren (vgl. ebd: 71).

Zyklischer Aufbau der Forschung

Eine zyklische Struktur der Forschung bedeutet, dass sich die Vorgehensweise nicht linear vollzieht, sondern nach Aneignung von neuem Wissen immer wieder zu gewissen Ausgangspunkten zurückkehrt. Forschungszyklen prägen die interpretative Sozialforschung. Der Forschungsprozess bewegt sich mehrmals zwischen den Phasen der Erhebung und Interpretation und Prüfung, welche jeweils durch abstrahierende Reflexionsphasen verbunden sind (vgl. Froschauer/Lueger 2009: 74f.). Das zu untersuchende Phänomen kann nach diesem Forschungsvorgehen sukzessive erfasst werden, Forschungsfragen können konkretisiert werden, bis sich schlussendlich die Thesen / Hypothese, als Ziel des Forschungsprozesses, herausbilden (vgl. Novy et al. 2008: 15).

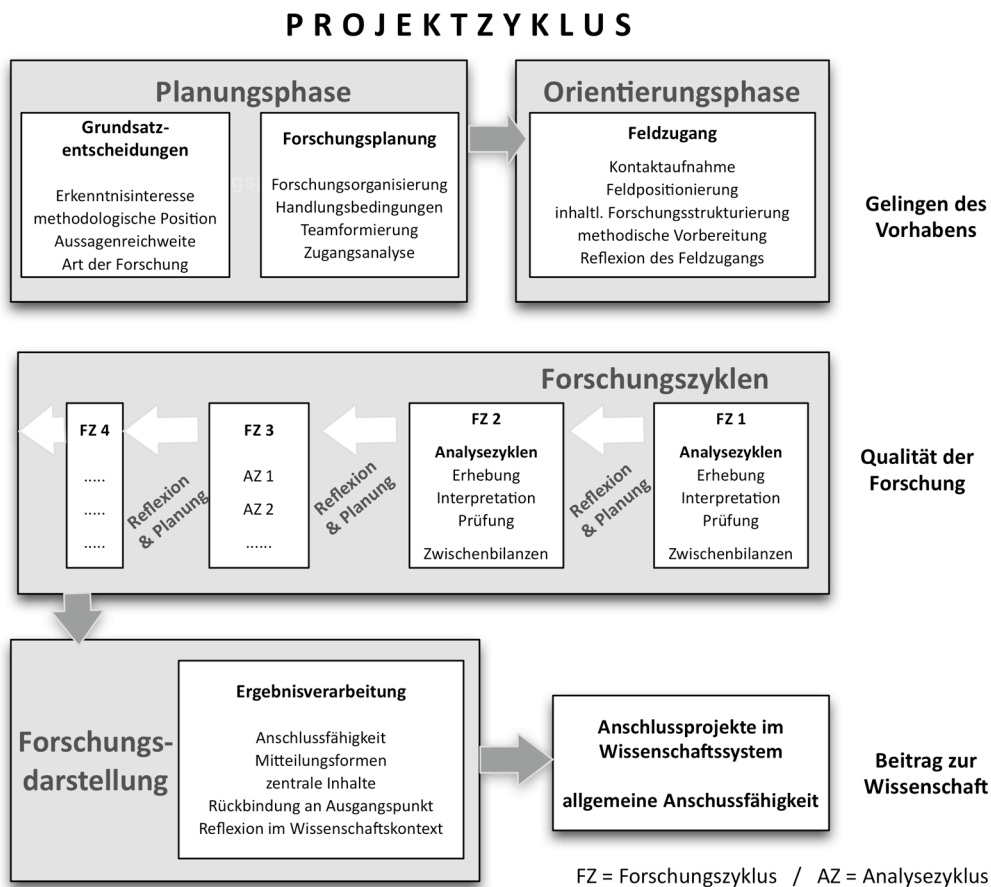


Abbildung 4: Projektzyklus

Quelle: Froschauer/Lueger 2009: 76

Die einzelnen Phasen eines zyklisch aufgebauten Forschungsprozesses sind (Froschauer/Lueger 2009: 76ff.):

a) Planungsphase

In dieser ersten Phase des Forschungsprozesses geht es darum, organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen und das Forschungsvorhaben zu konkretisieren. Bei den in dieser Phase getroffenen Entscheidungen handelt es sich einerseits um Grundsatzentscheidungen (generelle Forschungsorientierung, Art der Forschung), andererseits um Entscheidungen innerhalb der Forschungsplanung (Erarbeitung von Rahmenbedingungen).

Zu den **Grundsatzentscheidungen** zählen: Die Bestimmung des Erkenntnisinteresses, die methodologische Positionierung sowie die 'angestrebte Reichweite der Aussage'. Die Art der Erkenntnis sollte außerdem geklärt werden (z.B. Fallstudien, Typen-(Re-)Konstruktion etc.).

Auch sollten in dieser Phase Entscheidungen der **Forschungsplanung** getroffen werden. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um die Organisation der Rahmenbedingungen. Dies sind: Planung von Ressourcen, zeitliche Strukturierung, Gedanken über die Anbahnung des Feldkontakts, sowie die Teamarbeit, welche besonders hervorgehoben wird. "Teamarbeit ist einer der wichtigsten Aspekte zur Hebung der Qualität und Verlässlichkeit der Forschung" (Froschauer/Lueger 2009: 84).

b) Orientierungsphase

Während die Planungsphase die Funktion hat, Rahmenbedingungen für die Forschung zu schaffen, werden in der Orientierungsphase erste Schritte zur Realisierung des Forschungsvorhabens gesetzt. In dieser zweiten Phase spielt der Feldeinstieg die wesentliche Rolle.

Die Art der Forschungspräsentation innerhalb des Feldes ist von großer Bedeutung wie auch die ausreichende Klärung der Positionierung des Forschers im Feld. Diese tragfähigen Beziehungen und Vertrauensverhältnisse zwischen Forscher und Forschungsobjekt, welche in dieser Phase aufgebaut werden können, erleichtern die Zusammenarbeit in der Hauptforschungsphase und können sich positiv auf die Forschungsergebnisse auswirken.

In dieser Orientierungsphase sollten außerdem erste forschungsrelevanten Analysen erfolgen. Auf der einen Seite ist es vonnöten, eine Reflexion der Resonanz der AkteurInnen im Feld auf die Forschungsarbeit anzustellen, andererseits müssen als Gegenstück auch die Handlungsweisen der ForscherInnen reflektiert werden. Solche Analysen in der Orientierungsphase können und sollen zu ersten Anpassungen im Forschungsprozess führen.

Mit der Etablierung von Feldbeziehungen entstehen in dieser Phase schon erste Forschungsmaterialien, welche zur Analyse herangezogen werden. Jede Aktivität und Forschungsnotiz ist relevant und sollte in die Auswertung miteinbezogen werden. Nicht nur positive Erfahrungen im Feld, auch Fehlschläge liefern relevantes Interpretationsmaterial. Solche Fehlschläge geben genauso Auskunft über die Ordnung des Feldes, wie funktionierende Methoden.

c) Zyklische Hauptforschungsphase

“In der dritten Phase erfolgt der intensive, nunmehr explizit zyklisch angelegte Forschungsprozess, dessen einzelne Forschungszyklen das Hauptstück interpretativer Sozialforschung verkörpern und die **inhaltliche und methodische Entwicklung** des Forschungsprozesses vorantreibt” (Froschauer/Lueger 2009: 102, H.i.O.).

Forschung und Reflexion werden abwechselnd vollzogen, wodurch sich Forschungszyklen bilden, “deren Erkenntnis kumulativ-zirkulär zu einem vertieften Verständnis des zu untersuchenden Phänomens führen sollen” (Novy et al. 2008: 18). Das involvierte Forschen und das distanzierte Reflektieren wechseln sich in dieser Hauptforschungsphase ab (vgl. Novy et al. 2008: 18).

Nach Froschauer/Lueger (2009) sind die Kernbestandteile dieser Phase (vgl. Froschauer/Lueger 2009: 105):

- Das ständige Ineinandergreifen von Erhebung und Interpretation.
- Die unentwegte Reflexion des Forschungsstandes (inhaltlich und methodisch).
- Klar strukturierte Lehrbuchmethoden sollen durch flexible und variable Methodengestaltung (Erhebungs- und Interpretationsmethode) ersetzt werden.
- Die permanente Prüfung und Modifikation der Forschungsergebnisse.
- Vorläufige Teilanalysen sollen die Fortentwicklung der Erkenntnisse unterstützen.

d) Ergebnisdarstellung

Durch die Ergebnisdarstellung wird der Forschungszyklus abgeschlossen. Diese Ergebnisdarstellung ist vonnöten, um einen Beitrag zu Wissenschaft und gesellschaftlicher Entwicklung zu leisten, sie ist das Kommunikationsinstrument zwischen getätigter Forschungsarbeit und Wissenschaft. Die Ergebnisdarstellung soll folgende Punkte beinhalten: Plausibilisierung der methodischen Vorgangsweise, inhaltliche Darstellung, Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse, sowie Verortung in der wissenschaftlichen Landschaft.

3.2.2 Erhebungsmethode - Das narrative Interview

Die Anwendung des durch Schütze (1977, 1983) eingeführten narrativen Interviews erfolgt hauptsächlich in der Biographieforschung. Diese Art des Interviews soll den potentiellen Informanten zu einer detaillierten Stehgreiferzählung seiner Erlebnisse innerhalb des Forschungsbereichs veranlassen (vgl. Flick 2007: 147).

Das narrative Interview wird durch eine dem Untersuchungsthema entsprechende Einstiegsfrage eröffnet, welche die Haupterzählung anregen soll. Diese Einstiegsfrage oder Erzählaufforderung soll möglichst offen gestellt werden. Dieser Teil des Interviews, der **explorative Teil**, orientiert sich hauptsächlich an den Beiträgen des Gesprächspartners. Durch die ersten Gesprächsbeiträge erhält der Interviewer ein Signal, ob und wie die befragte Person mit der Thematik und der Gesprächssituation zurechtkommt. An dieser Stelle wird das inhaltliche Spektrum vermittelt, über das die befragte Person reden kann (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 70). Die Rolle des Interviewers ist in dieser Phase durch weitgehende Zurückhaltung geprägt. Dies erfolgt, um durch so genannte 'Zugzwänge des Erzählens' die Strukturierung der Aussagen zu garantieren.

Die '**Zugzwänge des Erzählens**' sind (Schütze 1976, in: Froschauer/Lueger 2003: 71):

- **Gestalterschließungszwang** - Die interviewte Person muss spontan und in kürzester Zeit das Gespräch so vermitteln, dass es für ZuhörerInnen nachvollziehbar und verständlich wird.
- **Kondensierungszwang** - Da nicht die Gesamtheit an Informationen vermittelt werden kann, muss von der interviewten Person eine Auswahl an Informationen getroffen werden, welche sie im Gespräch darstellt. Diese Selektion gibt eine wesentliche Aussage über die Relevanz der angesprochenen Themen.
- **Detaillierungszwang** - Um die Nachvollziehbarkeit des Gesprächs zu garantieren, müssen von der interviewten Person Zusammenhänge und Hintergrundinformationen zu den einzelnen Erzählaspekten geliefert werden.

An die Haupterzählung schließt der **immanente Nachfrageteil**, in welchem Erzählungen, die in der ersten Phase des Interviews vom Gesprächspartner eingebracht aber nur ansatzweise erwähnt wurden, vervollständigt werden können. Immanente Fragen können unklar gebliebene Passagen des Gesprächs klären.

Auf den explorativen Teil des Interviews folgt der **klärende Teil**. In diesem können nun Fragen gestellt werden, welche bis dahin noch nicht genannt wurden, so genannte **exmanente Fragen**. Diese Phase des Gesprächs bietet sich an, der Erzählung für das Forschungsprojekt relevante Themen zu entlocken. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die spätere Interpretation die von außen vorgegebenen Themen als solche berücksichtigen sollte. Diese Themen stehen möglicherweise mehr in Verbindung mit der wissenschaftlichen Thematik als mit der zu untersuchenden Person bzw. mit dem zu untersuchenden System (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 72).

Qualitative Interviews mit Jugendlichen

Aufgrund der Auswahl von Forschungspartnerinnen, welche zwischen 14 und 17 Jahre alt sind, möchte ich an dieser Stelle speziell auf die Interviewsituation mit Jugendlichen eingehen. Diese kann sich u.a. aus Gründen wie Verbalisierungs- und Sprachbarrieren von Jugendlichen oder generell aufgrund von begrenzten Möglichkeiten im sprachlichen Ausdruck als herausfordernd erweisen. Im konkreten Fall meiner Interviewpartnerinnen kommt eine Sprachbarriere aufgrund von Migrationshintergrund und der deutschen Sprache als Zweitsprache hinzu. Auf diese 'Eigenheiten' sollte in der Vorbereitungsphase wie auch in der Umsetzung der qualitativen Interviews sowie in der Auswertungsphase besonders Rücksicht genommen werden.

Bei qualitativen Interviews mit Jugendlichen gilt es, auf folgende weitere Punkte verstärktes Augenmerk zu legen: Wesentlich für die Motivation der Jugendlichen ist das **Ansehen ihrer Person als ExpertIn ihrer Lebenswelt** und nicht als 'unfertige' Erwachsene. Dieses Ansehen fördert das Akzeptanz- und Annerkennungsgefühl der Kinder und führt unmittelbar zu einer Vertrauensbasis zwischen Interviewer und Befragten, was sich wiederum positiv auf den Erzählfluss (von persönlichem Inhalt) auswirkt (vgl. Heinzl 1997: 406). Genau diese ungewohnte Rollenverteilung zwischen dem erwachsenen Interviewer als passiver Zuhörer und Lernender und dem jugendlichen Befragten als Experten und Wissensvermittler kann auch zu Verzerrungen des Interviews führen.

Hierbei ist es wichtig, dem Jugendlichen den Druck vor 'falschen Antworten' zu nehmen, wie auch die Interviewatmosphäre möglichst locker und ungezwungen zu gestalten. Die Interviewpartner dürfen sich in der Interviewsituation keinesfalls wie in einer Schul- oder Prüfungssituation fühlen (vgl. Heinzel 1997: 408). Schlussendlich ist eine angemessene Sprache wichtig, welche kurz, präzise und jargonfrei sein sollte.

3.2.3 Auswertungsverfahren -

Die Grounded Theory / Das zirkuläre Dekonstruieren

Als grundlegende Ausrichtung der Auswertungs- bzw. Interpretationsmethode wurde die **Grounded Theory** (Strauss & Corbin 1996, Glaser & Strauss 1998) gewählt, da sich diese Methode besonders für den Forschungsanspruch der Untersuchung von sozialen Wirklichkeiten eignet. Die Grounded Theory (ins Deutsche übersetzt: gegenstandsbezogene Theoriebildung) als interpretatives Auswertungsverfahren nimmt ihren Ausgang nicht in einer konzipierten theoretischen Vorannahme, welche es im Zuge der Forschung zu überprüfen gilt, sondern setzt sich zum Ziel, auf Basis der empirischen Daten ein theoretisches Konzept zu entwickeln.

“Theoretische Konzepte, die in einer Untersuchung entwickelt werden, werden im Zuge der Analyse von Daten *entdeckt* und müssen sich an den Daten *bewähren*.” (Flick 2007: 33, H.i.O.)

Die empirischen Daten werden immer wieder zur Interpretation herangezogen, die Analyse ist daher, wie schon im vorangegangenen Teil beschrieben, ein zirkulärer Prozess. Die Zirkularität des Forschungsprozesses äußert sich außerdem darin, dass keine konkrete Sequentialität im Forschungsprozess empfohlen wird. Die Betonung sollte auf der zeitlichen Parallelität der Prozesse 'Datenerhebung', 'Datenanalyse' und 'Theoriebildung' liegen. Dieser Vorgang sollte bis zur **theoretischen Sättigung**¹⁷ erfolgen (vgl. Strübing 2004: 14).

¹⁷Die Anzahl und 'Art' der zu untersuchenden Personen bzw. 'Fälle' wird nicht von Anfang an festgelegt, sondern sukzessive im Rahmen des zyklischen und zeitlich parallelen Prozess von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung ausgewählt. Dieser Vorgang wird bis zum Zeitpunkt der so genannten **theoretischen Sättigung** wiederholt. Dies ist ein Moment im Forschungsprozess, an dem keine neuen Eigenschaften innerhalb der gebildeten theoretischen Kategorien entdeckt werden können. Dieses Abbruchkriterium des Erhebungsprozesses orientiert sich an den sich wiederholenden Beispielen im Forschungsmaterial (vgl. Strübing 2004: 33f.).

Offenheit spielt, wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, eine herausragende Rolle in der qualitativen Sozialforschung. Die Auswertungsmethode der Grounded Theory fordert genauso eine hochgradige Offenheit gegenüber Veränderungen bezüglich Zielvorstellung der Forschung. Der Forschende ist aufgefordert, sich von den empirischen Daten im Forschungsprozess leiten zu lassen.

Das zirkuläre Dekonstruieren

Die praktische Umsetzung der Interpretation erfolgte durch die mit der Grounded Theory eng verwandten Methode des zirkulären Dekonstruierens (Jaeggi, Faas & Mruck, 1998). Diese Methode eignet sich im Besonderen für diese Forschungsarbeit, da sie durch ihre induktive und theoriegenerierende Herangehensweise nach der Forschungslogik der Grounded Theory aufgebaut ist und gleichzeitig klar strukturierte und dennoch flexible Anwendungsschritte liefert. Diese Auswertungsmethode eignet sich besonders für kleinere Forschungsarbeiten wie beispielsweise Diplomarbeiten.

Das Ausgangsmaterial der Methode des zirkulären Dekonstruierens sind kommunikativ gewonnene Daten (Interviews), welche durch Transkription in Texte 'übersetzt' werden. Diese Daten stehen im Zentrum des Interpretationsgeschehens, um diese herum bewegt sich der Forscher intuitions- und theoriegeleitet. Dadurch werden Daten 'dekonstruiert', mit dem Ziel, diese Daten anschließend wieder so zusammensetzen, dass implizite und latente Sinngehalte sichtbar werden (vgl. Jaeggi et al.: 1998: 5f).

Die **empfohlenen Schritte zur Auswertung** des empirischen Materials sind die folgenden (Jaeggi et al.: 8f):

Zu allererst wird (I) ein Motto für den Text (das Interview) formuliert. Anschließend wird durch die 1-2 Seiten lange (II) zusammenfassende Nacherzählung der jeweiligen Interviews das umfangreiche Material gestrafft, es sollen zu diesem Zeitpunkt schon Haupterzählstränge erkannt und Interpretationsschwerpunkte gesetzt werden. Mit diesen ersten Ergebnissen (wie auch durchgehend im Interpretationsablauf) muss allerdings vorsichtig und kritisch umgegangen werden. Selbst wenn eine Interpretationsgruppe gleiche oder ähnliche Haupterzählstränge identifiziert, heißt das nicht, dass die 'inhaltliche Wahrheit' gefunden wurde. Als darauf folgenden Schritt wird eine (III)

Stichwortliste des transkribierten Interviews generiert, in der auffällige, gehaltvolle Begriffe erkannt und chronologisch aufgelistet werden. Im (IV) Themenkatalog werden aus der Stichwortliste Themenbereiche herausgefiltert und für gleichartige Sinnzusammenhänge Oberbegriffe definiert, welche schon als eine Art 'Vor-Kategorien' angesehen werden können. Als nächster Schritt wird eine (V) Paraphrasierung empfohlen, welche auf der Grundlage des vorher erstellten Themenkatalogs bzw. der erarbeiteten Sinnzusammenhänge entsteht, sich aber auf einem höheren Abstraktionsniveau befinden sollte. Hier kann, das Forschungsziel berücksichtigend, entweder eine Themenzusammenfassung erfolgen oder ein Thema kann in den Mittelpunkt gestellt und ausdifferenziert werden. Schlussendlich werden (VI) zentrale Kategorien gebildet, welche aus der Integration der vorherigen Arbeitsschritte entstehen.

Im Fall der vorliegenden Diplomarbeit wurden die, mit Unterstützung der sechs Schritte des zirkulären Dekonstruierens, entwickelten Kategorien für die Auswertung und Darstellung der Einzelinterviews verwendet.

4 Empirische Forschung

4.1 Forschungsziel

Der in Kapitel 2 beschriebene Stand der Forschung mit dem Schwerpunktthema “Bildungschancen und -ungleichheiten”, beleuchtet die Bildungslaufbahn von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hauptsächlich quantitativ. Es werden zwar Gründe aufgezeigt, welche ausschlaggebend für eine mehr oder weniger erfolgreiche Bildungskarriere sind, jedoch spielen sich solche Entscheidungen nicht nur auf einer strukturellen, sondern zu einem wesentlichen Teil auf persönlicher Ebene ab. Diese persönliche Ebene kann in einem qualitativen Forschungsansatz umfassend und in ihrer Komplexität berücksichtigt werden.

Erfahrungen, die die Mädchen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen machen, die Frage, was dabei in ihnen vorgeht, sowie eine umfassende Auseinandersetzung mit ihren Handlungsmustern, -strategien und Zukunftsentwürfen stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels.

4.2 Herangehensweise und Durchführung der Forschung

Bezüglich des Forschungsablaufs kann gesagt werden, dass die Themeneingrenzung, wie auch die Forschungsfrage in einem zirkulären Forschungsprozess entstanden sind¹⁸. Dieser zirkuläre Forschungsablauf wurde mehrmals durchlaufen. Der Ausgangspunkt der Forschung war das empirische Material, welches mithilfe einer äußerst offenen Frage durch narrative Interviews generiert wurde. Auf der Basis dieses empirischen Materials (Interview-Transkriptionen, Postskripten, Protokolle, Gedächtnisnotizen) wurden erste analytische Ideen entwickelt bzw. ein Forschungsschwerpunkt herausgefiltert. Darauf folgte eine Auseinandersetzung mit dem jeweils gesetzten Schwerpunkt, nämlich in Form einer ausgiebigen Literaturrecherche. In dieser Phase wurden immer wieder Fragen an das vorläufige Forschungskonstrukt gestellt, um offen für neue Ansätze und Ideen zu bleiben.

¹⁸Der Ablauf der Themeneingrenzung bzw. die Konkretisierung der Forschungsfrage wird in Kapitel 4.2.1 ausführlich beschrieben.

An dieser Stelle des Forschungszyklus wurden mehrmals zusätzliche Reflexions- und Analysephasen eingeschoben mit dem Ziel, den Forschungsbereich einzuschränken. Die Entscheidung, mit welchen Methoden die empirischen Daten ausgewertet werden, wurde schlussendlich auf Basis der Daten und des Forschungsziels gefällt.

4.2.1 Fragestellung

Die Generierung der Forschungsfrage ging vom aktuellen Thema des Sparkling Science Projekts 'Ungleiche Vielfalt' aus. Im Jahr 2010 drehte sich das Projekt 'Ungleiche Vielfalt' um das Thema **Mobilität**, wobei die räumliche, geschlechtsspezifische und soziale Mobilität als ein Bereich des städtischen Lebens erforscht werden sollte (vgl. Novy 2009: 5).

Die erste Fragestellung wurde bewusst offen definiert, auch die Richtung der Forschung in Bezug auf das Thema 'Mobilität' wurde offen gelassen. Somit wurde nicht festgelegt, ob der räumliche oder der soziale Aspekt der Mobilität in den Vordergrund rücken wird. Ziel dieses Forschungsschritts war, dass sich auf Basis der gewonnenen Daten ein gemeinsamer Fokus herauskristallisiert und eine Themeneingrenzung stattfinden kann.

Die erste Forschungsfrage, welche im Rahmen dieser Arbeit definiert wurde, lautete:

“Welche zukünftigen Lebensentwürfe stehen Jugendlichen mit Migrationshintergrund offen bzw. welche Möglichkeitsräume stehen ihnen zur Verfügung?“

Schon durch die ersten Interpretationsansätze der Interviews wurde deutlich, dass sich der Schwerpunkt auf das Thema 'Bildung', im Bereich der sozialen Mobilität, konzentrieren wird. Eine weitere Eingrenzung erfolgte durch eine Fokussierung des Themas. In der Analyse des empirischen Materials stellte sich als speziell interessant heraus, wie (teilweise unterschiedlich) die Mädchen mit ihrer momentanen Situation, dem Bildungsübergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, umgehen. Dementsprechend wurde die Forschungsfrage spezifiziert.

“Wie gehen weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund mit der wichtigen zukunftsweisenden Entscheidung des zweiten Bildungsübergangs um?“

Schlussendlich wurde die Forschungsfrage umformuliert und lautet folgendermaßen:

“Welche Strategien verfolgen weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund beim zweiten Bildungsübergang (Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II)?”

4.2.2 Forschungsfeld

Obwohl das Sparkling Science Projekt 'Ungleiche Vielfalt' mit mehreren Schulen kooperiert, beschränkt sich die vorliegende Diplomarbeit auf die Zusammenarbeit mit einer Schule, der Kooperativen Mittelschule 18 (KMS 18). Diese Schule stellt somit das Forschungsfeld dar. Die Zusammenarbeit mit der KMS 18 stand schon von vornherein fest, da sich die Diplomarbeit, wie schon erwähnt, auf das Forschungsseminar 2009 aufbaut, in welchem der Grundstein für die weitere gemeinsame Arbeit gelegt wurde.

Die KMS 18 zeigt eine spezifische gesellschaftliche Realität in Wien. In dieser Schule werden zu einem großen Teil SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterrichtet (Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt 95 %). Vielfältige Herkunftsländer und Sprachen prägen den Alltag dieser Schule. Genau dies ist die Besonderheit.

Während der gesamten Forschungszeit hatte ich den Eindruck, dass sich diese Schule nicht nur die Vermittlung des vorgegebenen Lehrstoffs als Ziel setzt, sondern die Vermittlung von Toleranz und Offenheit gegenüber anderen. Die Beziehung zwischen dem Lehrpersonal und den SchülerInnen wirkte auf mich ehrlich und aufrichtig.

Die kulturelle Vielfalt wird von der Schule als positiv und als Mehrwert empfunden. Diese Haltung wird in folgendem Zitat auf der Homepage vermittelt: “Der Reichtum an kultureller und sprachlicher Vielfalt unserer SchülerInnen bringt Respekt, Verständnis und Toleranz füreinander und ermöglicht eine interkulturelle, globale Weltsicht, die das “Miteinander” in den Vordergrund stellt” (vgl.¹⁹).

Die Schule spielt im Leben der Mädchen, die an diesem Projekt teilgenommen haben, eine wichtige Rolle. Hier kann auf die Forschungsergebnisse des Seminars 2009 verwiesen werden, welche

¹⁹http://www.schop79.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=73, 17.11.2010

unter anderem lauten: Die Schule und das Zuhause sind die Orte, an denen sich die Mädchen am häufigsten aufhalten und um die sich ihre jetzige Lebensphase dreht (vgl. Blodek et al. 2009: 31).

4.2.3 Forschungspartnerinnen

Von den sechs Mädchen der ursprünglichen Forschungsgruppe (Seminar 2009) wurden in dieser Diplomarbeit drei Mädchen interviewt und diese Interviews wurden ausgewertet. Die Auswahl der Forschungspartnerinnen erfolgte ohne jeden Einfluss der Forscherin. Mit jenen Mädchen, welche sich als erstes für ein Interview bereit erklärten, wurde ein Gespräch geführt. Die Durchführung der Datenerhebung (narrative Interviews) erfolgte bis zur theoretischen Sättigung (siehe Kapitel 3.2.3). Die nicht gesteuerte Auswahl der Forschungspartnerinnen erwies sich als interessanten Aspekt der Forschung, da sich eine vielfältige und heterogene Gruppe zusammenfand. Diese Unterschiedlichkeit der Forschungspartnerinnen wirkte sich äußerst positiv auf die Forschung und auf die Ergebnisse aus.

Im Folgenden werden die drei Interviewpartnerinnen beschrieben.

Nahid, Pakistan²⁰

Die 16 jährige Nahid kommt ursprünglich aus Pakistan, sie ist Muslimin und ihre Muttersprachen sind Urdu und Panjabi. Nahid lebt seit 10 Jahren in Wien. In dieser Stadt hat sie ihre gesamte bisherige Schulkarriere (Volksschule und Kooperative Mittelschule) absolviert. Ihre Eltern leben beide in Wien, die Mutter ist Hausfrau, der Vater übt den Beruf des Taxifahrers aus. Nahid hat vier Geschwister, einen älteren Bruder, einen Zwillingbruder und zwei jüngere Schwestern, welche beide die Volksschule in Wien besuchen. Der ältere Bruder arbeitet erfolgreich in einem internationalen Konzern, der Zwillingbruder besucht die HAK und hat zu diesem Zeitpunkt die erste Klasse erfolgreich absolviert.

Nahid ist eine aufrichtige, resolute Persönlichkeit, wirkt aber manchmal unsicher.

²⁰ Alle Namenangaben wurden anonymisiert. Es wurde für die Forschungspartnerinnen ein alternativer kulturspezifischer Name gewählt. Außerdem wurde bei der Anonymisierung darauf geachtet, dass die Silbenanzahl der jeweiligen Namen übereinstimmen.

Tara, Indien

Tara ist 15 Jahre alt, kommt ursprünglich aus Indien, ist Hindu, ihre Muttersprachen sind Hindi und Panjabi. Tara lebt seit sieben Jahren mit ihren Eltern und ihren zwei Schwestern in Wien. Tara ist das jüngste von drei Kindern. Die beruflichen Tätigkeiten innerhalb der Familie sind: Taras Mutter ist Hausfrau und bemüht sich zu diesem Zeitpunkt um eine Anstellung. Ihr Vater ist Abwäscher. Beide Schwestern besuchen den HAK Aufbaulehrgang, vorher haben sie die Handelsschule erfolgreich absolviert.

Tara ist eine äußerst gute Schülerin. Schon in der gemeinsamen Forschungsarbeit im Sommer 2009 hat sie sich durch exzellente Leistungen und reflektierte Äußerungen aus der Schülerinnengruppe hervorgehoben. Vor einem Jahr hat sie selbstsicher und souverän die an sie gestellten Aufgaben gelöst. In der jüngsten Forschungszusammenarbeit wirkte sie, im Gegensatz zur ersten Forschungsphase eher verhalten, fast schüchtern.

Ayla, Türkei

Ayla kommt ursprünglich aus der Türkei, ist Muslimin, ist auch Kopftuchträgerin und ihre Muttersprache ist Türkisch. Sie lebt seit sechs Jahren mit ihrer Familie in Wien. Aylas Mutter ist Hausfrau, der Vater Dachdecker und ihre zwei Brüder, beide älter, befinden sich jeweils in einer Lehre, als Bodenleger bzw. Installateur.

Ayla ist eine begeisterungsfähige und ausgesprochen gute Schülerin. Ihre Person lässt sich als zurückhaltend, jedoch aufgeschlossen, zuvorkommend und äußerst freundlich beschreiben.

4.2.4 Interviews - Entstehung des empirischen Materials

Die drei geführten Interviews fanden allesamt in der KMS 18 statt. Es stand uns für die jeweiligen Gespräche ein kleines Besprechungszimmer zur Verfügung. Das Interview mit Tara wurde vom Schulwart unterbrochen, der in das Besprechungszimmer geplatzt ist, in der Annahme, das Zimmer wäre frei. Außer dieser kurzen Unterbrechung war der Interviewort angenehm, für die Mädchen vertraut, was bei der Interviewführung ein wichtiger Aspekt ist.

Die Interviews fanden aufgrund von Termenschwierigkeiten allesamt am selben Tag, am 1. Juli 2010 statt. Die Interviews an einem Tag zu führen spricht zwar gegen die Prinzipien des zirkulären Forschungsprozesses, war aber im vorliegenden Fall aus Termingründen unvermeidbar.

Die Interviews wurden als narrative Interviews vorbereitet, es wurde vorab die offen formulierte Einstiegsfrage (Erzählaufforderung) formuliert, sowie Themenfelder überlegt, welche von Interesse waren.

Die Einstiegsfrage lautete:

“Wenn du an deine Zukunft denkst, wie und wo findet diese statt?”

Der Redefluss in der Haupterzählphase (Antwort auf die Einstiegsfrage) war, anders als erwartet, spärlich. Mit einer kurzen und knappen Antwort setzten die Interviewpartnerinnen zwar ihre individuellen Schwerpunkte, eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema Zukunft gab es in dieser Interviewphase allerdings nicht. Deshalb musste schon nach kurzer Redezeit der Mädchen mit vertiefenden Fragen begonnen werden.

Die nachträgliche Auseinandersetzung mit der Qualität der Einstiegsfrage ergab, dass die Mädchen wenig mit einer offenen Frage in Richtung Zukunft anfangen konnten. Sie hatten sich offensichtlich alle Gedanken über ihre Zukunft gemacht, was die momentane Lebensphase (Bildungsübergang) bedingt, allerdings waren sie mit dieser Einstiegsfrage überfordert.

Protokolle und Transkription

Unmittelbar nach den Interviews wurde ein detailliertes Postskriptum erstellt. Dieses beinhaltete punktuell den Gesprächskontext sowie Auffälligkeiten und allgemeine Eindrücke der Interviewsituation. Durch die Anfertigung eines schriftlichen Protokolls ist es möglich, Besonderheiten, außergewöhnliche Details und Auffälligkeiten der Situation in Erinnerung zu behalten, um sie später in die Auswertung miteinzubeziehen.

Die Interviews wurden allesamt, mit Einverständnis der Forschungspartnerinnen, mit einem Transkriptionsgerät aufgenommen und anschließend im Detail transkribiert. In dieser Aufbereitungsphase des Materials wurden die interviewten Personen anonymisiert und mit Codenamen versehen (siehe Unterkapitel 4.2.3).

Interviewsituation - Auffälligkeiten

An dieser Stelle werden einige Auffälligkeiten der Interviewsituation beschrieben. Diese wurden in der Auswertung der Gespräche berücksichtigt und sind in die Forschungsergebnisse mit eingeflossen.

Beim Inhalt der Forschung handelt es sich um ein persönliches und sensibles Thema und die Forschungspartnerinnen haben die an sie gerichteten Fragen äußerst offen und ehrlich beantwortet. Dieses hohe Maß an Vertrauen, welches mir als Forscherin entgegengebracht wurde, sei an dieser Stelle positiv vermerkt. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in der Zusammenarbeit vor einem Jahr schon eine respektvolle Beziehung entstand. Die Interviewsituation an sich war für beide Parteien ungewohnt, wirkte dennoch nicht verkrampft.

Eine Auffälligkeit bezüglich Beziehung zwischen Forscherin und Forschungspartnerin war, dass sich die Mädchen, trotz Aufforderung, bis zum Schluss nicht daran gewöhnen konnten, mich zu 'duzen'. Dies lässt sich meiner Meinung nach unter anderem auf den Interviewort bzw. der Ort der gemeinsamen Arbeit zurückführen. Diese eingelernten Verhaltensmuster gegenüber Erwachsenen konnten die Mädchen in der schulischen Umgebung nicht ablegen.

4.2.5 Interpretation

Die Interpretation der drei Interviews erfolgte nach den Richtlinien des 'zirkulären Dekonstruierens'. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Sparkling Science Projekts, Sarah Habersack, unterstützte dankenswerterweise diese bedeutenden Phase des Forschungsprozesses. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem empirischen Material konnten verschiedene Interpretationsstränge herausgearbeitet werden.

5 Ergebnisdarstellung

Die drei geführten narrativen Interviews wurden im Vorfeld mittels des Auswertungsverfahrens ‚zirkuläres Dekonstruieren‘ analysiert und werden an dieser Stelle in Form von Fallstudien einzeln beschrieben. Hierbei ist zu erwähnen, dass sich die Strukturierung der Fälle in einem ersten Schritt an den vorab erarbeiteten Kategorien orientiert. Schlussendlich, im letzten Kapitel dieses Abschnitts (Kap. 5.4), wird das empirische Material zusammengeführt und fallübergreifend dargestellt.

5.1 Fallstudie Nahid

Nahid hat aufgrund von zwei Klassenwiederholungen zum Zeitpunkt des Interviews 10 Schuljahre absolviert. Sie war nach eigenen Angaben in der Volksschule an ihrem schulischen Erfolg wenig interessiert und hat sich auch wenig bemüht. Dies hat sich erst in der KMS geändert.

“Naja, also in der Volksschule, da hatte ich gar nix gelernt, da war mir lernen ganz egal. Seit ich in der Mittelschule bin, in der erste, zweite, da wurde mir, ich wollte da mehr lernen, ich wollte da mehr wissen, mehr Wissen haben und so ... und naja und jetzt ist mir meine Zukunft sehr wichtig. Deswegen ich lerne so viel wie ich kann.” (Zeile 33, Interview1)

Nahid bereut im Nachhinein, dass sie sich in der Volksschule nicht mehr angestrengt hat, um, wie ihr Zwilling Bruder, die Möglichkeit des Übertritts in ein Gymnasium zu haben. Dies hätte eine bessere Ausgangsposition für die weiteren Schritte im Bildungssystem bedeutet. Die Motivation für Bildung und Lernen ist nun seit geraumer Zeit vorhanden, allerdings ist Nahid oft, speziell in Verbindung mit dem Fach Mathematik, mit Rückschlägen und Misserfolgen konfrontiert, was ihren aktuellen Bildungsübergang (von der Pflichtschule in die Sekundarstufe II) erheblich erschwert.

Eigenes Bestreben

Für Nahid hat das Absolvieren der Matura im österreichischen Schulsystem oberste Priorität. Es dreht sich zum jetzigen Zeitpunkt alles um das Erreichen dieses persönlichen Ziels und ist auch das unübersehbare Hauptthema des Interviews. *“Ich will so viel wie möglich lernen, ich will Matura unbedingt haben”* (Z. 132, I.1). Die Wichtigkeit dieses Themas lässt sich unter anderem durch die Art der Beantwortung der Fragen im Interview ableiten. Nahid schwenkte immer wieder, ungefragt, auf das Thema Matura um, ihre Antworten zielten wiederholt auf diesen Vorsatz bzw. dieses Ziel

ab.

Nahid sieht zu diesem Zeitpunkt keine Mehrzahl an Optionen, für sie gibt es momentan nur ein Ziel. Ihr äußerst fokussierter Handlungshorizont blendet jegliche alternative Zukunftsoption aus. Für sie gibt es nur eines: die Matura zu erreichen und zu bestehen. Ihre einzige Vorstellung, dort hin zu kommen, ist momentan der Weg über die Oberstufe des Gymnasiums. Alternative Optionen innerhalb des österreichischen Bildungssystems, welche mit Matura abschließen, werden von Nahid nicht (mehr) in Erwägung gezogen. Dies kann entweder auf Unwissenheit zurückgeführt werden (keine ausreichende Bildungs- und Berufsinformation in der Schule) oder auf den ausgeprägten Fokus des einen, 'richtigen' Wegs für sie.

Berufswunsch

Bezüglich des Berufswunsches gibt Nahid eine zögerliche Antwort. Vielleicht würde sie als Sekretärin arbeiten, wäre sich aber noch nicht sicher. Die Antwort kann im Nachhinein als Verlegenheitsantwort angesehen werden, da sich Nahid zu dieser Frage nur zaghaft äußerte. Die Berufswahl steht zum jetzigen Zeitpunkt nicht im Zentrum von Nahids Interesse, da der Fokus nur auf dem einen Ziel liegt.

Pläne und Strategien

Nahids persönlicher Plan für die Zielerreichung (Möglichkeit, die Matura zu erreichen und diese auch zu bestehen) ist, soviel wie möglich zu lernen. Sie gesteht im Laufe des Interviews aber auch ein, dass sie meist während dem Lernen andere Gedanken im Kopf hat und lieber etwas anderes machen würde, als über den Büchern zu sitzen.

Für sie steht das Bildungsziel Matura in unmittelbarem Zusammenhang mit einer sorglosen und 'guten Zukunft'. *“Und ich will eine gute Ausbildung haben, ich will eine gute Zukunft haben und deswegen tu’ ich mir so vorstellen, dass ich mehr lerne und dann eine gute Zukunft habe (...). (Z. 27, I.1)*

Wie weiter unten beschrieben rührt die Vorstellung vom Vater her, dass eine erfolgreiche Bildungskarriere die Garantie für eine 'gute Zukunft' liefert. Es gilt an dieser Stelle zu hinterfragen, ob die Familie den individuellen Erfolg im Leben tatsächlich ausschließlich durch den verstärkten Einsatz von Lernen erwartet. Dadurch, dass im Interview diesbezüglich in keiner Weise differenziert wird, was es ihrer Meinung nach neben einer erfolgreichen Bildungskarriere für eine so genannte 'gute Zukunft' braucht, kann hier keine weitere Aussage getätigt werden. Weiters wird auch die 'gute

Zukunft', was zu einer solchen dazugehören könnte, von Nahid immer wieder erwähnt aber nicht weiter beschrieben.

Es können an dieser Stelle Vermutungen angestellt werden, dass die von Nahid so oft genannte Matura in unmittelbarer Verbindung mit einer von ihr nicht definierten 'guten Zukunft' mit der themenrelevanten Literatur übereinstimmt. Diese besagt, dass eine erfolgreiche Bildungskarriere ein Symbol für ein besseres Leben darstellt. "Die Mittlere Reife oder Hochschulreife erscheinen - zugespitzt formuliert - gewissermaßen als Symbol eines besseren Lebens, mit Hilfe einer höheren Bildung gesellschaftlich aufzusteigen und so die Mauer der 'Entfremdung' zu durchbrechen, welche die Familie bisher umschlossen hatte" (Rodax/Rodax 1996, in Hummrich 2002: 309).

Nahid ist im vergangenen Schuljahr zu zwei Aufnahmeprüfungen in berufsbildenden höheren Schulen mit dem Schwerpunkt Mode angetreten, konnte diese jedoch nicht bestehen. Das Fach Mathematik wurde ihr in beiden Fällen zum Verhängnis.

Das Erreichen ihres Ziels sieht Nahid zum jetzigen Zeitpunkt in zwei unterschiedlichen Vorgehensweisen.

Ihr bevorzugter Weg wäre jener, für ein Jahr eine FMS²¹ zu besuchen, ausschließlich um ihre Noten zu verbessern, um sich für die Oberstufe des Gymnasiums zu qualifizieren. Diese Schulform der Sekundarstufe II schließt mit Matura ab²². Der alternative Weg wäre, ein Jahr in Pakistan zu leben, dort mit einem Privatlehrer zu lernen, um nach diesem Übergangsjahr ins Gymnasium (Oberstufe) aufgenommen zu werden. Dieser 'Plan B' wurde von der Mutter entwickelt. "*Ja, ja, ja sicher. Das hat meine Mutter selber gesagt. (.....), sie so, ja Mädchen, mach dir keine Sorgen. Weil du kannst*

²¹In einer FMS (Fachmittelschule) kann das 9. oder das (freiwillige) 10. Schuljahr absolviert werden. Die 9. Schulstufe basiert im Wesentlichen auf dem Lehrplan des Polytechnikums. Die Inhalte der 10. Schulstufe werden gemeinsam mit berufsbildenden Schulen konzipiert. Das Ziel ist die Vermittlung einer Berufsgrundbildung in Flächenberufen (vgl. <http://www.fms-wien.eu/infos/infos.html>, 17.11.2010).

²²Dieser Variante steht entgegen, dass Nahid mit dem jetzigen Zeitpunkt schon 10 Schuljahre absolviert hat, somit die volle Schulpflicht erfüllt hat. Die Entscheidung, ob sie einen Platz in der FMS bekommt, hängt vom Schulinspektor ab.

jetzt nach Pakistan gehen, du kriegst Privatlehrer, du lernst, du kannst zurückkommen.” (Z. 182, I.1)

Nahid verspricht sich durch den Aufenthalt in Pakistan, ihrem Heimatland zu dem sie eine starke emotionale Bindung hat, einen Schritt in Richtung Bildungsziel machen zu können. Durch die nicht vorhandene Ablenkung und ausreichender Zeit, durch eine gewisse Isolation könne sie sich auf das Lernen konzentrieren. Die Möglichkeit des Lernaufenthalts in Pakistan stellt eine Form der 'abstrakten Unterstützungsleistung' (siehe Kap. 4.3.4) durch die Eltern dar. Die Eltern unterstützen Nahid indem sie das Bildungsziel 'Matura' befürworten und versuchen, ihr eine Hilfestellung zu bieten. Diese Unterstützungsleistung der Eltern, Nahid einen Lernaufenthalt in Pakistan zu ermöglichen, ist insofern zu hinterfragen, als dass die Vermittlung des österreichischen Lehrstoffs in deutscher Sprache in Pakistan wahrscheinlich nicht möglich wäre. Ein Unterrichten der Problemfächer in den Sprachen Englisch, Urdu oder Panjabi würde eine weitere Schwierigkeit für Nahid darstellen.

Somit stellt sich die Frage nach der Machbarkeit dieser zwei Wege bzw. der Realisierbarkeit des übergeordneten Ziels der 'Matura' hier unmittelbar.

Einflüsse von außen

Die **Familie** spielt bei Nahid eine besonders große Rolle. Die Familie vermittelt den hohen Stellenwert von Bildung sowie die Wichtigkeit einer soliden Ausbildung.

“... und jetzt in diesem Alter heiratet sie [Anm. 17jährige Freundin] und naja, das kommt bei mir nicht in der Frage, meine Eltern sagen lernen, lernen, lernen, Hochzeit das ist.... also viel lernen, das ist das Wichtigste bei uns.” (Z. 58, I.1)

Zuallererst kann hier hervorgehoben werden, dass eine frühe Heirat der Tochter, wie sie in muslimischen Familien häufig vorkommt (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 103), in Nahids Familie keine Priorität hat. Der Fokus liegt ganz und gar auf dem Lernen, auf einer guten Ausbildung für die Kinder. In dieser zitierten Sequenz lässt die Aussage des Lernens als Priorität für die gesamte Familie (*“... das ist das Wichtigste bei uns.”*) darauf schließen, dass es sich dabei um ein gemeinsames Projekt handelt. Ein Ziel, welches von den Eltern vorgegeben und von der gesamten Familie verfolgt wird. Dies lässt sich auch an Nahids älterem Bruder und ihrem Zwillingbruder feststellen, welche beide das vorgegebene Ziel erreicht haben bzw. verfolgen. Der ältere Bruder ist erfolgreich in einem internationalen Konzern tätig, der Zwillingbruder absolvierte das Gymnasium (Unterstufe)

und besucht nun die HAK.

Am Beispiel von Nahids Brüdern ist zu erkennen, dass die strukturelle Benachteiligung nicht unüberwindbar ist. Die Kinder stammen aus der selben Familie und die älteren Geschwister, beide männlichen Geschlechts, weisen einen erfolgreichen Bildungs- bzw. Berufsweg auf. Hier muss das Thema Geschlecht berücksichtigt werden, bzw. wie die geschlechtsspezifische Erziehung der Kinder erfolgt ist, da offensichtlich die Tochter, im Gegensatz zu den beiden älteren Söhnen, als erstes Kind Schwierigkeiten in der Schule aufweist. Diesbezüglich wäre es außerdem interessant, wie sich die beiden jüngeren Schwestern Nahids entwickeln. Da diese spezifischen Informationen der Forschungspartnerin nicht vorhanden sind, muss diese Fragestellung offen gelassen werden.

Eine erfolgreiche Bildungskarriere und in weiterer Folge eventuell der Aufstieg in Beruf und Gesellschaft ist der elterliche Auftrag, der an die Kinder übertragen wird. Es lässt sich vermuten, dass die Kinder bzw. Nahid, ihre Handlungsalternativen im Bereich Beruf und Bildung dadurch vermindert wahrnimmt, da sie ausschließlich das Familienziel im Blick hat.

Die unmittelbare Verbindung von Lernanstrengungen in der Gegenwart, um in Zukunft davon profitieren zu können, rührt vom Vater her. *“... nur er sagt ihr sollt lernen, wenn ihr gute Zukunft habt, haben wollts.”* (Z. 68, I.1) Diese Äußerung des Vaters ist wiederum nicht nur an Nahid gerichtet, sondern an alle seine fünf Kinder, was abermals auf den Bildungsaufstieg als Familienprojekt hinweist. An dieser Stelle lässt sich hinterfragen, ob das Lernen, das Erreichen des Bildungsziels 'Matura', wie es bei Nahid der Fall ist, eigentlich ihr persönliches Ziel darstellt oder ob sie es für ihre Familie schaffen will.

Nahids Vater übt Druck auf sie aus und kritisiert ihre persönlichen Fähigkeiten. Dies macht er, indem er ihre kognitiven Leistungen mit den Leistungen von gleichaltrigen Jugendlichen vergleicht und sogar an Nahids Intelligenz zweifelt. *“Ja, er hat gesagt, ja es gibt ja Kinder, die sind auch gescheit. Wie sind sie gescheit und du nicht, und so... also er will ja auch dass ich lerne. Und ich versteh' auch was er meint. Und es ist auch gut, dass er das sagt. Da will ich mich noch mehr bemühen.”* (Z. 66, I.1) Nahid legitimiert diese negativ behaftete Aussage des Vaters sofort. Sie zeigt nicht nur Verständnis, sie findet solche Aussagen ihres Vaters sogar gut. Dies deutet auf die ausgeprägte Loyalität gegenüber ihrem Vater hin. Weiters kann diese Sequenz so verstanden werden, dass Nahid glaubt, solche Äußerungen würden eine Motivation in ihr auslösen, das Famili-

enprojekt Bildungsaufstieg eher zu realisieren. Sie macht in diesem Abschnitt deutlich, dass sie die Bildungsaspiration der Eltern bzw. der Familie ohne wenn und aber annimmt.

I: "Und gibt es für deine Zukunft und für deine Ziele, gibt es jemanden, der dich da unterstützt oder motiviert?"

N: "Naja, (3 Sek.) Nein. Meine Eltern." [leise und zögernd] (Z. 29, I.1)

Ein wesentlicher Punkt, welcher sich dem Thema Familie unterordnet, ist die Widersprüchlichkeit der Bildungsaspiration der Eltern und ihre fehlende Unterstützungsleistung. Die Familie stellt Leistungsansprüche an die Kinder, kann sie aber nur wenig bis gar nicht unterstützen. Nahid, mit ihrer Leistungsschwäche im Fach Mathematik, könnte mit gezielter Unterstützung realistische Schritte in Richtung persönliches (oder familiäres) Bildungsziel setzen. Da ihre Eltern ihr diese Hilfe aber nicht bieten können und sie mit ihrem Zwillingbruder, der die HAK besucht und unterstützend wirken könnte, noch nicht darüber gesprochen hat, ist sie auf sich selbst gestellt und kämpft alleine. Es ist denkbar, dass sie mit ihren älteren Brüdern, beide erfolgreich in (berufsbildender höherer) Schule und Beruf, aus Scham nicht gesprochen hat.

Der Einflussfaktor **Schule** gehört neben ‚Familie‘ zu den Einflüssen von außen, welcher sich auf Nahids Bildungsentscheidung und -erfolg auswirkt. Die Schule wird von Nahid nicht in Verbindung mit Unterstützung in Ausbildungs- bzw. Berufsfragen genannt, obwohl ausdrücklich danach gefragt wurde. Auch wurde von ihr die Frage, ob die Schule Motivation für weitere Bildungsschritte vermittelt, nicht beantwortet. Im Gegenteil, die Schule wurde in Verbindung mit Ungerechtigkeit und Diskriminierung erwähnt.

"Nicht dass ich wieder irgendwelche Lehrer habe, die gemein sind. Weil manche Lehrer sind wirklich unfair, die halten nur, die tun nur Serben mögen und manchmal nur Türken. Das gibt's auch." (Z. 198, I.1)

Nahid beschreibt hier Diskriminierungserfahrungen durch Lehrer, welche zwischen Nationalitäten ihrer Schüler unterscheiden, was sich auf die Noten auswirkt. *"Und die tun, ja und wenn man zu denen gemein ist tun die auch manchmal Noten.. irgendwie, das ist.. ." (Z. 202, I. 1)*

Nach dieser Beschreibung hat Nahid nicht nur mit sich selbst und ihren Schwächen in bestimmten Schulfächern zu kämpfen, es sind auch manche Lehrer, die nach ihren Angaben gegen sie arbeiten.

- *"..., also irgendwie kann ich auch nix dafür." (Z. 153, I.1)*

- *“..., hab mein bestes gegeben. Ja und, irgendwie bin ich auch nicht schuld daran.”* (Z. 165, I.1)

Ungünstige Schulleistungen sowie das Nicht-Bestehen von zwei Aufnahmeprüfungen in berufsbildenden höheren Schulen werden von Nahid nicht auf eigene Leistungsdefizite, schlechte Vorbereitung oder gar zuwenig Anstrengung zurückgeführt. Nahid lenkt bewusst die Verantwortung von sich, gibt aber in diesem Zusammenhang nicht an, wen oder was sie neben der Ungerechtigkeit mancher Lehrpersonen für die nicht erbrachten Leistungen verantwortlich und schuldig sieht. Allgemein kann gesagt werden, dass sie sich mit diesen Aussagen für ihre Leistungen bzw. für ihr Scheitern rechtfertigt. Dies ist ein Weg der Erklärung, wie sie beispielsweise eine langsamere bzw. eine nicht funktionierende Laufbahn bis zum Ziel ‚Matura‘ vor ihren Eltern und sich selbst argumentiert.

Ungewissheit / Unsicherheit

Beim Thema Zukunftspläne, welche zum momentanen Zeitpunkt von Bildungsplänen beherrscht werden, schwingen bei Nahid Unsicherheit, Ungewissheit und Ängste mit.

“Ja, ich hab, ich will unbedingt die Matura haben. Ich bin irgendwie zerstört wegen meinen Noten. Ich mach’ mir Sorgen, ich so, naja, jetzt sind meine Noten schlecht, ich, vielleicht kann ich überhaupt nicht die Matura schaffen. Ich überleg’ bisher, wie soll ich das noch schaffen.” (Z. 119, I.1)

Durch Nahids Bedenken drückt sie selbst die mögliche Unvereinbarkeit zwischen ihrem Bestreben und der Zielerreichung aus. Sie sieht eine große Kluft zwischen dem Heute und ihrem Ziel in der Zukunft, welche sich als schwer überwindbar präsentiert. Sie will ganz klar ihr Ziel erreichen, es scheint allerdings, dass sie nicht genau weiß, wie sie dahin kommt. Diese Sequenz drückt unter anderem die Verzweiflung Nahids aus. *“...Ich bin irgendwie zerstört...”* Mit dem Adjektiv ‚zerstört sein‘ verwendet sie eine bildhafte Beschreibung ihres Gemütszustandes in Verbindung mit ihrer momentanen schulischen Situation. Mit diesem Ausdruck mit vermuteter Herkunft ‚am Boden zerstört sein‘ vermittelt sie Verzweiflung und die Zerrissenheit ihrer selbst.

In derselben Sequenz deutet Nahid auf den zeitlichen Aspekt ihrer schwierigen Situation hin. *“...wie soll ich das noch schaffen?”* Die Verwendung des Adverbs ‚noch‘ kann in der Weise verstanden werden, dass Nahid sich sehr wohl bewusst ist, dass sich die schulischen Versäumnisse der letzten Jahre nun die momentane Situation erschweren (Anm. „jetzt noch etwas schaffen“ deutet auf das Bewusstsein hin, in der Vergangenheit etwas versäumt zu haben). Sie scheint, aufgrund ihrer ungewissen Zukunftsperspektive, unter enormem Stress zu stehen.

Zusammenfassend ist die Qualität von Nahid's Plänen zu hinterfragen. Die Diskrepanz zwischen ihren Plänen, welche sie um alles in der Welt verwirklichen will, und ihren tatsächlichen schulischen Leistungen lassen an der Realisierbarkeit der geplanten Schritte zweifeln. Das Ziel ‚Matura‘, welches in ihrem Kopf verankert ist, dominiert ihre Zukunftsgedanken, sie ist äußerst fixiert darauf. Nahid macht trotz klaren Zielvorstellungen allerdings nicht den Eindruck, dass sie zu 100 % zielstrebig ist und sich auch den Zwischenschritten und Aufwänden bis zur Zielerreichung bewusst ist.

Eine Unterstützung bezüglich Bildungsfragen durch die Schule hat Nahid nach ihren Ausführungen nicht erhalten bzw. ihre Perspektivenlosigkeit und Fixiertheit lassen darauf schließen. Weiters haben ihre Eltern zwar eine klare Vorstellung über die Bildungskarrieren ihrer Kinder, können ihnen aber weder in Bildungsentscheidungen noch im schulischen Alltag unterstützen. Die Mutter versucht Nahid mit ihrer Idee des ‚Lernjahres‘ in Pakistan zu unterstützen. Der Vater mahnt zwar, dass eine ‚gute Zukunft‘ nur mit Lernanstrengungen und einem gewissen erreichten Bildungsgrad möglich ist, lässt aber seine Tochter mit den an sie gerichteten Vorstellungen alleine.

5.2 Fallstudie Tara

Eigenes Bestreben

Tara gibt an, dass im Bereich Bildung das Absolvieren der Matura ein fixer Bestandteil ihrer Zukunft wäre. Die Berufsvorstellungen sind dagegen eher vage und gehen in verschiedene Richtungen.

Berufswunsch

“Ahm, (...), also (..) Bürokauffrau!? .. Und vielleicht eine Anwältin!? Aber das ist schon sehr viel .. und ja, das wars.” (Zeile 9, Interview2) Die Spanne zwischen dem Beruf der Bürokauffrau und dem einer Anwältin ist ausgesprochen groß. Nicht nur im Bereich des sozialen Status, auch im Hinblick auf die erforderliche Ausbildung. Solche Aussagen bergen eine gewisse Unentschlossenheit, in welche Berufsrichtung Tara tatsächlich gehen will, was in diesem Alter nichts Ungewöhnliches ist. Weiters kann diese Stelle auch so verstanden werden, dass Tara verschiedene berufliche Tätigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen in Erwägung zieht und sich selbst und ihre Zukunft dadurch nicht einschränkt.

Der zweite Teil der Aussage, welche Unsicherheit ausdrückt, soll später genauer analysiert werden.

Pläne und Strategien

Entgegen dem noch nicht entschiedenen zukünftigen Berufsbild, weiß Tara schon ganz genau, wie sie ihre Schullaufbahn gestaltet. Mit Bestimmtheit und Zielstrebigkeit erklärt sie ihre konkreten Schritte bis hin zur Matura.

“Ich besuche eine Handelsschule und werde dort drei Jahre machen und dann wenn ich das schaffe noch drei Jahre HAK Aufbaulehrgang, damit ich die Matura habe.” (Z. 14, I.2)

Tara wiederholt an dieser Stelle das Bildungsziel, einen Maturaabschluss zu erreichen. Trotz ihrer guten Schulleistung²³ folgt sie dem Ziel ‚Matura‘ über Umwege. Durch einen direkten Übergang von der KMS in die HAK zum jetzigen Zeitpunkt (HAK als maturaführende Schule), könnte ein

²³Taras Schulnoten sind jedoch nicht im Detail bekannt, deshalb kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden, dass sie gute Chancen für einen Übergang in die HAK gehabt hätte. Aufnahmebedingungen HAK (für HS und KMS): In Leistungsgruppenfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) ist für SchülerInnen in der ersten Leistungsgruppe keine Aufnahmeprüfung erforderlich. Ab einem ‚Gut‘ in der zweiten Leistungsgruppe im betreffenden Fach ist eine Aufnahmeprüfung erforderlich. SchülerInnen aus den 3. Leistungsgruppen werden nicht in die HAK aufgenommen.

weiterer Schulwechsel in drei Jahren (von HAS in HAK Aufbaulehrgang²⁴) vermieden werden.

Dieser Umweg kann unterschiedlich gedeutet werden. Einerseits, dass sie sich einen direkten Übertritt in die HAK nicht zutraut oder dass sie es bevorzugt, für sie überschaubare Bildungsziele zu verfolgen.

Mit dem aktuellen Übergang in die Handelsschule, um anschließend den HAK Aufbaulehrgang zu besuchen, folgt Tara exakt der Bildungslaufbahn ihrer Schwestern. Welche Rolle diese in Taras Leben spielen, wird im nächsten Punkt ausgeführt.

Einflüsse von außen

Rolle der Familie

Auf die Frage, ob Tara das Gefühl hat, von jemandem unterstützt zu werden, erwähnt sie sofort ihre Schwestern. *“Ja, von meiner Schwester, halt. Ja, die hilft mir immer meistens, ja. Also die nächste Schule wird schon sehr schwieriger sein, aber sie sagen mir immer, dass ich das schaffe und dass sie mir helfen werden und so. Bei Referaten und so und bei Schularbeiten. Weil sie haben das schon gemacht, sie sind in der ersten HAK Aufbaulehrgang und sie waren auch schon in der HAS und deswegen werden sie mir (...) helfen.”* (Z. 33, I.2)

Tara gibt zwar an, die Zukunftsentscheidung bzgl. Schullaufbahn und Beruf autonom getroffen zu haben, es ist allerdings unübersehbar, dass sich ihre geplante Schullaufbahn (ab Sekundarstufe II) in den Schullaufbahnen ihrer Schwestern widerspiegelt. Diese Vorbildfunktion der Schwestern vermittelt Sicherheit, da die älteren Schwestern die Schule und die Abläufe kennen und so der jüngsten Schwester bei Unklarheiten und Fragen zur Seite stehen können. Weiters gewinnt Tara durch die (Schul)Erfahrung der Schwestern ein Gefühl für den Schwierigkeitsgrad dieser Bildungseinrichtung. Die älteren Geschwister können in Zukunft nicht nur unterstützend wirken, für Tara ist außerdem die Einschätzung und der Zuspruch ihrer Schwestern, dass diese Schule für sie zu schaffen ist, zu diesem Zeitpunkt enorm wichtig.

Auffallend in dieser Sequenz ist außerdem, dass Tara zu Beginn von einer Schwester spricht, und im zweiten Teil auf beide Schwestern übergeht und in der Mehrzahl spricht. Dies lässt sich womöglich darauf zurückführen, dass Tara, wenn sich die Fragestellung um Unterstützung und Hilfeleistung dreht, diese Gefallen unmittelbar auf die eine Schwester zurückführt, mit der sie ein ausgesprochen

²⁴Durch einen positiven Abschluss der HAS kann direkt in den HAK Aufbaulehrgang gewechselt werden.

gutes Verhältnis hat. Da beide Schwestern die HAS schon absolviert haben und ihr beratend zur Seite stehen können, schwenkt sie im zweiten Satz auf die Mehrzahl und benennt beide Schwestern.

Das gute Verhältnis zwischen den drei Schwestern wird auch durch die Thematisierung von Taras Freundeskreis ersichtlich. Die Freunde der Schwestern sind mittlerweile auch Taras Freunde. Diese Akzeptanz, das Involviert-Sein in den Freundeskreis der älteren Geschwister, verleiht speziell in diesem Alter Selbstsicherheit.

Die Unterstützung, welche die älteren Schwestern Tara bieten können, kann von den Eltern nicht nachgekommen werden.

I: "Und deine Eltern?"

T: (lacht)

I: "Unterstützen dich deine Eltern, oder (...)?"

T: "Ja, also schon. Also wenn ich sage, was ich machen will dann sagen sie, ja das kannst du halt machen. (...) zu mir nicht sagen, dass ich das nicht machen soll, also, dass ich machen soll was sie sagen. (Z. 39, I.2)

Tara beantwortet die Frage nach der Unterstützungsleistung durch ihre Eltern im ersten Anlauf gar nicht und im zweiten Anlauf bejaht sie diese. Die Unterstützung kann, nach der weiteren Ausführung Taras als solche nicht gesehen werden. Tara besitzt die Freiheit, Bildungs- und Berufsentscheidungen uneingeschränkt zu treffen, die Eltern mischen sich in ihre Bildungsentscheidungen (nach dieser expliziten Aussage) nicht ein. Tara schätzt zwar diese Freiheit, welche durch die Eltern gewährt wird. Eine tatsächliche Stütze können sie ihr aber nicht sein. Hilfestellung in Bildungs- und Lernfragen bieten ihr die beiden Schwestern.

"(...) Also es könnte so kommen, dass ich die HAS oder so nicht schaffe oder so, dann, ich weiß nicht, was dann passieren wird. (lacht) Ich hab Angst vor meinem Vater wenn er das erfahren würde und so. Was würde er dann machen, ich weiß nicht." (Z. 108, I.2)

Diese Sequenz war die Antwort auf eine Frage, ob Tara irgendwelche Zukunftsängste hätte. Die Antwort darauf beschreibt die Rolle des Vaters in Bildungsfragen, wie auch das Verhältnis zwischen Vater und Tochter. Tara hat viel Respekt vor ihrem Vater, welcher eine autoritäre Rolle innerhalb der Familie einnimmt. Die Erklärung Taras deutet klar darauf hin, dass der Vater nicht nur gerne sehen würde, dass seine Tochter bzw. Töchter mindestens einen Handelsschul-Abschluss erreichen,

er verlangt diesen. Tara hat, nach vorherigem Zitat, zwar die Freiheit, eine Bildungsentscheidung autonom zu treffen, jedoch formuliert der Vater ein Mindestmaß, das erreicht werden muss.

Dieses artikulierte Bildungsziel für seine Tochter (oder Töchter) kann als Bildungsaspiration des Vaters verstanden werden.

Die Rolle der **Schule** stellt sich in Bezug auf Zukunfts- und Bildungsentscheidungen als relevant heraus. Tara gibt an, dass sie und ihre MitschülerInnen durch die LehrerInnen Zuspruch erhalten haben, dass 'sie es schaffen können', die gesteckten (Bildungs)Ziele zu erreichen.

“Also, sie haben uns eigentlich auch sehr viel unterstützt. Also haben immer Mut gegeben, dass wir es schaffen können und so. Also, ja (lacht).” (Z. 51, I.2)

Tara bedarf hinsichtlich ihrer Zukunftspläne der Sicherheit, Mut von außen zugesprochen zu bekommen. Sie orientiert sich in dieser Frage an ihren Schwestern und ihren LehrerInnen, welche die Einschätzung (für sie) treffen, dass sie 'es' schaffen kann.

Womöglich würde sie sich einen Schulwechsel in die Handelsschule ohne diese Bekräftigung von außen nicht zutrauen und unter Umständen eine andere, weniger anspruchsvolle Schule wählen, obwohl sie sich mit einem solchen Schritt noch mehr unterschätzen würde, als sie es mit der Entscheidung für den Besuch einer Handelsschule tut.

Ungewissheit / Unsicherheit

An dieser Stelle sollte nochmals auf die Sequenz der Berufsvorstellungen eingegangen werden. Der erste Teil der Aussage wurde zu Beginn dieser Fallstudie analysiert, der zweite Teil soll im Folgenden genauer beschrieben werden.

“Ahm, (...), also (..) Bürokauffrau!? .. Und vielleicht eine Anwältin!? Aber das ist schon sehr viel .. und ja, das wars.” (Z. 9, I.2)

Dieser zweite Teil der Aussage stellt die genannten Berufsziele in Frage. Der Beruf der Anwältin ist nach Taras Aussage ein für sie erstrebenswerter Beruf. Das Erreichen der tertiären Bildungsstufe bzw. Universitätsabschluss wird von Tara angesprochen und somit in Erwägung gezogen. Dieses Ziel wird in der angeführten Sequenz allerdings sofort relativiert, da ihr dieses als hoch erscheint. Sie hat nicht das Selbstvertrauen, dieses Ziel zum heutigen Zeitpunkt zu kommunizieren.

Ihre Herangehensweise ist es, Dinge überlegt und Schritt für Schritt in Angriff zu nehmen. Sie bricht ihre Bildungsziele herunter und setzt sich realistische und kurzfristig erreichbare Bildungs-

und Berufsziele.

“Ich besuche eine Handelsschule und werde dort 3 Jahre machen und dann wenn ich das schaffe noch drei Jahre HAK Aufbaulehrgang, damit ich die Matura habe.” (Z. 14, I.2)

Auch diese Sequenz soll ein zweites mal angeführt werden. Die Aussage *“wenn ich das schaffe“* ist vorrangig ein Ausdruck der Unsicherheit. Darüber hinaus bestätigt dieser genauso die erwähnte 'Schritt für Schritt' Herangehensweise Taras. Sie tastet sich somit langsam an die Schulformen der Sekundarstufe II an.

Zu den vorigen zwei Sequenzen ist anzumerken, dass sie in Anbetracht ihrer sehr guten schulischen Leistungen ihre Bildungsentscheidungen übervorsichtig trifft.

Tara scheint sich über die unmittelbar nächsten Schritte ihrer Schulkarriere im Klaren zu sein. Das Bildungsziel 'Matura' bricht sie für sich herunter und wählt womöglich aus Unsicherheit einen indirekten Weg, indem sie erst drei Jahre die HAS besucht, um anschließend in den HAK Aufbaulehrgang zu wechseln, welcher mit Matura abschließt. Diese Bildungskarriere wird ihr von den Schwestern vorgelebt und vom Vater auferlegt. Dieser fordert mindestens einen Abschluss einer HAS von Tara. Die größte Zukunftsangst Taras ist, dass sie dieses oktroyierte Ziel nicht erreichen kann.

Hier kann von einer ausgeprägten Bildungsaspiration des Vaters gesprochen werden, welche auf die Tochter (oder Töchter) ausgeübt wird. Aus dieser Fallstudie geht eine Diskrepanz zwischen Bildungsaspiration der Eltern und deren Unterstützungsleistung hervor. Die Eltern, in diesem Fall der Vater, verlangt einen gewissen Bildungsabschluss von seinen Töchtern, kann ihnen aber konkret keine Unterstützungsleistung bieten.

5.3 Fallstudie Ayla

Zuallererst kann zum Gespräch mit Ayla gesagt werden, dass sie äußerst offen über ihre Pläne, Vorstellungen und Ängste gesprochen hat. Auffallend ist, dass sie eine Vielzahl an persönlichen Zukunftsentscheidungen und -visionen in einen familiären Entscheidungsrahmen bettet. Die Familie Aylas, im Speziellen die Eltern, sind gläubig und erziehen ihre Kinder auch religiös. Aylas Verhalten, ihre Pläne sowie die Art, wie sie über ihre Familie spricht, sind von einer ausgesprochenen Loyalität und Respekt gegenüber dieser geprägt. Weiter gefasst bedeutet dies, dass Ayla Respekt ihren Eltern und damit auch ihrer Religion entgegenbringt.

Diese angesprochene Akzeptanz gegenüber den Entscheidungen der Familie und der Regeln der Religion konnten wir als Forschergruppe schon in der letztjährigen Zusammenarbeit feststellen, welche sich um die Themen Bewegungsfreiheit und Barrieren der Mädchen drehte.

Ayla: *“Ja zum Beispiel X [Anm. Klassenkollegin von Ayla] darf von ihren Eltern mehr machen, sie erlauben ihr mehr als mir, aber ich bin Muslimin und wir haben andere Regeln, somit macht es mir nichts aus, dass sie mehr darf als ich“* (Blodek et al. 2009: 31).

Sie nimmt Regeln und Grenzen ihrer Familie an, diese werden von ihr akzeptiert, ohne Widerstand oder Hinterfragen. Diese besonders aussagekräftige Sequenz eignet sich sehr gut als Grundlage für die Beschreibung des aktuellen Gesprächs.

Eigenes Bestreben

Ayla artikuliert ihre Zukunftsvorstellungen ohne zu zögern.

“... und ich stelle mir mein Zukunft vor mit einem guten Ehemann und dass ich auch Kinder bekomme, mit denen zusammen ein gute Arbeit, also dass ich sehr froh bin was ich habe. ...“ (Zeile 11, Interview3)

Für Ayla steht das Heiraten an oberster Stelle, wobei sie durchgehend den ‚guten Ehemann‘ betont. Sie gibt sich nicht mit ‚irgendeinem‘ Ehemann zufrieden, speziell die selbständige Wahl des Ehemannes ist für Ayla wichtig, was Mädchen, welche in einem muslimischen Kulturkreis aufwachsen, oft verwehrt ist. Somit reihen sich ihre eigenen Vorstellungen folgendermaßen: Gründen einer Familie (Heirat, Kinder), einen Job zu finden, mit dem sie zufrieden ist, weiters hebt sie (immer wieder) die Wichtigkeit hervor, dass sie zufrieden sein will mit dem, was sie hat.

Berufswunsch

Ayla kann sich vorstellen, dem Beruf der Bürokauffrau nachzugehen. Gründe für diese Berufsvorstellung sind nach Angaben die Affinität zu Computern (EDV), wie auch ihre Kontaktfreudigkeit. Ayla würde gerne diesen Beruf in einer Schule ausüben, da ihr dieses Umfeld vertraut ist und sie sich in diesem wohl fühlt.

“Ja. Ich würd’ mir in einer Schule vorstellen. Also, in Sekretariat oder so, weil da hab’ ich viel Kontakt mit anderen und da braucht man sehr viel Freundlichkeit und ich finde das hab’ ich und deswegen will ich an eine Schule. Ja... Weil das erinnert mich dann auch an die alten Zeiten, wie ich mal in der Schule war (lacht).“ (Z. 30, I. 3)

Diese Sequenz macht die Wichtigkeit der Institution Schule für Ayla deutlich (vgl.²⁵).

Ayla hat die Schule bislang überwiegend positiv erlebt. Ihre bisherige Schulkarriere war von Erfolg geprägt, sie geht äußerst gerne in die Schule. Nicht zu vernachlässigen sind die Bezugspersonen, welche Ayla hier indirekt als ausgesprochen freundlich beschreibt (LehrerInnen, Direktorin, Sekretariatsangestellte).

Es bleibt offen, ob Ayla plant, irgendwann Beruf und Familie zu vereinbaren oder ob sie sich nach dem Gründen einer Familie auf diese konzentriert. Nachdem aber durchwegs im Gespräch die Familie eine dominante Rolle spielt, lässt sich darauf schließen, dass diese irgendwann ihr Lebensinhalt werden wird und der Beruf als Übergang zwischen Schule und Gründung einer Familie gesehen wird.

Pläne und Strategien

Bezüglich ihrer nächsten Schritte im Bereich Ausbildung hat Ayla relativ klare Vorstellungen. Jedenfalls hat sie die Entscheidung getroffen, was sie unmittelbar nach Abschluss der KMS machen wird. Weitere Pläne zieht sie in Erwägung, lässt diese allerdings offen.

“Also im Herbst gehe ich an eine Fachmittelschule und danach denke ich dann wieder an ein HAS oder HAK, weil ich hab’ schon gute Noten. Und dann denke ich ans Weitere.“ (Z. 22, I. 3)

²⁵Die enorme Wichtigkeit der Schule deckt sich mit den Forschungsergebnissen des Forschungsseminars (2009). Es wurden damals von den Mädchen keine (neuen) Orte genannt, welche sie gerne besuchen würden, auf welche sie neugierig wären. Zum Zeitpunkt der Forschung drehte sich ihr Leben um das Zuhause (Privatraum) und die Schule (halböffentlicher Raum), es äußerte sich keinerlei Explorationsdrang (vgl. Blodek et al. 2009: 31).

Ayla gestaltet ihre Bildungskarriere trotz sehr guter Schulleistungen außerordentlich vorsichtig und in einer Schritt-für-Schritt Abfolge. Aus ihrer Aussage *“danach denke ich dann wieder an ein HAS oder HAK, weil ich hab’ schon gute Noten”* kann abgeleitet werden, dass ihre Schulleistungen einem direkten Eintritt in die HAS oder HAK nicht entgegengestanden wären. Es gilt also hier zu hinterfragen, warum sie erst ihr neuntes Schuljahr in einer FMS absolviert, um dann eventuell in eine HAS oder HAK zu wechseln. Diese Frage stellen sich sogar Mitschülerinnen, für die aufgrund der ausgezeichneten schulischen Leistungen Aylas’ ein direkter Übertritt in die HAS oder HAK logisch gewesen wäre.

Wenn Ayla beschließt, ihre Bildungslaufbahn nach dem Jahr in der FMS in einer HAK oder HAS fortzusetzen, wäre sie das erste Kind in der Familie, welches eine mittlere oder höhere Schule besuchen würde. Sie erwähnt im Gespräch sogar, sie könne sich auch vorstellen, ein Studium anzutreten. Ihre Situation, als erste in der Familie eine längere Bildungskarriere anzustreben, kann zu Unsicherheiten führen - noch dazu als Mädchen. Sie würde hier entgegen der Familientradition agieren. (Da ihre beiden älteren Brüder eine Lehre absolvieren, kann diese Bildungsebene als Maßstab innerhalb der Familie angesehen werden.) Aufgrund der Wichtigkeit dieser Entscheidung ist es denkbar, dass sie diese um ein Jahr hinauszögert, um sich mehr Zeit für eine Reflexion einzuräumen bzw. um diese Entscheidung langsam an ihre Eltern heranzuführen.

Ein wichtiger Punkt in Aylas Zukunftsvorstellungen ist ein Leben in der Türkei. Sie benennt die Türkei als ihr Heimatland wo sie sich wohler fühlt als in Österreich. Sie sieht und artikuliert dennoch den Vorteil, in Österreich eine Ausbildung zu absolvieren bzw. einen Beruf zu erlernen und frühestens dann in die Türkei zu übersiedeln. *“Beruf, also den möchte ich hier machen und danach ins Türkei.”* (Z. 17, I. 3) Ayla bevorzugt die Zukunftsvorstellung in der Türkei, zieht aber in Erwägung in Österreich zu bleiben, wenn sie hier einen Mann zum Heiraten findet.

Aylas Tendenz, irgendwann permanent in der Türkei zu wohnen, ist ausgeprägt. Dies ist eines der zentralen Themen des Gesprächs. Ayla führt ihre Rückkehr-Motivation auf Ausgrenzungserfahrungen zurück, welche sie in Österreich gemacht hat.

“... weil ich fühl mich in mein Heimatland mehr wohler, hier sind auch nette Leute aber ich fühl’ mich dort wie zuhause also dort geht’s mir dann viel besser. Ich kenn’ alle, fast alle. .. Und... Halt .. Sie sind auch Türken und so, ich versteh mich gut mit denen. Hier [Anm. in Österreich / Wien]

versteh ich mich auch gut aber halt gleich zu sein ist was anderes [Hervorhebung durch die Autorin]. *Deswegen will ich in der Türkei sein.*“ (Z. 42, I. 3)

In Österreich wird Ayla das Gefühl vermittelt, anders zu sein (als Österreicher), deshalb strebt sie an, in die Türkei zurückzukehren. Die Beschreibung Aylas lässt darauf schließen, dass sie, mag ihr Kopftuch einer der Gründe sein, in Österreich des Öfteren Erfahrungen der Exklusion oder Diskriminierung gemacht hat.

Darüber hinaus vergleicht sie gefühlsbezogen beide Länder. Da sie in beiden Ländern (Österreich und Türkei) schon gelebt hat, beurteilt sie mit einem gewissen Maß an Sicherheit, dass sie sich in ihrem Heimatland Türkei nicht nur wohler fühlen, dass es ihr dort sogar besser gehen würde als in Wien.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Ayla mit ihrem Heimatland Türkei ausschließlich positive Gedanken und Gefühle verbindet. Dies mag darauf zurückzuführen zu sein, dass die Türkei für Ayla Ferien, Familie, Freizeit, Spaß bedeutet. Sie genießt mit ihrer Familie regelmäßig ihre Urlaubstage bzw. ihren Sommer dort. Ein ‚normaler Alltag‘ in der Türkei ist jedoch genauso durch Ausbildung, Lernen, Beruf und Alltagsprobleme geprägt. Ob Ayla die Alltagsseite des Lebens in der Türkei bewusst ist oder ob sie das Land tatsächlich als undifferenziert betrachtet, muss an dieser Stelle offen gelassen werden.

Einflüsse von außen

Ayla nennt keine Personen aus ihrem engsten Familienkreis (Eltern und Geschwister), welche in Bildungs- und Berufsfragen eine Vorbildfunktion inne haben. Sie setzt ihren persönlichen Maßstab höher als sie im engsten Familienkreis vorherrschend sind, und zieht in Erwägung, beruflich ‚weit zu kommen‘ bzw. die Universität zu besuchen. Diesbezüglich zieht sie Bekannte aus der Türkei heran, welche in diesem Bereich ein Vorbild für sie darstellen. Es macht den Anschein, dass diese von ihr genannten Bekannten ihre beruflichen und persönlichen Perspektiven erweitern.

“Also meine Bekannten schon, weil die haben alle ein guten Ru.. Beruf in der Türkei, die sind schon weit gekommen in der Universität und so und ich denke mir, das könnte ich auch machen. Und die beeindruckt mich halt. Also ich sag, wieso kann ich das nicht machen, wenn sie’s schon machen, dann denk’ ich halt, dass ich auch machen kann.” (Z. 45, I. 3)

Durch das Hinaufsehen zu älteren und erfolgreichen Personen und das gleichzeitige Selbstbe-

wusstsein, diese Ziele auch erreichen zu können, äußert sich, dass Ayla daran glaubt, mit ihren persönlichen Fähigkeiten in eine vergleichbare Bildungs- oder Berufsposition zu gelangen.

Diese selbstbewusste Aussage relativiert sich in gewissem Maße in der folgenden Sequenz. Hier äußern sich gewisse Zweifel, ob Ayla die gesteckten (beruflichen) Ziele erreichen kann.

“Beruf, also da habe ich auch nachgedacht. Vielleicht schaff’ ich das nicht habe ich gedacht, also vielleicht bin ich nicht geeignet. Woher weiß ich das, habe ich so gedacht? (lacht) Aber also meine Vater und meine Eltern also die ganze Familie steht mir schon zur Se.. Sie sagen immer, wir sind bei dir, auch wenn du ein anderen Job willst oder so, wir sind immer bei dir, sie unterstützten mich. Und da bekomme ich dann schon mehr Mut also dass ich das schaffe. Aber manchmal denke ich dann auch darüber nach, ob ich das kann. Also ..“ (Z. 128, I. 3)

Hier ist für Ayla wichtig, von ihrer Familie Mut zugesprochen zu bekommen. Es macht abermals den Anschein dass sie, obwohl die Eltern ihren Berufszielen offen gegenüberstehen, wiederum ihre Bestätigung sucht und braucht. Es können hier Parallelen zur angestrebten Ehe gezogen werden, bei welcher für Ayla die Wahl des 'richtigen' Ehemanns ganz oben steht. Sie ersucht bei großen Entscheidungen im Leben um die Meinung und Zustimmung ihrer Eltern.

Weiters ist in dieser Sequenz auffallend, dass Ayla es als Unterstützung der Eltern sieht und benennt, wenn diese ihre Entscheidungen im Jobbereich akzeptieren. Dies scheint die einzige Hilfestellung zu sein, welche die Eltern Ayla in diesem Bereich bieten können, obwohl diese als aktive und konkrete Unterstützungsleistung nicht angesehen werden kann, eher als 'abstrakte Unterstützungsleistung' (siehe Kap. 5.4).

Ungewissheit / Unsicherheit

Die Frage nach Zukunftsängsten beantwortete Ayla ohne zu zögern und ausführlich. Die Reihung der Themen, wie sie im folgenden Abschnitt dargestellt werden, wurde vom Interview übernommen. Demnach hat, wie sich durch das gesamte Interview zog, die Familie bzw. die Harmonie innerhalb der Familie eine hohe Priorität. (Ayla spricht in diesem Zusammenhang vom engsten Familienkreis und erwähnt ihre Eltern und Geschwister.)

Erst nachdem Ayla explizit auf die Themen Bildung und Beruf angesprochen wurde, beantwortete sie auch diese Frage. Ohne der Lenkung auf genannte Themen wären diese von Ayla nicht angesprochen worden.

Zu allererst beschreibt Ayla, dass sie sich am meisten darüber Gedanken macht, nicht den 'richtigen' Mann für sich finden zu können. Weiters sorgt sie sich darüber, dass sie durch andere Personen in dieser Entscheidung beeinflusst wird, dass sich andere generell in ihr Leben einmischen oder ihr und ihren Entscheidungen keine Akzeptanz entgegen bringen.

- *“Zum Beispiel, vielleicht kann nicht den richtigen Mann für mich finden.“* (Z. 99, I.3)

- *“Oder vielleicht mischen sich andere ein, die nicht wollen, dass wir zu..gegeneinander so nett sind oder so ...“* (Z. 100, I.3)

- *“(…) dass manche Menschen uns nicht leiden können und dann einfach versuchen uns zu trennen. Also da habe ich schon Angst.“* (Z. 101, I.3)

Anknüpfend daran beschreibt sie die Angst davor, mit ihren Eltern einen Konflikt austragen zu müssen.

“Also... Ich will... Was ich am meisten will, also dass ich möchte nicht mehr mit meinen Eltern Streit also das möchte ich nicht, dass ich mit denen Probleme hab’“ (Z. 122, I. 3).

Wie schon erwähnt wurde durch die Fragestellung bewusst auf das Thema Bildung und Beruf gelenkt. Hierzu äußerte sich Ayla folgendermaßen: *“Beruf, also da habe ich auch nachgedacht. Vielleicht schaff’ ich das nicht habe ich gedacht, also vielleicht bin ich nicht geeignet. Woher weiß ich das, habe ich so gedacht?“*(Z. 128, I. 3)

“Aber manchmal denke ich dann auch darüber nach, ob ich das kann. Also ..“ (Z. 132, I. 3)

Wie schon vorher zu dieser Sequenz beschrieben, erhält Ayla in diesen Fragen (passive) Unterstützung ihrer Eltern. Allein, dass ihre Eltern hinter den Berufsentscheidungen von Ayla stehen, gibt ihr Mut und sie fühlt sich dadurch unterstützt.

Abschließend kann gesagt werden, dass Ayla eine ausgesprochen harmoniebedürftige Person ist. Dies lässt sich auf die Beziehung zu ihren Eltern zurückführen, zu welchen sie ein äußerst respektvolles Verhältnis hat. Sie 'will sich nicht vorstellen', wie es wäre, mit ihren Eltern zu streiten oder mit ihnen ein schwieriges Verhältnis zu haben.

Es hat sich während des gesamten Gesprächs außerdem gezeigt, dass Ayla sehr viel über ihre Zukunft nachdenkt. Sie hat klare Zukunftsvorstellungen, welche sich im optimalen Fall mit den Zukunftsvorstellungen ihrer Eltern decken.

5.4 Fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse

Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben konnten in der ersten Auswertungsphasen folgende Kategorien bestimmt werden: Eigenes Bestreben, Pläne und Strategien, Einflüsse von außen, Ungewissheit / Unsicherheit.

Anhand dieses analysierten Interviewmaterials wurde als nächster Schritt das Schwerpunktthema der Interviews herausgearbeitet. Was sich in der vorangegangenen Ausarbeitung als gemeinsamen Schwerpunkt herauskristallisiert hat, ist das Thema der **Bildungsentscheidung der Mädchen**, genauer, wie sie mit dieser Phase umgehen und welche Einflussfaktoren ausschlaggebend sind. (Diese Einflussfaktoren sind Themen, die in allen Interviews von den Forschungspartnerinnen angesprochen wurden und sich in der Phase der Bildungsentscheidung der Forschungspartnerinnen als beeinflussend, wenn nicht sogar als prägend erweisen.)

Das Ziel dieses zweiten Auswertungsschrittes war, (in Anlehnung an die erste Auswertungsphase) den gemeinsamen Schwerpunkt der Interviews zu erkennen, diesen mit relevanten Kategorien anzureichern und schlussendlich die Ergebnisse fallübergreifend zu präsentieren.

Nachfolgend werden die zentralen Themen der fallübergreifenden Darstellung in einem ersten Schritt graphisch abgebildet. Im Anschluss dazu, in einem zweiten Schritt, werden die einzelnen Kategorien im Detail beschrieben. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass diese Kategorien bzw. Einflussfaktoren nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen. Sie stehen miteinander im Austausch und bedingen sich teilweise gegenseitig.

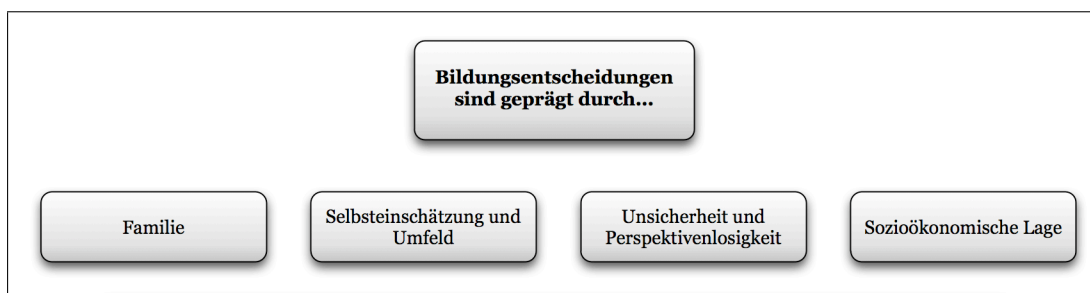


Abbildung 5: Beeinflussung der Bildungsentscheidungen-1

Quelle: eigene Darstellung

Zu Beginn dieser fallübergreifenden Analyse, bevor auf die einzelnen Einflussfaktoren eingegangen wird, wird kurz die Phase des Bildungsübergangs von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II im österreichischen Schulsystem beschrieben.

Die drei Interviewpartnerinnen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren befinden sich allesamt im Bildungsübergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Die Mädchen haben teilweise ihre neunjährige Schulpflicht schon absolviert, stehen zu diesem Zeitpunkt jedoch gemeinsam in der 4. Klasse der KMS vor der Entscheidung, ob sie ihre Schulkarriere fortführen (AHS Oberstufe, BHS, BMS etc.), eine Lehrstelle suchen oder einen Polytechnischen Lehrgang besuchen. Das österreichische Bildungssystem fordert solch wichtige Entscheidungen, wie schon früher erwähnt, im Alter von zehn (nach vier Jahren Volksschule) und im Alter von 14 Jahren (nach der Sekundarstufe I). Entscheidungen, welche an diesen beiden Schnittstellen gefällt werden, sind wesentlich für die Bildungskarriere des Kindes bzw. Jugendlichen (siehe Kap. 2.1).

Der zweiten Bildungsentscheidung müssen sich die Mädchen gegenwärtig stellen. Sie gehen ausgesprochen unterschiedlich mit der momentanen Situation um, nichtsdestotrotz stellt diese Lebensphase für jede einzelne eine Herausforderung dar.

Bildungsentscheidungen sind geprägt durch

Familie

Zur **Familie** zählt für viele Einwanderungsfamilien nicht nur das Ehepaar und seine minderjährigen Kinder. Nicht selten werden Tanten, Onkel, Paten, oftmals auch über große geographische Entfernungen hinweg, zur unmittelbaren Familie hinzugezählt. Allerdings lässt sich auch, speziell in Arbeitsmigrationsfamilien, feststellen, dass sich diese stärker an der Kernfamilie als an Verwandten und Freunden orientieren. Bei migrierten Familien erkennt man allgemein einen starken Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern und eine hohe Übereinstimmung in Werten und Haltungen, was unter anderem auf die Migration als solche wie auch auf das Leben, das 'anders-sein' im Ankunftsland zurückzuführen ist (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005a: 126). Die Kategorie 'Familie', welche im folgenden beschrieben wird, bezieht sich auf die Kernfamilie (Eltern und Geschwister) der Mädchen.

Die Familien der Mädchen spielen eine bedeutende Rolle im Prozess dieser Bildungsentscheidung. Eine signifikante Funktion in dieser Phase inne zu haben bedeutet aber nicht, dass diese zwangsläufig aktiver Natur sein muss. Was heißt dies in den drei untersuchten Fallbeispielen?

Die Eltern, im Besonderen der Vater, überträgt in zwei von drei Fällen eine gewisse Bildungserwartung an die Tochter. Diese so genannte Bildungsaspiration wird von beiden Mädchen angenommen, es wird alles daran gesetzt, die Erwartungen des Vaters zu erfüllen.

Das Dilemma besteht nun darin, dass der Vater eine aktive Erwartung an seine Tochter ausspricht, bezüglich Unterstützungsleistung aber nur eine passive Rolle einnehmen kann. In beiden Fällen können die Eltern ihre Töchter in Schul- und Bildungsfragen nicht unterstützen.

I: "Und gibt es für deine Zukunft und für deine Ziele, gibt es jemanden, der dich da unterstützt oder motiviert?"

N: "Naja, (3 Sek.) Nein. Meine Eltern." [leise und zögernd] (Nahid, Z. 29)

Oder:

I: "Und deine Eltern?"

T: (lacht)

I: "Unterstützen dich deine Eltern, oder (...)?"

T: "Ja, also schon. Also wenn ich sage, was ich machen will, dann sagen sie, ja das kannst du halt

machen. (...) zu mir nicht sagen, dass ich das nicht machen soll, also, dass ich machen soll was sie sagen.“ (Tara, Z. 39)

Die zweite Sequenz deutet darauf hin, dass die Eltern Tara zwar die Freiheit einräumen und sie in Bildungs- und Berufsentscheidungen nicht einschränken, gleichzeitig aber auch nicht unterstützend wirken können.

Solch widersprüchliche Gegebenheiten des vorhandenen Drucks der Eltern einerseits und des 'auf sich alleine gestellt sein' andererseits haben sich migrantische Kinder und Jugendliche nicht selten zu stellen. Diese Tatsache deckt sich mit der themenspezifischen Literatur.

Wie schon in Kapitel 2 beschrieben, tendieren Familien mit Migrationshintergrund zu 'mehr Schule' für ihre Nachkommen. Allerdings ist in vielen Fällen die konkrete Unterstützung durch die Eltern beschränkt. Die Hilfeleistung beim Lernen ist wenig bis gar nicht gegeben, auch sind die Eltern kaum über das österreichische Bildungssystem informiert und können daher ihre Kinder bzgl. Bildungswegentscheidungen nur schwach unterstützen (vgl. Rosenberger et al. 2009: 75). Boos-Nünning/Karakaşoğlu bezeichnen diese Diskrepanz sogar als Gegensätzlichkeit zwischen Bildungsaspiration und konkreter Unterstützung durch die Familie (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005b: 199).

Da die Eltern oft nur wenige 'reale' Unterstützungsleistungen erbringen können, wie beispielsweise Hilfe bei den Hausaufgaben (keine ausreichenden Sprachkenntnisse, Schwierigkeiten aufgrund geringer oder nicht vorhandener Schulbildung) oder Unterstützung in Bildungs- und Berufsfragen, kann hier von einer 'abstrakten Unterstützungsleistung' gesprochen werden. Diese lässt sich durch eine Befürwortung des Bildungsaufstiegs der Kinder, wie auch durch moralische Unterstützung der Eltern beschreiben (vgl. Hummrich 2002: 17).

In solchen herausfordernden Situationen wird von den Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Disziplin, Leistungsvermögen und Selbständigkeit gefordert, um gesetzte familiäre und individuelle Bildungsziele erreichen zu können (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005b: 199).

Nun soll aus den Interviews der Einfluss der jeweiligen Elternteile auf die Bildungsentscheidung der Töchter herausgearbeitet werden. In zwei von drei Fällen definiert der Vater ein Bildungsziel und artikuliert dieses gegenüber seiner Tochter. Sie akzeptiert und nimmt dieses Ziel ohne jeglichen Widerstand an. Der Vater übernimmt offensichtlich hier die dominante Rolle, wohingegen die Mutter in diesen beiden Fällen im Bereich Schule und Bildung der Kinder keine erwähnenswerte Funktion inne hat. Im Fall von Tara wird der Vater als Person nur in der folgenden Sequenz erwähnt. Diese soll abermals die Dominanz des Vaters aufzeigen.

“(...) Also es könnte so kommen, dass ich die HAS oder so nicht schaffe oder so, dann, ich weiß nicht, was dann passieren wird. (lacht) Ich hab Angst vor meinem Vater wenn er das erfahren würde und so. Was würde er dann machen, ich weiß nicht.” (Tara, Z. 108)

Die Mädchen orientieren sich bezüglich ihres angestrebten Bildungsabschlusses am engsten Familienkreis, genauer gesagt, an den Geschwistern, welche in den meisten Fällen auch eine unterstützende Rolle einnehmen.

Da die Interviewpartnerinnen allesamt ältere Geschwister haben, somit nicht als erstes Kind innerhalb der Familie die eigenen Fühler in Richtung unbekanntes Bildungs- und Berufs-Terrain ausstrecken müssen, erwarten die Eltern von ihren Töchtern mindestens Abschlüsse auf dem selben Niveau. Dies streben auch zwei der drei Interviewpartnerinnen an, nämlich Nahid und Tara.

Zu den beiden Mädchen ist allerdings hinzuzufügen, dass Nahid, im Hinblick auf ihre erfolgreichen Brüder, gerne in die so genannte **Familiennorm** passen und mindestens die Matura erreichen möchte, was aber aufgrund ihrer dürftigen Schulleistung fraglich ist. Bezüglich Familiennorm kann Tara realistischer in die Zukunft blicken. Sie setzt die selben Bildungsschritte wie ihre Schwestern, welche sich mit Taras Schulnoten als durchaus umsetzbar erweisen.

Im Fall von Ayla gestaltet sich die Situation jedoch umgekehrt. Ihre älteren Brüder befinden sich in einem Lehrverhältnis, Ayla zieht aufgrund ihrer ausgezeichneten Schulnoten in Erwägung, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. Sie würde mit dieser Entscheidung allerdings eingefahrene Bahnen innerhalb der Familie sprengen und setzt deshalb übervorsichtige Schritte in ihrer Bildungskarriere. Es wirkt sogar, als ob sie gegen ein ungeschriebenes Gesetz innerhalb der Familie ankämpfen müsste.

Zusammenfassend, alle Interviewpartnerinnen orientieren und messen sich an ihren engsten Familienmitgliedern. Ihre eigene Perspektive wird in zweierlei Hinsicht aus dem Kreis der Familie beeinflusst. Einerseits gibt es den Vater als Familienoberhaupt, welcher Ziele definiert. Die Mutter nimmt diesbezüglich, wie schon erwähnt, keine nennenswerte Rolle ein. Diese vom Vater definierten Ziele werden entweder unbedingt verlangt oder den Töchtern gegenüber nur artikuliert, jedenfalls von ihnen sehr ernst genommen. Weiters spielen die Geschwister eine relevante Rolle. Sie stellen, bewusst oder unbewusst, einen Maßstab in Bildungsfragen innerhalb der Familie, an dem sich die Mädchen orientieren und zum Teil messen.

Selbsteinschätzung und Umfeld

Wie erfolgt nun der Umgang der Mädchen mit dieser herausfordernden Phase und wie werden sie durch ihr Umfeld beeinflusst? Der Begriff 'Umfeld' bedeutet in dieser Arbeit die Beeinflussung der Bildungsentscheidung der Forschungspartnerinnen von außen, die Beeinflussung durch ihr unmittelbares Umfeld. Diesbezüglich haben die Mädchen ihre Familien (Eltern und Geschwister) wie auch die Schule genannt.

Um die zu Beginn dieses Abschnitts gestellte Frage zu beantworten, ist es erforderlich, die jeweils angewendeten Strategien bzw. Pläne der Mädchen zu beleuchten.

Die geplanten Schritte der Mädchen sind äußerst heterogen und reichen von blauäugigen Vorhaben bis zur totalen Zurückhaltung in Sachen Zukunftsplanung. Die unterschiedlichen Erkenntnisse der Realisierbarkeit von Bildungs- und Zukunftsplänen müssen selbstverständlich auf die Schulleistungen der Mädchen zurückgreifen. Diese Qualität der Bildungs- und Zukunftspläne muss immer in Relation mit der tatsächlichen Schulleistung betrachtet werden. In eine solche Entscheidung spielen noch zahlreiche weitere Faktoren mit hinein, für die folgende Analyse wird allerdings die Schulleistung als ausschlaggebender Faktor betrachtet.

Von diesem Ansatz ausgehend haben sich bezüglich Bildungs- und Zukunftsplänen zwei Typen herausgebildet: der **zurückhaltende** und der **unrealistische Typ**.

In allen drei Fallstudien basiert die Selbsteinschätzung der Mädchen auf einer Fehleinschätzung. Die Mädchen trauen sich, in Anbetracht ihrer Schulleistungen, entweder zu viel oder zu wenig zu.

Ihre Bildungsziele sind in einem Fall zu hoch, in zwei Fällen (zum jetzigen Zeitpunkt) zu niedrig gesteckt. Falls Tara und Ayla, welche sich beide unterschätzen, diese zurückhaltende Einstellung beibehalten, beziehungsweise sich zu einem frühen Zeitpunkt mit einem niedrig gesteckten Ziel zufriedengeben, wird ihr persönliches Potential nicht voll ausgeschöpft.

Nahid hingegen wird mit einer großen Wahrscheinlichkeit in der nahen Zukunft mit Frustrationen konfrontiert sein, da ihre Leistungen (ohne Unterstützung von außen) in keiner Weise ihrem gesteckten Bildungsziel, der Matura, entsprechen. Bei Nahid ist auffallend, dass die Intensität des Wunsches, in ihrer Bildungskarriere die Matura zu erreichen und zu bestehen, außerordentlich stark ist. Es kann in ihrem Fall von einem 'Mythos Matura' gesprochen werden. Vom Erreichen dieses Ziels verspricht sie sich eine gute und sorglose Zukunft.

“Ich will so viel wie möglich lernen, ich will Matura unbedingt haben.” (Z. 132, Nahid)

Und:

“Und ich will eine gute Ausbildung haben, ich will eine gute Zukunft haben und deswegen tu' ich mir so vorstellen, dass ich mehr lerne und dann eine gute Zukunft habe (...). (Z. 27, Nahid)

Nahids Bildungsziel stand im Mittelpunkt des gesamten Gesprächs, jedoch beinhaltet dieses einen gewissen Widerspruch. Ob Nahid die erforderlichen Leistungen aus eigener Kraft erbringen kann, um zu ihrem Bildungsziel wie auch zum Ziel, eine 'gute Zukunft' zu haben (Anm. Dieses Lebensziel wird von Nahid im Interview mehrfach erwähnt aber nicht weiter ausführt;), gelangen kann, und ob sie sich den Aufwänden und einzelnen Schritten bis dahin bewusst ist, muss hier unbeantwortet bleiben.

Um die unterschiedliche Selbsteinschätzung der Mädchen hervorzuheben, soll hier ein wichtiger Aspekt für die Bildungsentscheidung von Tara und Ayla angeführt werden. Die beiden entscheiden sich nicht nur für äußerst vorsichtige Schritte in ihrer Bildungskarriere, sie werden zu diesen Schritten zusätzlich ermutigt und scheinen diesen Zuspruch von außen auch zu benötigen. Beide Interviewpartnerinnen erwähnen, Mut durch Zuspruch der Eltern beziehungsweise der Lehrpersonen in Bildungs- und Berufsfragen zu bekommen.

“Aber also meine Vater und meine Eltern also die ganze Familie steht mir schon zur Se.. Sie sagen immer, wir sind bei dir, auch wenn du ein anderen Job willst oder so, wir sind immer bei dir, sie unterstützten mich. Und da bekomme ich dann schon mehr Mut also dass ich das schaffe.” (Z. 129, Ayla)

Oder:

I: "(...) was für ein Gefühl haben euch die Lehrer grundsätzlich vermittelt?"

T: "Also, sie haben uns eigentlich auch sehr viel unterstützt. Also haben immer Mut gegeben, dass wir es schaffen können und so. Also, ja (lacht)." (Z. 50, Tara)

Es scheint, als ob für diese beiden Mädchen, welche durchaus das Potential für eine erfolgreiche Bildungskarriere hätten, Zuspruch von außen (Schule oder Eltern) wesentlich wäre. Dieser Zuspruch verleiht ihnen Selbstvertrauen und gibt ihnen die Sicherheit, Dinge schaffen zu können. Nichtsdestotrotz gestalten diese Mädchen, trotz Bekräftigung von außen, ihre Bildungsschritte übervorsichtig und bleiben möglicherweise unter ihrem Potential.

Das Thema 'Unsicherheit' der Mädchen wird im folgenden Unterkapitel genauer ausgeführt.

Ein bedeutender Einflussfaktor aus dem Umfeld, welcher sich auf die Bildungsentscheidung der Mädchen auswirkt, ist die **Schule**. Aus der Analyse der Gespräche muss das in der Schule vermittelte Bildungs- und Berufsinformationsprogramm, welches üblicherweise in der Abschlussklasse angeboten wird, in Frage gestellt werden. Keine der Interviewpartnerinnen machte den Eindruck, dass durch die Schule ein ausführliches Programm bezüglich Berufs- und (Weiter)Bildungsmöglichkeiten geboten wurde. Es lässt sich daraus schließen, dass diese Maßnahme entweder unzureichend war oder dass sie bei den Mädchen schlichtweg nicht 'angekommen' ist.

Begründet wird diese Annahme einerseits, dass die Mädchen ihre unmittelbar nächsten Bildungsschritte, beziehungsweise ihre Bildungsziele unrealistisch setzen. Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass in einer so wichtigen Phase wenig auf die Mädchen auf individueller Basis eingegangen wurde.

Andererseits war auffallend, dass die Mädchen äußerst homogene Antworten auf die Frage nach dem zukünftigen Wunschberuf lieferten. Sekretärin oder Bürokauffrau kam in allen drei Interviews vor. Weiters wurde, außer im Fall von Tara, welche Anwältin genannt hat, kein weiterer Beruf erwähnt.

Diese geringe Vielfalt bzw. Einseitigkeit ihrer Berufsvorstellungen deckt sich zum einen mit der themenspezifischen Literatur, welche besagt, dass Mädchen mit Migrationshintergrund auffallend stark zu klassischen Frauenberufen (Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau) tendieren (siehe Kap. 2.3). Diese homogenen und einseitigen Antworten der Mädchen könnten aber zum anderen auch bedeuten, dass sie sich wenig vorstellen können, wenig kennen, oder wenig kennenlernen durften.

Unsicherheit und Perspektivenlosigkeit

Eine gewisse Unsicherheit von SchülerInnen in der Phase des zweiten Bildungsübergangs ist generell nichts Untypisches. Zukunftsweisende Entscheidungen über die in Frage kommende Schulformen, Lehrstellen, Berufe etc. zu treffen und damit ein Auseinandersetzen mit der eigenen Person, mit eigenen Wünschen und Zukunftsvorstellungen, stellt für Jugendliche im Alter von 14 Jahren in der Regel eine Herausforderung dar.

Beim genaueren Hinsehen muss allerdings differenziert werden. Die Anzahl der Optionen in dieser Entscheidungsphase ist abhängig von der Ausgangsposition der SchülerInnen. Für SchülerInnen in günstigen Ausgangspositionen stehen eine Vielzahl von Optionen zur Auswahl. Damit sind beispielsweise SchülerInnen gemeint, welche sich am Ende der gymnasialen Unterstufe befinden. In den meisten Fällen wird eine weitere Schulkarriere im Gymnasium, einen Wechsel in die Oberstufe, angestrebt und auch verwirklicht. Solche geebneten Wege sind nicht die Regel. An dieser Stelle verweise ich auf das Kapitel 2 (Forschungsstand), in dem Versäumnisse beim ersten Bildungsübergang (von der Volksschule in die Sekundarstufe I) als nicht mehr aufholbar bezeichnet werden. Hier entstehen, abhängig von den jeweiligen besuchten Schulformen, Unterschiede in späteren Bildungs- und Berufsoptionen.

Weiters ist das fehlende Wissen über das Spektrum der Bildungsoptionen ausschlaggebend. Wenn SchülerInnen in schlechteren Ausgangspositionen (sprich Besuch bzw. Abschluss einer qualitativ niedrig eingestuften Bildungseinrichtung) gute Schulleistungen erbringen, somit die Möglichkeit hätten, sich in verschiedene Richtungen zu entwickeln, ihnen diese Chance aber aufgrund von fehlendem Orientierungswissen verwehrt bleibt, ist das allerdings fatal. Eine solche Orientierungslosigkeit ist eine der Ursachen für Unsicherheit in dieser wichtigen Lebensphase der Jugendlichen.

Das Thema 'Unsicherheit' spielt bei den Forschungspartnerinnen allesamt eine wichtige Rolle in ihrer momentanen Lebenssituation. Ungeklärte Zukunftsfragen im Allgemeinen lassen ein Gefühl der Perspektivenlosigkeit aufkommen.

Diese Unsicherheit der Mädchen lässt sich im Speziellen in verschiedenen Lebensbereichen erkennen. Die Mädchen wirken äußerst unsicher in **Bildungsfragen**, **Berufsfragen** und ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist die Ungewissheit bezüglich ihrer **örtlichen Zukunft**. Sie lassen allesamt die Entscheidung offen, ob sie in Österreich bleiben werden oder irgendwann in ihr Heimatland

zurückkehren werden. Diese zwei Themen in Verbindung mit Unsicherheit werden im Folgenden erläutert.

Die Mädchen artikulieren zwar ihre **Bildungsziele** in den Interviews, wobei diese teilweise durch die Familie auferlegt sind. In einem Fall ist das Ziel so hoch gesteckt, dass ein Erreichen wenig realistisch ist. Hinzuzufügen ist hier die ausgeprägte Orientierungslosigkeit in Bildungsfragen, da im Fall von Nahid zwar ein Bildungsziel verfolgt wird, sie sich aber überhaupt nicht im Klaren ist, wie sie sich diesem annähern kann.

Bezüglich der **beruflichen Zukunft** kann nicht davon ausgegangen werden, dass Jugendliche in der Regel einen so genannten Traumberuf im Kopf haben und diesen anstreben. Es ist dennoch keine Seltenheit, dass sich Jugendliche, vielleicht schon im Kindesalter, einen Beruf vorstellen, welchen sie gerne ausüben wollen und dieses Ziel schrittweise und konsequent verfolgen.

Ein solches Berufsziel konnte keine der Interviewpartnerinnen angeben. Vielmehr war auffallend, dass alle drei Mädchen ohne zu zögern als Berufsziel 'Sekretärin' oder 'Bürokauffrau' nannten. Demzufolge sind ihre Berufsziele verhältnismäßig niedrig gesteckt. Die Mädchen erbringen teilweise exzellente Schulleistungen und hätten realistische Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss und somit vielfältige Berufsaussichten.

Durch die großteils zögerlichen Antworten auf die Frage der Berufsvorstellung der Mädchen und die durchgehend einheitliche Antwort kann diese Rückmeldung, zumindest in den Fällen von Nahid und Tara, als Verlegenheitsantwort eingestuft werden, da diese merklich auf Unsicherheit basiert.

- *“Vielleicht arbeite ich als Sekretärin, weil, ich bin mir noch nicht sicher, (...)”* (Z. 8, Nahid)

- *“Ahm, (3 Sek), also (2 Sek) Bürokauffrau!?”* (Z.9, Tara)

- *“Also, mich interessiert Bürokauffrau, weil ich mag im Büro zu arbeiten mit Computer und so.”* (Z. 25, Ayla)

Folgende Ergänzung von Tara *“(..) Und vielleicht eine Anwältin!? Aber das ist schon sehr viel (...)”* (Z. 9, Tara) lässt sich direkt dem Thema 'Unsicherheit' zuordnen. Sie spricht zwar einen Berufswunsch oder eine Berufsvorstellung ihrerseits aus, vermittelt aber das Gefühl, diese Aussage am liebsten umgehend wieder zurückziehen zu wollen, da ihr dieses Ziel als zu hoch gesteckt erscheint.

Ein weiterer Aspekt, warum die Mädchen unsicher in die Zukunft blicken, ist ihre Unentschlossenheit, **wo sie sich niederlassen wollen**. Die Mädchen sind allesamt heimatverbunden und zwei

von ihnen (Nahid und Ayla) bevorzugen die Vorstellung, zukünftig in ihrem Heimatland zu leben. Dieser Drang zurück in die Heimat wird einerseits von Nahid einfach argumentiert durch *“Pakistan weil das ist mein Heimatland (..) (Z. 16, Nahid)* und Ayla tendiert zu einem Leben in der Türkei, da sie in Österreich (Wien) Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft gemacht hat und sich daher ein Leben in ihrem Heimatland 'besser' vorstellt. Diese Zerrissenheit zwischen Österreich (Wien) und ihrem Herkunftsland stellt nicht nur eine Herausforderung für die Mädchen dar. Die Elterngeneration kann und will sich zum Teil genausowenig entscheiden, wo sie ihre Zukunft und weiters ihren Lebensabend verbringen will - ob in Österreich oder im Herkunftsland. *“Also sie entscheiden sich auch noch immer nicht ganz [Anm. Eltern von Ayla]. Also ich denk dann auch darüber immer nach.” (Z. 144, Ayla)*

Eine vorgelebte Unsicherheit innerhalb der Familie ist ein weiterer verstärkender Aspekt für eine ungewisse Situation der Töchter.

Sozioökonomische Lage

Die Bildungsentscheidungen der Mädchen sind nicht zuletzt durch die (nachteilige) sozioökonomische Lage²⁶ der Familien geprägt.

Um einige bekannte Eckdaten der Familien der Forschungspartnerinnen zu nennen:

- Die Mädchen und ihre Familien leben zu diesem Zeitpunkt zwischen 6 und 10 Jahren in Wien. Die Tatsache, dass die Eltern und die Kinder in ihren Heimatländern geboren sind, verleiht der gesamten Familie den Migrationsstatus der ersten Generation²⁷.
- Die Eltern der Mädchen befinden sich allesamt in niedrigen Berufspositionen, Hilfsarbeiterpositionen, sind auf Arbeitssuche oder gehen Haus- und Familienarbeiten nach.
- Ein möglicher Grund für den Widerspruch 'Bildungsaspiration der Eltern an die Kinder und die Unmöglichkeit von Unterstützungsleistungen' findet sich in der nachteiligen sozioökonomischen Lage der Familien.
 - *Schwache Schulleistungen können nicht mit privaten Nachhilfestunden kompensiert werden.* Eine niedrige soziale Stellung bzw. eine nachteilige sozioökonomische Lage ist teilweise begründet durch niedriges Familieneinkommen. Schlechte Schulleistungen können in diesen Fällen nicht mit privaten Nachhilfestunden kompensiert werden, da die finanzielle Lage der jeweiligen Familie solche Extraausgaben nicht zulässt.
 - *Das Netzwerk der Familie ist beschränkt.* Es kann aufgrund des Migrationsstatus der ersten Generation darauf geschlossen werden, dass die Eltern ihren Töchtern kein

²⁶Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird der sozioökonomische Status durch folgende Elemente gemessen: *Human-kapital* (nicht-materielle Ressourcen, vor allem Bildung, Beruf der Eltern, Sprache, Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern und Kind), *Finanzkapital* (Geld, das eine Familie zur Verfügung hat, beeinflusst Wohnquartier, Qualität der Nahrung, Freizeitgestaltung), *Sozialkapital* (soziales Netzwerk der Familie, bedeutsame Verbindung zur Welt außerhalb der Kernfamilie) (vgl. Leyendecker/Schölmerich 2005: 24).

²⁷Migrationsstatus der ersten Generation: Personen, die im Ausland geboren und nach Österreich zugezogen sind (vgl. ÖIF 2010: 20).

'adäquates' informelles Netzwerk bieten können, von dem die Töchter profitieren könnten. 'Wertvolle' Beziehungen, welche als Informanten oder Vermittler in Bildungs- und Berufsfragen agieren könnten, sind vermutlich schwach bis gar nicht verfügbar.

Die Mädchen gaben in den Interviews zudem an, dass sich ihre Familien weitgehend innerhalb des jeweiligen Kulturkreises (Pakistani, Indisch, Türkisch) bewegen. Somit findet ein Dialog und Austausch der Familien zu einem großen Teil innerhalb der Kulturkreise statt. Dieser Kreis stellt auch das (lokale) Netzwerk der Familie dar, was im Fall von Minderheitengruppen beschränkt ist. Auf Basis solcher kulturell homogener Gruppen können durch ethnische Schichtung²⁸ nicht nur Nachteile für Individuen, sondern auch für die gesamte (Minderheiten)Gruppe innerhalb der Gesellschaft entstehen.

- *Geringe Sprachkenntnisse der Eltern erschweren eine Unterstützung der Töchter.* Die Mädchen geben allesamt an, mit ihren Eltern in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Diese Tatsache, wie auch großteils der gesellschaftliche Umgang innerhalb des eigenen Kulturkreises, lässt darauf schließen, dass die Eltern der Mädchen nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Dies könnte ein Grund sein, warum sie mit dem österreichischen Bildungssystem nur wenig vertraut sind und ihre Töchter in Bildungsfragen nicht adäquat unterstützen können²⁹.

Die sozioökonomische Lage der Familien ist, neben den spezifischen, schon früher erläuterten Gründen, eine generelle Ursache für die ungleiche Ausgangslage der Mädchen beim Bildungsübergang

²⁸Ethnische Schichtung bedeutet nach Esser (2001): "Das Vorliegen systematischer vertikaler sozialer Ungleichheiten zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen gegenüber deren 'Gleichheit' in sozialstruktureller Hinsicht, insbesondere in der Verfügung über besonders interessante Ressourcen und Markt- bzw. Organisationsmacht, etwa nach der durchschnittlichen Bildung, den ausgeübten Berufen, dem Einkommen, der Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten, insbesondere auch in Hinsicht auf die politische Partizipation und Repräsentation" (Esser 2001: 33).

²⁹Dieses Thema hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur aufgegriffen. Das Ministerium stellt den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund einen Film mit dem Titel "Treffpunkt Schule" zur Verfügung, welcher das österreichische Schulsystem erklärt, wie auch den Eltern den Schulalltag näher bringen soll. Dieser 45 min lange Film wird in den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch und Türkisch angeboten. (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/service/brett/20100713.xml>, 08.10.2010)

der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.

Ungleichheit – Ursache und Auswirkung

Nach den ausführlichen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Situation der Forschungspartnerinnen lässt sich feststellen, dass Schwierigkeiten und Herausforderungen der Mädchen zum heutigen Zeitpunkt auf eine ungleiche Ausgangssituation zurückzuführen ist. Ungleichheit in der Vergangenheit wirkt sich auf die Gegenwart, wie auch auf die Zukunft(svorstellungen) aus. Somit ist die 'Ungleichheit' für die Forschungspartnerinnen die Ursache für eine schwierigere Ausgangslage heute, sowie wirkt sich Ungleichheit auf ihr Selbstvertrauen und somit auf ihre Zukunft aus.

Die folgende (bekannte) Graphik wurde durch den Einflussfaktor 'Ungleichheit' ergänzt. Ungleichheit kann, wie im vorhergehenden Absatz erklärt, nicht als einzelnen Einflussfaktor betrachtet werden. Diese Gegebenheit beeinflusst die Gesamtheit der beschriebenen Faktoren und wird somit als übergeordneten Zusatzaspekt betrachtet.

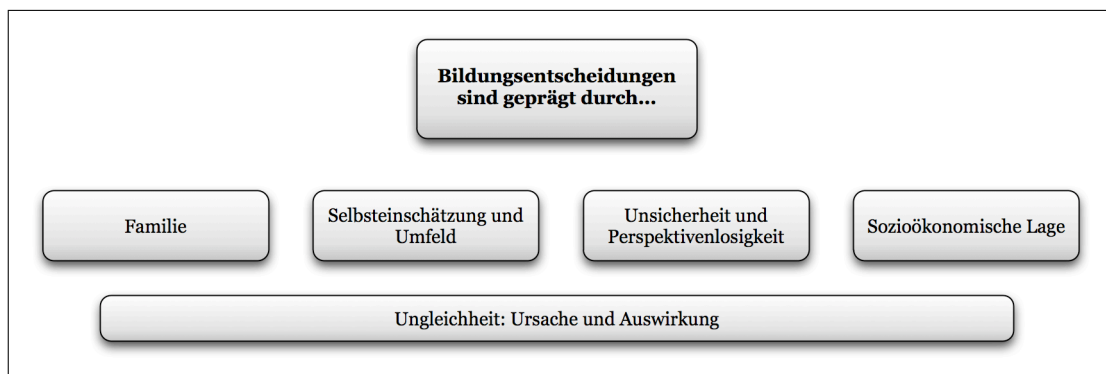


Abbildung 6: Beeinflussung der Bildungsentscheidungen-2

Quelle: eigene Darstellung

Durch Bildung wäre es theoretisch möglich, ungleiche Kapitalausstattungen, welche Eltern ihren Kindern mit auf den Weg geben, positiv zu verändern, wie in Kapitel 2 ausführlich beschrieben wurde. Es zeichnet sich jedoch bei keiner der Forschungspartnerinnen, trotz teilweise außerordentlich guten Schulleistungen, eine unmittelbare vertikale soziale Mobilität zwischen den Generationen ab. Diesbezüglich ist allerdings die Forschungspartnerin Tara gesondert zu erwähnen, da sie, falls sie die Handelsschule abschließen wird, einen intragenerationalen sozialen Aufstieg aufweisen kann.

Die geplanten Bildungsschritte von Nahid und Ayla lassen auf soziale Reproduktion zwischen der Elterngeneration und den Mädchen schließen. Die Bildungskarriere der Forschungspartnerinnen (höchster erreichter Abschluss ist ein Pflichtschulabschluss bzw. Polytechnischer Lehrgang) deckt sich somit mit 50 % der Nachkommen mit Migrationshintergrund, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen können (vgl. Statistik Austria 2010c: 41 bzw. Kap. 2.1).

Ob nun die kulturellen Differenzen das schlechtere Abschneiden der zweiten Generation im österreichischen Schulsystem erklären oder der Schichthintergrund - der überwiegende Teil der Vätergeneration kam als an- oder ungelernete ArbeiterInnen nach Österreich - ist zwar nicht eindeutig geklärt, doch weist die Mehrzahl der Studien auf den dominierenden Effekt des sozialen Status bzw. des kulturellen Kapitals des Elternhauses hin (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007: 241).

6 Theoretisierung des empirischen Materials

Im folgenden Kapitel werden theoretische Überlegungen ausgeführt, welche sich mit der ungleichen Ausgangslage der Forschungspartnerinnen befassen. Hier sollen die empirische Ergebnisse mit der Theorie, speziell mit Pierre Bourdieus Beitrag zur Analyse sozialer Ungleichheit, untermauert werden.

Die von Bourdieu zur Verfügung gestellten Instrumente zur Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit eignen sich gut für die Zusammenführung des empirischen Teils der Diplomarbeit mit dem theoretischen, da Bourdieus Theorie versucht, den Mikro-Makro Dualismus zu überwinden (vgl. Treibel 1993: 209). Dieser Ansatz beschreibt, ausgehend von der individuellen Analyse der Gesellschaftsmitglieder, die Einbettung dieser in gesellschaftliche Strukturen. “Bourdies Ziel ist es, die Objektivität der sozialen Strukturen im Verhältnis zu Subjektivität der mentalen Strukturen zu untersuchen” (Löw 2001: 179). Eine umfassende Auseinandersetzung mit Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft, und die Frage warum sich solche Unterschiede verfestigen und reproduzieren, bilden den für die Diplomarbeit relevanten Kern von Bourdieus theoretischem Gesamtkonzept.

Erst wird im nachfolgenden Abschnitt ein Überblick über die wesentlichen Theorieelemente Bourdieus gegeben, anschließend die Auseinandersetzung Pierre Bourdieus mit den Themen Schule und Bildung beschrieben, schlussendlich werden die theoretischen Ansätze mit den empirischen Ergebnissen zusammengeführt.

6.1 Entstehung gesellschaftlicher Ungleichheiten nach Bourdieu

Pierre Bourdieus Erklärung für Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft beruht auf unterschiedlichen klassenspezifischen Kulturformen, sowie auf unterschiedlich verfügbaren Ressourcen, wobei der Ressourcenbesitz einer Person ihre soziale Position im gesellschaftlichen Gesamtgefüge bestimmt.

Positionierung im sozialen Raum

Bourdies Konzept des **sozialen Raums** stellt Mitglieder einer Gesellschaft anhand von Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien wie auch nach individuell verfügbaren Ressourcen mehrdi-

mensional dar (vgl. Bourdieu 1983: 12). Bourdieu bezeichnet diese Ressourcen als 'Kapital', welches in verschiedener Formen auftritt, nämlich "in Form von Materie oder in verinnerlichter, 'inkorporierter' Form" (Bourdieu, 1983: 183). Er weitet demzufolge den Kapitalbegriff in seiner ursprünglichen Form aus (vgl. Burzan 2007: 127).

Der soziale Raum ist für Bourdieu ein symbolisches Abbild der Realität, wobei sich der Begriff 'Raum', welchem die Idee von Abstand und Differenz zugrunde liegt, ausgesprochen gut für eine Darstellung in diesem Kontext eignet (vgl. Betz 2004: 40).

Die Positionierung der Gesellschaftsmitglieder innerhalb des sozialen Raums ist abhängig vom vorhandenen Kapitalvolumen, der Kapitalstruktur und von der verfügbaren Zeit. Bourdieu geht von einer zwischen den Gesellschaftsmitgliedern ungleichen Verteilung dieser Ressourcen aus, wobei er folgende Unterscheidungen trifft (vgl. Bourdieu 1983: 185 / Burzan 2007: 127f.):

- Das *ökonomische Kapital* bezeichnet das Kapital, welches im ursprünglichen Sinn als solches verstanden wird, bspw. Eigentum oder Vermögen. Diese Kapitalform ist direkt in Geld konvertierbar.
- Das *kulturelle Kapital* kann drei Formen annehmen:
 - Das *inkorporierte Kulturkapital* steht für Wissen, wobei nicht nur das in Schule und Bildungseinrichtung erworbene Wissen berücksichtigt wird, sondern auch das Wissen, welches durch die Erziehung in der Familie übertragen wird.
Wesentlich für diese Form des kulturellen Kapitals ist die Berücksichtigung von Zeit, welche in den Bildungserwerb 'investiert' werden muss. Wissen und Bildung können nicht gekauft oder verschenkt werden. Die erste Aneignung dieser Kapitalform prägt die Person maßgeblich, beispielsweise in ihrer Sprechweise.
 - Das *objektivierte Kulturkapital* äußert sich in Form von kulturellen Gütern und Besitztümern. Dies können sein: Bücher, Instrumente, Gemälde. Diese Form von kulturellem Kapital ist leichter auf andere Personen übertragbar. Wichtig ist aber, dass der Handelnde mit einer solchen Art von Besitztümern umgehen kann, was wiederum inkorporiertes Kulturkapital erfordert.

- Unter *institutionalisiertem Kulturkapital* werden schulische- oder Bildungstitel verstanden. Diese Form von kulturellem Kapital verleiht dem Inhaber ein Zeugnis kultureller Kompetenz, welches institutionell anerkannt und dauerhaft garantiert ist. Institutionalisiertes Kulturkapital sichert langfristig gesehen eine Übertragbarkeit in ökonomisches Kapital.
- Das *soziale Kapital* bedeutet bei Bourdieu die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder einem Beziehungs-Netzwerk. Diese Kapitalform ist ausgesprochen abhängig von der familiären Herkunft. Die Aufrechterhaltung und Pflege von sozialen Netzwerken erfordert Zeit und Beziehungsarbeit.

Eine weitere von Bourdieu genannte Kapitalart ist das *symbolische Kapital*. Durch dieses werden Prestige und soziale Anerkennung einer Person ausgedrückt. Das symbolische Kapital ist die von der Gesellschaft wahrgenommene und anerkannte Form der drei genannten Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) (vgl. Burzan 2007: 129).

Die hier aufgezählten Kapitalsorten sind nicht getrennt zu betrachten, sondern stehen in einem engen Zusammenhang. So beeinflusst beispielsweise das ökonomische Kapital einer Familie wie viel Geld und Zeit für die Ausbildung der Kinder investiert werden kann (vgl. ebd.: 128).

Die Position einer Person im sozialen Raum hängt nicht nur vom Kapitalvolumen, von der quantitativen Ausstattung an Kapital ab, sondern genauso von der “Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen (...)” (Bourdieu 1982: 182). Also ist ebenso die Kapitalstruktur, hauptsächlich das ökonomische und das kulturelle Kapital, von entscheidender Bedeutung (vgl. ebd.: 129).

Das heißt konkret, je ähnlicher die Kapitalausstattung (ökonomisches und kulturelles Kapital) der einzelnen Akteure ist, desto mehr Gemeinsamkeiten können sie aufweisen, desto näher sind im Bourdieuschen sozialen Raum aneinander positioniert. Ähnlich ausgestattete Gesellschaftsmitglieder nehmen ähnliche Positionen ein. Die räumliche Distanz am Papier entspricht nach Bourdieu der sozialen Distanz im realen Leben (vgl. Bourdieu 1998: 18).

In der folgenden Grafik wird der soziale Raum veranschaulicht. Das Kapitalvolumen bildet die vertikale Achse, die Kapitalstruktur bildet die horizontale Achse.

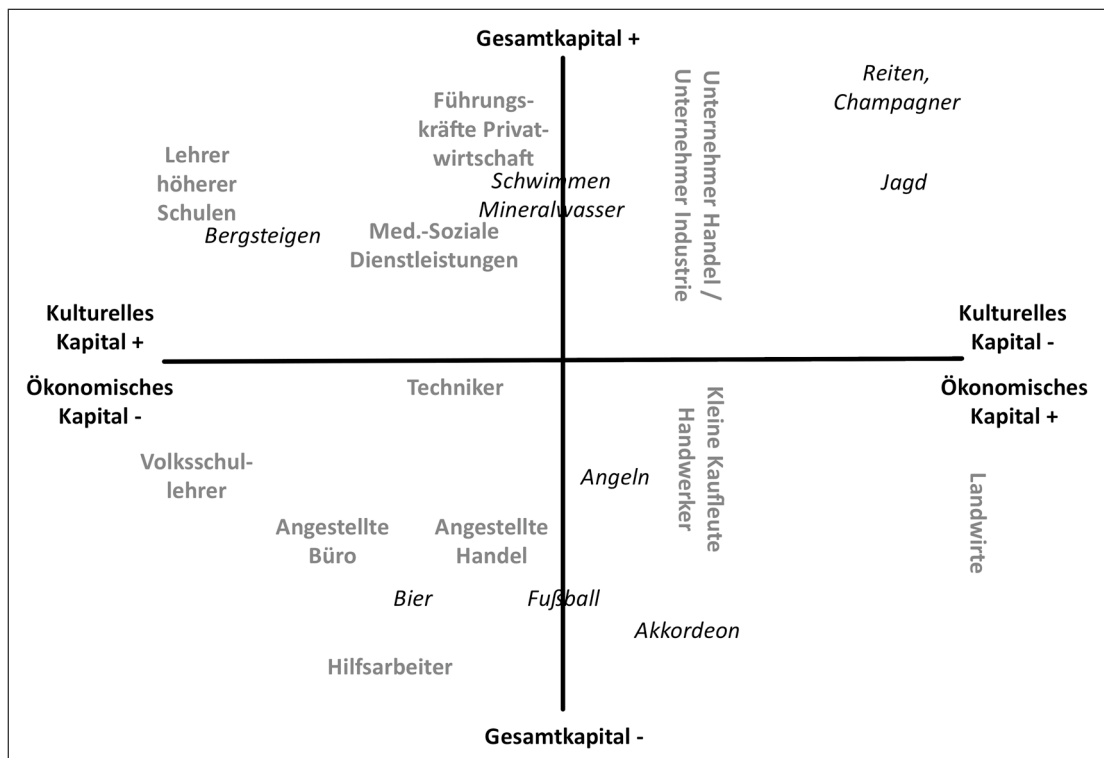


Abbildung 7: Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile

Quelle: eigene Darstellung, Abbildung angelehnt an Bourdieu 1982: 212f.

Die Position im sozialen Raum muss als relationale, mit anderen Gesellschaftsmitgliedern in Beziehung gesetzte Begrifflichkeit verstanden werden. Bourdieus sozialer Raum ist also ein Raum der Beziehungen, ein Individuum nimmt einen Platz innerhalb einer bestimmten Ordnung ein.

Die Hierarchie im sozialen Raum wird von den Kapitalausstattungen geprägt, den Relationen zwischen den verschiedenen Positionen, um welche konkurriert wird. Die unteren Plätze der Hierarchie werden von den Akteuren mit wenig bzw. einer nicht passenden Kapitalstruktur eingenommen, die oberen Positionen haben die Akteure inne, welche über viel bzw. die ideale Kapitalzusammensetzung verfügen. Sie nehmen Machtpositionen ein (vgl. Barlösius 2006: 115).

Ergänzend muss erwähnt werden, dass Bourdieu die **Gesellschaft in Klassen** gruppiert. Die Lebensstile der Gesellschaftsmitglieder sind geprägt durch die Klassenzugehörigkeit, somit wird laut Bourdieu Individualität stark durch gesellschaftliche Muster beeinflusst, teilweise wird Individualität durch die Gesellschaft sogar untergraben. Das gesellschaftliche Klassenmodell wird von Bourdieu eng mit Lebensstilen bzw. typischen klassenspezifischen Handlungspraxen verbunden.

Die Positionierung im sozialen Raum kann erst vollständig fassbar und verständlich werden, wenn die Strukturebene durch die sozialen Positionen und die Praxisebene durch die Lebensstile verbunden wird. In Berücksichtigung dieser zwei Ebenen wird nach Bourdieu die Person als Gesamtheit im sozialen Raum abgebildet. Die Verknüpfung dieser Ebenen wird durch den 'Habitus' vollzogen (vgl. Burzan 2007: 132).

Habitus

Gesellschaftsmitglieder werden durch das Aufwachsen innerhalb bestimmter Klassen in einer charakteristischen Weise geprägt. 'Habitus' ist ein Ausdruck für ein bestimmtes Auftreten oder Verhalten. Jedoch ist dieser Begriff deutlich weiter gefasst, er erklärt nämlich nicht nur Gewohnheiten sondern eine generelle Grundhaltung gegenüber der Welt, wie auch Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Individuen (vgl. Burzan 2007: 132). Solche klassenspezifische Habitusformen werden unbewusst und automatisch übernommen und inkorporiert (vgl. Hradil 2001: 90) und entstehen vor allem in der familiären Sozialisationsphase (vgl. Treibel 1993: 211).

Nach Bourdieu sind diese habituellen Ausprägungen und Charakteristika aber nicht persönlicher Natur, sondern durch und durch gesellschaftlich (vgl. ebd.: 210). "Im Habitus eines Menschen kommt das zum Vorschein, was ihn zum gesellschaftlichen Wesen macht: seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Klasse und die 'Prägung', die er durch diese Zugehörigkeit erfahren hat" (ebd.: 210).

Der Habitus kann somit als Bindeglied zwischen gesellschaftlicher Eingebundenheit des Einzelnen einerseits und dem tatsächlichen Verhalten und Denken andererseits verstanden werden. "Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raums und spezifischen Praktiken, Vorlieben usw. fungiert das, was ich Habitus nenne, d.h. eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt (...)" (Bourdieu 1989, in: Treibel 1993: 211).

Bourdieu geht einen Schritt weiter und vermittelt anhand seiner Theorie einen multidimensionalen Ansatz. Soziales bzw. gesellschaftliches wird durch soziale Gegebenheiten bedingt (strukturiert) und wirkt gleichzeitig bedingend (strukturierend). Diese doppelte Bestimmung des Sozialen bzw.

der Praxis des Einzelnen ist allen wesentlichen Begriffen der Theorie zu eigen (Habitus, Raum, Feld, Kapital) und kann so verstanden werden, dass sich beispielsweise das jeweilige Feld und der Habitus des Akteurs wechselseitig bestimmen (Tosana 2008: 19).

6.2 Bourdieu über Bildungschancen

Genauso wie Bourdieu die Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft als Illusion ansieht, kann diese Bewertung seinerseits direkt auf das Bildungssystem übertragen werden. Die Schule ist für Bourdieu einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung bestehender Ordnung (vgl. Bourdieu 2001: 25). Das Bildungssystem hat nach Bourdieu “nicht nur die Aufgabe, qualifizierte Arbeitskräfte zu reproduzieren - wir nennen das vereinfacht 'technische Reproduktionsfunktion' -, sondern auch die Funktion, die Stellung der Arbeitskräfte bzw. ihrer Gruppen innerhalb der Sozialstruktur zu reproduzieren - die soziale Reproduktionsfunktion -, wobei diese soziale Stellung relativ unabhängig von der erworbenen eigentlich technischen Fähigkeit ist” (Bourdieu et al. 1981, in: Erler 2007b: 44).

Bildungseinrichtungen verlangen von den SchülerInnen und StudentInnen Fähigkeiten, welche zum einen nicht explizit ausgesprochen werden, zum anderen nicht zum Bildungsinhalt gezählt werden können und auch nur ansatzweise in Schule und Universität vermittelt werden. Diese Fähigkeiten, welche den Weg zu einer erfolgreiche Bildungskarriere stark vereinfachen, gehören zu den Dispositionen des Habitus. Diese werden entweder von zuhause mitgebracht oder eben nicht (vgl. Barlösius 2006: 79).

Das **kulturelle Kapital** hat deshalb in Fragen zu Chancen(un)gleichheiten im Bildungswesen eine herausragende Bedeutung. Für Nairz-Wirth (2005), die in einer Studie die Zusammenhänge von Migration und Schullaufbahn 'durch die Bourdieusche Brille' untersuchte, ist das kulturelle Kapital in dieser Frage so zentral, dass eine Analyse bei der Entschleierung der 'Vererbungswege' dieser Kapitalform ansetzen müsste (vgl. Nairz-Wirth 2005: 8).

Nach Bourdieu beeinflussen offensichtliche kulturelle Privilegien wie Empfehlungen, Beziehungen, Unterstützung bei Schularbeiten oder Nachhilfeunterricht die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen auf eine positive Weise. Allerdings wirken familieninterne Mechanismen, genauer ge-

sagt die Vermittlung eines bestimmten kulturellen Kapitals, stärker in diesem Zusammenhang. Der Einfluss des familialen Milieus auf den Schulerfolg ist nach Bourdieu zum größten Teil kultureller Art.

(Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass für eine erfolgreiche Bildungskarriere die Verfügbarkeit von ökonomischem Kapital die Grundvoraussetzung ist. Hier ist relevant, ob sich die Familie eine Bildungslaufbahn für die Kinder, die über die Pflichtschule hinausgeht, überhaupt leisten kann.) (vgl. Bourdieu 2001: 26)

“In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekte Weise als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich” (ebd: 26, H.i.O.).

Bourdieu führt unterschiedliche Erfolgsquoten der SchülerInnen auf die soziale Herkunftsklasse dieser zurück, genauer gesagt ist für den Schulerfolg der Kinder ausschlaggebend, welche Instrumente und welche Einstellung die Eltern ihren Kindern vermitteln und mitgeben können. Dieser Rückschluss des unterschiedlichen Schulerfolgs auf die Unterschiede der familiären Sozialstruktur lässt sich durch ein weiteres Zitat von Bourdieu verdeutlichen.

“Das Gymnasium ist kein Bestandteil der konkreten Erfahrungswelt der Volksklassefamilien³⁰, und damit man überhaupt daran denkt, das Kind auf das Gymnasium zu schicken, bedarf es anhaltender außergewöhnlicher Erfolge und der Ratschläge des Lehrers oder eines Familienangehörigen. Im Gegensatz dazu investieren die Kinder der gebildeten Klassen in ihr Schulverhalten ein ganzes Kapital an Informationen über den schulischen Werdegang, (...) die zukünftigen Laufbahnen und die normalerweise zu ihnen führenden Orientierungen, über die Funktionsweise des Universitätssystems, die

³⁰Bourdieu unterscheidet zwischen den Klassenlagen 'herrschende Klasse', 'Mittelklasse', 'Volksklasse'; unterschiedliche Klassen bringen unterschiedliche Lebensstile hervor. Der Habitus ist die Vermittlungsinstanz zwischen Klassenlage und Lebensstil (vgl. Joas 2007: 250).

Bedeutung der Noten, die Sanktionen und Belohnungen“ (ebd.: 29).

Eltern verschiedener Klassen vermitteln ihren Kindern klassenspezifische Einstellungen. Die Haltung zu Bildung und Schule und der durch die Ausbildung gebotenen Zukunft sind implizite und explizite Werte, welche Ausdruck der sozialen Zugehörigkeit sind (vgl. ebd.: 31). Wenn unterstützende Werte aus dem Umfeld nicht erwartet werden können, den Kindern zu Hause für schulische Aufgaben nutzbare Verhaltensweisen nicht antrainiert wurden und selbst eine Unterstützung durch die Eltern nicht erfolgen kann, befinden sich diese Kinder zweifellos in einer nachteiligen Ausgangsposition (vgl. ebd.: 29).

Ferner sind nach Bourdieu neben dem familiär vermittelten kulturellen Kapital eine **Kombination von Merkmalen** für einen mehr oder weniger guten Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen verantwortlich. Das allgemeine Bildungsniveau der Eltern steht in einem engen Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Kindes. Aber nicht nur der engste Familienkreis ist ausschlaggebend, es muss diesbezüglich auch die weitere Verwandtschaft berücksichtigt werden. Weiters spielt der Wohnort eine Rolle (große Unterschiede zwischen städtischem oder ländlichem Raum), wie auch die Sprachbeherrschung und das Sprachverständnis ist von großer Bedeutung (vgl. ebd.: 26f).

Auch Nairz-Wirth (2005) sieht die Sprachkompetenz als zentralen Faktor, der den Schulerfolg beeinflusst. „Das sprachliche Milieu der Herkunftsfamilie beeinflusst die Chancen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn positiv oder negativ, je nachdem, ob sich ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung jene kultivierte Sprache aneignen konnte, die im Bildungswesen in unterschiedlichen Graden gefordert wird“ (Nairz-Wirth 2005: 6).

Abschließend spricht Bourdieu die Ausrichtung des Bildungssystems an, welche sich an einer dezidierten Gesellschaftsschicht orientiert. Das Bildungssystem baut vorrangig auf Vorstellungen einer bürgerlichen und kleinbürgerlichen Kultur auf. Deshalb belohnt das System dieses gesellschaftsspezifische Verhalten und bewertet dieses als positiv. SchülerInnen mit anderem sozialen und kulturellen Hintergrund können sich in solchen Strukturen durchaus fremd fühlen. Bourdieu beschreibt das Verhältnis zwischen SchülerIn/StudentIn und LehrerIn/ProfessorIn. Demnach zieht der/die Lehrende SchülerInnen/StudentInnen der Bourgeoisie bewusst 'den anderen' vor. Der Grund für die Bevorzugung ist, dass sich der/die Lehrende in solch privilegierten Werten der Bourgeoisie und auf dieser gesellschaftlichen Ebene wieder findet (vgl. Bourdieu 2001: 23).

Dieser theoretische Abschnitt soll mit folgendem Zitat abgerundet werden: “Der Erfolg der Wissensvermittlung im Bildungswesen hängt von dem Abstand zwischen dem schulischen Curriculum und dem geheimen Curriculum der Herkunftsfamilie ab” (Bauer 2002, in: Betz 2004: 68f.). Ausschlaggebend für den formalen Erfolg in den Bildungseinrichtung ist somit die familiäre Herkunft. Dieser Mechanismus geschieht jedoch im Verborgenen, “weil die soziale Diskriminierung nicht benannt wird” (Barlösius 2006: 80).

6.3 Zusammenführung - Theorie & Empirie

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird nun auf die Kernthemen der Diplomarbeit eingegangen. Und zwar werden die Fragen nach den Strategien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim zweiten Bildungsübergang analysiert wie auch, warum es für diese Gesellschaftsgruppe nachweislich schwieriger ist, einen sozialen Aufstieg / vertikale soziale Mobilität zu erreichen.

Diese Kernthemen werden im Anschluss anhand der empirischen Ergebnisse in Verbindung mit einer Untermauerung von Bourdieus Theorie behandelt.

Die soziale Ungleichheit im Feld³¹ der Bildung (re)produziert sich vorrangig, wie schon ausgiebig dargestellt, über das **kulturelle Kapital**. Die Verfügbarkeit über **ökonomisches Kapital** wird als Grundvoraussetzung angesehen, dass sich eine Familie einen bestimmten Bildungsweg überhaupt leisten kann. Hier wird beispielhaft die Möglichkeit der Inanspruchnahme von privaten Nachhilfekosten erwähnt (vgl. Erler 2007b: 42f). Eine Tatsache, welche sich mit den Forschungsergebnissen der Diplomarbeit deckt. Die Möglichkeit einer Bildungsinvestition in Form von Nachhilfestunden, welche, speziell im Fall von Nahid, die schulischen Erfolgchancen vergrößern würde, ist aufgrund der geringen Ausstattung von ökonomischem Kapital nicht möglich.

Wie schon erwähnt ist bei den Forschungspartnerinnen eine geringe Ausstattung dieser für eine erfolgreiche Bildungskarriere erforderliche 'Mischung' von kulturellem und ökonomischem Kapital erkennbar, was ihre Ausgangsposition schwieriger macht.

³¹Ein 'Feld' ist nach Bourdieu ein gesellschaftlicher Teilbereich mit jeweils eigenen 'Spielregeln'. Bspw. Wirtschaft oder Politik (vgl. Erler 2007b: 42f).

Was in Bourdieus Theorie herausgestrichen wird, ist das **allgemeine Bildungsniveau der Eltern**, das “in der engsten Beziehung zum Schulerfolg des Kindes steht” (Bourdieu 2001: 26). Ausgehend vom Umstand, dass sich die Eltern der Forschungspartnerinnen allesamt in niedrigen Berufspositionen oder Hilfsarbeiterpositionen befinden, beziehungsweise auf Arbeitssuche sind oder Haus- und Familienarbeiten nachgehen, lässt die Bildungsqualifikation der Eltern als niedrig einstufen³². Der Schulerfolg der Mädchen ist in zwei von drei Fällen sehr gut bis herausragend, was theoretisch gute Chancen im Bildungsbereich mit sich bringen würde. Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Übertrittschancen in eine weiterführende Schule und das Bestehen in einer solchen Schule nach einer KMS von vornherein als geringer erweisen als bspw. nach einer AHS Unterstufe (vgl. Rosenberger et al. 2009: 51).

Zurück zum Thema des ‘wichtigsten Schatzes’ in Bildungsfragen, welcher von den Eltern an die Kinder übertragen werden kann, das kulturellen Kapital, kann bei den Forschungspartnerinnen eine geringe Ausstattung festgestellt werden. Dies wird unter anderem sichtbar, indem sie in der momentanen Phase, dem Bildungsübergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, **unsicher und teilweise orientierungslos** agieren. Zum Teil überschätzen sie sich, definieren Bildungsziele, welche mit ihren momentanen Schulleistungen nicht vereinbar sind oder unterschätzen sich vollkommen und können durch übervorsichtige Bildungsschritte möglicherweise ihr Potential nicht ausschöpfen. Im Gegensatz dazu planen und handeln Kinder und Jugendliche aus der Mittelklasse meist selbstbewusst und realistisch, sie können auch auf eine Orientierungshilfe ihrer Eltern zählen, was nach Bourdieu auf eine reichere Ausstattung des familialen kulturellen Kapitals zurückzuführen ist.

Hier soll ein Zitat von Bourdieu angeführt werden, dessen Inhalt sich um Voraussetzungen für Bildungserfolge im tertiären Bildungsbereich dreht und somit nicht unmittelbar auf die Forschungspartnerinnen umlegbar ist. Dennoch sagt es eine Menge über den Bildungserfolg und dessen Hintergründe im Allgemeinen aus sowie über die Bedeutung und den Stellenwert von kulturellem Kapital.

³²Es wurde nicht explizit nachgefragt, welche Bildungsabschlüsse die Eltern im Herkunftsland erworben haben, es sind ausschließlich die beruflichen Tätigkeitsfelder der Eltern bekannt. Diesbezüglich muss berücksichtigt werden, dass oftmals die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse in Österreich nicht anerkannt werden und die betreffenden Personen dadurch in niedrige Arbeitsbereiche gezwungen werden (vgl. Wallace 2007: 89f. / siehe Kap. 2).

“Die Untersuchungen über Studenten der philosophischen Fakultät zeigen, dass der im studentischen Leben unmittelbar rentabelste Teil des kulturellen Kapitals aus Informationen über die Welt der Universität und den Studienverlauf, aus sprachlicher Ungezwungenheit und der in außerschulischen Erfahrungen gewonnenen zweckfreien Bildung besteht” (Bourdieu 2001: 29).

Es gilt an dieser Stelle zu hinterfragen, ob die Forschungspartnerinnen über eine Art der erwähnten, so wichtigen Ausstattung von kulturellem Kapital verfügen. Als nächster Schritt kann die Frage aufgeworfen werden, welche realistischen Chancen sie, bei einer geringen Verfügbarkeit dieser Kapitalsorte, auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss haben.

Hier lässt sich das Forschungsergebnis der **Bildungsaspiration der Eltern** an die Töchter und die gleichzeitige Unmöglichkeit der Unterstützungsleistung anknüpfen. Aufgrund der Hoffnung, dass die Nachkommen 'es einmal besser haben', werden Bildungsziele an die Kinder gerichtet. In den Fällen der Forschungspartnerinnen würde Bourdieu als Widerspruch abermals das fehlende kulturelle Kapital herausgreifen, die ausschlaggebenden Instrumente, die die Familien den Töchtern nicht mit auf den Weg geben können. Die 'abstrakte Unterstützungsleistung' (Befürwortung des Bildungsaufstiegs und moralische Unterstützung), die die Eltern den Kindern bieten können, muss diesbezüglich als nicht ausreichend eingestuft werden.

Schlussendlich soll nochmals ein Teil des bourdieuschen Zitats über Bildungsentscheidungen angeführt werden und die empirischen Ergebnisse in die Diskussion miteinbezogen werden.

“Das Gymnasium ist kein Bestandteil der konkreten Erfahrungswelt der Volksklassefamilien, und damit man überhaupt daran denkt, das Kind auf das Gymnasium zu schicken, bedarf es anhaltender außergewöhnlicher Erfolge und der Ratschläge des Lehrers oder eines Familienangehörigen.” (Bourdieu 2001: 29).

Die Forschungsergebnisse dieser Diplomarbeit lauten: **'Bildungsentscheidungen sind geprägt durch die Familie / Bildungsentscheidungen sind geprägt vom Umfeld'** (wobei hier die Schule herausgegriffen wurde). Bourdieu spricht in seinem Zitat genau diese Bereiche an und besagt, dass in niedrigen sozialen Schichten ein Gymnasiumsbesuch außerhalb der alltäglichen Lebenswelt und 'Normalität' steht. Es bedarf herausragendem schulischem Erfolg, Vermittlung durch die Eltern und/oder durch den Lehrkörper, dass eine solche Entscheidung überhaupt in Erwägung gezogen wird. In den untersuchten Fällen sind es weder die Eltern, die aufgrund von unterschiedlichen be-

kannten Gründen ihre Töchter zu einem solchen Schritt anspornen, noch, soviel aus den Interviews hervorgegangen ist, motiviert die Schule bzw. der Lehrkörper die Mädchen in diese Richtung. Somit werden, aufgrund fehlender Vermittlungsinstanzen, Möglichkeiten in Schule und Bildung nicht ausgeschöpft.

Das fehlende kulturelle Kapital der Familien kann in den untersuchten Fällen nicht kompensiert werden und die Mädchen haben sich daher in Verbindung mit dem aktuellen Bildungsübergang einer nachteiligen Situation zu stellen.

7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Nachdem sich die Arbeit ausführlich individuell und auch fallübergreifend mit den Herausforderungen des zweiten Bildungsübergangs der Forschungspartnerinnen auseinandergesetzt hat, werden an dieser Stelle, zusammenfassend neben den wichtigsten Forschungsergebnissen, einige Problemlösungsansätze aufgezeigt.

Oftmals sind Familien mit migrantischem Hintergrund von nachteiligen Ausgangspositionen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, auch im Bildungsbereich betroffen. Diese Tatsache ist häufig auf eine niedrige Position innerhalb der Gesellschaft zurückzuführen.

Dennoch muss hier herausgestrichen werden, dass Bildungsbenachteiligung aufgrund von sozialer Ungleichheit kein alleinig migrantisches Phänomen darstellt, sondern ein gesamtgesellschaftliches, wie in Kapitel 2 (Stand der Forschung) beschrieben wurde. Gründe dafür, warum Kinder aus schwachen sozialen Schichten in bestimmten Schulformen seltener bestehen bzw. erfolgreiche Bildungskarrieren überhaupt weniger oft einschlagen (können), lassen sich zu einem Großteil durch die in der Arbeit aufgezeigten Faktoren beschreiben.

An dieser Stelle soll noch einmal die Aufgabe der Eltern in der Bildungsphase der Nachkommen herausgegriffen werden. Leenen, Grosch und Kreidt (1990) haben einen solchen Aufgabenkatalog konkret benannt. Dieser lässt sich wie folgt beschreiben: Die Aufgaben reichen “von der Grundlegung von Basiskompetenzen und -motivationen bis zur Bildungslaufbahnberatung und Biographieplanung, von der Sicherung adäquater Lern- und Arbeitsbedingungen bis zur Konkreten schulischen Lernunterstützung” (Leenen, Grosch & Kreidt 1990, in Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005a: 138). Wie schon früher beschrieben erfüllen die Eltern diese Aufgaben umso konsequenter, je höher ihre eigene Ausbildung ist. Daher genießen Kinder aus bildungsnahen Haushalten mehr Unterstützung und können entsprechend erfolgreicher ihre Bildungskarriere gestalten.

Obwohl, wie aufgezeigt, die Herausforderungen in Verbindung mit Bildungschancen für Jugendliche mit und ohne migrantischem Hintergrund bestehen, kann die Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund dennoch als spezifisch eingeordnet werden. Dies lässt sich oftmals auf erforderliche

aber fehlende Kompetenzen der Eltern (siehe vorhergehendes Zitat) zurückführen.

Im Speziellen gehört meines Erachtens die Orientierungslosigkeit in der Phase des Bildungsübergangs herausgestrichen. Eine Orientierungslosigkeit kann von den Eltern ausgehen und sich auf die Kinder übertragen. Entwickeln kann sich eine solche etwa aufgrund von Desinteresse der Eltern an schulischen Fragen ihrer Kinder, aufgrund von unzureichendem Wissen über das Konstrukt 'Bildungssystem', geringe Sprachkenntnisse oder Ähnlichem. Aus unterschiedlichen Gründen können die Eltern den Kindern in solch wichtigen Lebensphasen oft nicht behilflich sein und mit Rat zur Seite stehen.

Falls in einer solchen Phase nicht auf ein gewisses Maß an Sozialkapital der Familie zurückgegriffen werden kann, sich Außenstehende einschalten (Lehrer, Verwandtschaft, Familienmitglieder) oder sich das Kind mit enormer Eigeninitiative einbringt, resultiert die Orientierungslosigkeit (oder Desinteresse) der Eltern in einer Orientierungslosigkeit der Kinder.

Eltern österreichischer Kinder setzen sich mehr oder weniger intensiv mit der Bildungslaufbahn ihrer Kinder auseinander. Offensichtlich ist das Bewusstsein über unterschiedliche Perspektiven im Bildungsbereich und die Orientierung im Bildungssystem - wenn auch in unterschiedlichem Maße - von Eltern einheimischer SchülerInnen vorhanden. Von einer solchen Annahme kann bei Eltern mit Migrationshintergrund nicht ausgegangen werden. Wie sich bei den Forschungspartnerinnen dieser Diplomarbeit gezeigt hat, können Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht von einer aktiven Unterstützungsleistung der Eltern ausgehen, sondern allenfalls von einer 'abstrakten Unterstützungsleistung', welche den Bildungsaufstieg der Töchter befürworten und diese Mühen moralisch unterstützen (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005b: 199).

Solche individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen sind institutionell nicht unlösbar. Beschriebene Herausforderungen von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten kann durch die Institution Schule zu einem gewissen Grad ausgeglichen werden.

Eine intensivere Begleitung (durch schulinterne oder -externe Bildungs- und Berufsberatung) in der Phase der Bildungsentscheidung von sozial schwächeren Kinder bzw. Kinder aus Haushalten mit migrantischem Hintergrund wäre an dieser Stelle gefragt. Potentiale der Kinder dürfen nicht verloren gehen, weil sie zu wenig Wissen über das Bildungssystem haben und sich deshalb an den

ihnen bekannten niedrigen Bildungseinrichtungen orientieren. Die Kinder und Jugendlichen müssen auch den Mut aufbringen bzw. motiviert werden, sich für eine 'herausfordernde' Bildungseinrichtung oder Schulform zu entscheiden, auch wenn sie die ersten innerhalb der eigenen Familie sind, die eine solche Entscheidung treffen, wie es bei einer Forschungspartnerin in dieser Diplomarbeit der Fall war.

Eltern spielen nicht nur in den Phasen der Bildungsübergänge eine wichtige Rolle. Das Engagement und das Miteinbeziehen der Eltern in Bildungsfragen im Allgemeinen hat eine enorme Relevanz für die (Bildungs)Laufbahn der Kinder und Jugendlichen. Wie unterschiedliche Studien hinweisen (vgl. u.a. Nusche et al. 2009), profitieren Kinder enorm von einer solchen Einbindung. In Österreich ist dies im Speziellen wichtig, da das österreichische Bildungssystem (nur) eine Halbtagschule anbietet. Somit liegt in Österreich die alleinige Verantwortung in Hausübungs- und Lernfragen bei den Eltern. Diese Tatsache wirkt, aus bekannten Gründen, negativ auf die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten (vgl. Nusche et al. 2009: 58). An dieser Stelle ist für die Ganztagschule zu plädieren, welche in den momentanen Bildungsdiskussionen einen Schwerpunkt darstellt, da diese durch Ganztagsbetreuung die Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem fördert.

Veränderungen wie das angesprochene ganztägige Schulsystem oder das vermehrte Einbeziehen der Eltern könnte den Kindern und Jugendlichen die Phasen von Bildungsübergängen erleichtern. Somit würde die Verantwortung der Schul- und Lernfragen nicht alleinig bei den Eltern liegen - Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen hätten diesbezüglich einen geringeren Nachteil gegenüber Kindern aus bildungsnahen Haushalten. Weiters würde eine Einbindung der Eltern in den Schulalltag der Kinder ihnen das österreichische Schulsystem näher bringen und mögliche Hemmnisse und Barrieren würden abgebaut. In weiterer Folge bestünde die Möglichkeit, dass Eltern ihren Kindern Unterstützung und Orientierungshilfe bieten können.

Ein Eingestehen des Veränderungsbedarfs des Schulsystems wäre zum jetzigen Zeitpunkt ein großer Schritt, eine tatsächliche Umsetzung von lange anstehenden Modifizierungen ein noch größerer Schritt in die richtige Richtung. Das Resultat wäre idealerweise ein Bildungssystem, welches das Thema 'Chancengerechtigkeit' nicht nur postuliert sondern auch ernst nimmt.

8 Literaturverzeichnis

BMUKK (2010): *Bildungswege in Österreich 2010/2011*.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17295/bw_dt_10.pdf, 04.02.2011.

BMUKK (2009): *Zahlenspiegel 2009. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18975/zahlenspiegel_2009.pdf, 12.07.2010.

BACHER, JOHANN (2006): *Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich*. In: HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA (HG.): *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich im internationalen Vergleich*. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, KMI Working Paper Series, (10), 7-26.

BACHER, JOHANN (2003): *Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs*. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 3 (28), 3-32.

BACHER, JOHANN (2010): *Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist Situation, Ursachen und Maßnahmen*. In: WISO 33 (1), 1-20.

BARLÖSIUS, EVA (2006): *Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

BAUER, ADELHEID (2005): *Volkszählungsergebnisse 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung*. In: Statistische Nachrichten 2/2005, 108-120.

BAUER, FRITZ / KAINZ, GUDRUN (2007): *Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang*. In: WISO 30 (4), 18-64.

BEDNARZ-BRAUN, IRIS / HESS-MEINING, ULRIKE (2004): *Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze - Forschungsstand - Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BEHNKEN, IMBKE / ZINNECKER, JÜRGEN (2010): *Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume*. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA / LANGER, ANTJE / PRENGEL, ANNECORE (HG.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, Weinheim, 547-562.

BERGMANN, MATTHIAS / JAHN, THOMAS / KNOBLOCH, TOBIAS / KROHN, WOLFGANG / POHL, CHRISTIAN / SCHRAMM, ENGELBERT (2010): *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

BETZ, TANJA (2004): *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus*. In: Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier Arbeitspapier II-16.

BIFFL, GUDRUN / BOCK-SCHAPPELWEIN, JULIA (2003): *Soziale Mobilität durch Bildung?*. In: FASSMANN, HEINZ / STACHER, IRENE (HG.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava, 120-130.

BIFFL, GUDRUN (2004): *Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich*. In: WISO 27 (2), 37-55.

BLODEK, CRISTINA / BORUFKA, NINA / FISCHL, MARIA-CHRISTINA / STEINKELLNER, CLARA / ZOBERNIG, THOMAS (2009): *Zugänglichkeit zu öffentlichen Orten in Wien - Barrieren für Mobilität*. Seminararbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung 'Konflikt und Dialog der Kulturen', Sommersemester 2009, WU Wien.

BOOS-NÜNNIG, URSULA / KARAKAŞOĞLU, YASEMIN (2005a): *Familialismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund*. In: FUHRER, URS / USLUCAN HACI-HALIL (HG.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* Stuttgart: Kohlhammer, 126-149.

BOOS-NÜNNIG, URSULA / KARAKAŞOĞLU, YASEMIN (2005b): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag.

BOURDIEU, PIERRE (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, PIERRE (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: KRECKEL, REINHARD (HG.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz Verlag, 183-198.

BOURDIEU, PIERRE (1998): *Sozialer Raum, symbolischer Raum*. In: *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11-21.

BOURDIEU, PIERRE (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, PIERRE (2001): *Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur*. In: BOURDIEU, PIERRE / STEINRÜCKE, MARGARETA (HG.): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA Verlag, 25-52.

BURZAN, NICOLE (2007): *Soziale Ungleichheit, Eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DICHATSCHKEK, GÜNTHER (2009): *Jugendliche nützen Bildungschancen zu wenig*. In: *ÖIF: Integration im Fokus*. 4/2009, 22.

ERLER, INGOLF (2007a): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. In: ERLER, INGOLF (HG.): *Keine Chance für Lisa Simpson*. Wien: Mandelbaum Verlag, 7-17.

ERLER, INGOLF (2007b): *Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit*. In: ERLER, INGOLF (HG.): *Keine Chance für Lisa Simpson*. Wien: Mandelbaum Verlag, 39-47.

ESSER, HARTMUT (2001): *Integration und ethnische Schichtung*. In: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 40/2001.

FASCHINGEDER, GERALD / GROSSER, SIMONE / HABERSACK, SARAH / NOVY, ANDREAS (2010): *Ungleiche Vielfalt der Mobilität*. In: *Aktion & Reflexion*. Paulo Freire Zentrum, Heft 6, März 2010.

FASSMANN, HEINZ / REEGER, URSULA (2007): *Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen*. In: FASSMANN, HEINZ (HG.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 183-223.

FLICK, UWE (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

FROSCHAUER, ULRIKE / LUEGER, MANFRED (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas WUV.

FROSCHAUER, ULRIKE / LUEGER, MANFRED (2009): *Interpretative Sozialforschung: Der Prozess*. Wien: Facultas WUV.

GÄCHTER, AUGUST (2007): *Bildungsverwertung auf dem Arbeitsmarkt*. In: FASSMANN, HEINZ (HG.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 246-250.

GIRTLER, ROLAND (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau.

GLASER, BARNEY G. / STRAUSS, ANSELM L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern (u.a.): Huber Verlag.

HEINZEL, F. (1997): *Qualitative Interviews mit Kindern*. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (HG.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, 396-413.

HRADIL, STEFAN (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HUMMRICH, MERLE (2002): *Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.

JAEGGI, EVA / FAAS, ANGELIKA / MRUCK, KATJA (1998): *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin.

JOAS, HANS (HG.) (2007): *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

KESSELRING, ALEXANDER / LEITNER, MICHAELA (2007): *Soziale Herkunft und Schulerfolg*. In: ERLER, INGOLF (HG.): *Keine Chance für Lisa Simpson*. Wien: Mandelbaum Verlag, 90-107.

LEYENDECKER, BIRGIT / SCHÖLMERICH, AXEL (2005): *Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren*. In: FUHRER, URS / US-LUCAN HACI-HALIL (HG.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* Stuttgart: Kohlhammer, 17-39.

LUEGER, MANFRED (2010): *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: Facultas WUV.

LÖW, MARTINA (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

NAIRZ-WIRTH, ERNA (2005): *Migration und Schullaufbahn in Österreich*. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 15/2003.

http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm, 12.07.2010.

NISSEN, URSULA (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

NOVY, ANDREAS (2002): *Die Methodologie interpretativer Sozialforschung*. SRE Discussion 2002/01. Abteilung für Stadt- und Regionalentwicklung, WU Wien.

NOVY, ANDREAS (2005): *Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung*. SRE Discussion 2005/01. Abteilung für Stadt- und Regionalentwicklung, WU Wien.

NOVY, ANDREAS / BEINSTEIN, BARBARA / VOSSEMER, CHRISTIANE (2008): *Methodologie Transdisziplinärer Entwicklungsforschung*. In: *Aktion & Reflexion*. Paulo Freire Zentrum, Heft 2.

NOVY, ANDREAS (2009): *Forschungsprogramm Sparkling Science - Projektantrag 'Vielfalt der Kulturen - ungleiche Stadt'*. In: Sparkling Science. Wissenschaft ruft Schule - Schule ruft Wissenschaft. April, 2009.

NUSCHE, DEBORAH / SHEWBRIDGE, CLAIRE / RASMUSSEN, CHRISTIAN LAMHAUGE (2009): *OECD Reviews of Migrant Education, Austria*. OECD. Dezember, 2009.

OSWALD, INGRID (2007): *Migrationssoziologie*. Konstanz: UVK.

ROSENBERGER, SIEGLINDE / SAUER, BIRGIT / ATAC, ILKER / LAGEDER, MIRIAM (2009): *Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Eine qualitative Paneluntersuchung über die Entwicklung von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schüler mit muslimischem (Migrations-)Hintergrund*. In: Projektbericht Forschungsgruppe IN:EX, Universität Wien, Institut für Politikwissenschaft.

ROTH, TOBIAS / SALIKUTLUK, ZERRIN / KOGAN, IRENA (2010): *Auf die 'richtigen' Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspiration der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland*. In: BECKER, REIMER (HG.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag, 179-212.

SCHLÖGL, PETER / LACHMAYR, NORBERT (2005): *Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang*. In: WISO 28 (1), 140-154.

SCHMID, KURT (2003): *Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakter auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich*. ibw Mitteilungen.

http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/sch_079_03_wp.pdf, 12.07.2010.

SCHREINER, CLAUDIA / BREIT, SIMONE / SCHWANTNER, URSULA / GRAFENDORFER, ANDREA (2007): *Pisa 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15731/pisa2006_ueberblick.pdf, 06.08.2010.

SCHÜTZE, FRITZ (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Manuskript.

SCHÜTZE, FRITZ (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, H.3, 283-293.

STATISTIK AUSTRIA (2011): *Armutgefährdung und Lebensbedingungen in Österreich. Ergebnisse aus EU-SILC 2009. Studie der Statistik Austria im Auftrag des BMASK*.

http://www.statistik.at/web_de/static/eu-silc_2009armutsgefaehrdung_und_lebensbedingungen_in_oesterreich_bd.5_st_055019.pdf, 11.02.2011.

STATISTIK AUSTRIA (2010a): *Bildung in Zahlen 2008 / 09 - Schlüsselindikatoren und Analysen*.

http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=62349&dDocName=043371, 27.10.2010.

STATISTIK AUSTRIA (2010b): *Bildungsstand der Bevölkerung*.

http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_bildungsstand_020912.pdf, 27.10.2010.

STATISTIK AUSTRIA (2010c): *Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2009*.

http://www.statistik.gv.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=053311, 25.11.2010.

STATISTIK AUSTRIA (2010d): *Äquivalisiertes Nettohaushaltseinkommen 2009 nach soziodemographischen Merkmalen*.

http://www.statistik.at/web_de/static/aequivalisiertes_nettohaushaltseinkommen_2009_nach_soziodemographischen_me_022296.pdf, 10.02.2011.

STEINMAYR, ANDREAS (2009): *Die Bildungssituation der zweiten Zuwanderergeneration in Wien*. ÖIF Dossier Nr. 3.

http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif_dossiers/die_bildungssituation_der_zweiten_zuwanderergeneration_in_wien/, 26.10.2010.

STRAUSS, ANSELM L. / CORBIN, JULIET M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

STRÜBING, JÖRG (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag.

TOSANA, SIMONE (2008): *Bildungsgang, Habitus und Feld*. Bielefeld: Transcript.

TREIBEL, ANNETTE (1993): *Kultur, Ökonomie und der Habitus der Menschen (Bourdieu)*. In: *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Opladen: Leske und Budrich, 203-225.

WALLACE, CLAIRE (2007): *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung*. In: *Endbericht, Österreichisches Institut für Jugendforschung, Wien*.

WEISS, HILDE / UNTERWURZACHER, ANNE (2007): *Soziale Mobilität durch Bildung? - Bildungsbeteiligung von MigrantInnen*. In: FASSMANN, HEINZ (HG.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 227-240.

ÖIF (HG.) (2010): *migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2010*. Wien.

Abbildungsverzeichnis

1	Höchste abgeschlossene Schulbildung der 15- bis 34-Jährigen nach höchster abgeschlossener Schulbildung der Eltern	12
2	Bildungswege in Österreich	15
3	Bildungsaspiration der österreichischen Eltern nach eigenem Bildungsabschluss, in Prozent	25
4	Projektzyklus	32
5	Beeinflussung der Bildungsentscheidungen-1	66
6	Beeinflussung der Bildungsentscheidungen-2	79
7	Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile	84

Tabellenverzeichnis

1	Risikogruppen und Spitzenleistungen in Lesen und Mathematik im Vergleich (PISA 2003)	18
---	--	----